

Enseigner l'enquête de terrain en milieu universitaire : une sortie dans le monde

Christine Schaut et Juliette Woitchik

Émulations - Revue de sciences sociales, 2021, n° 39-40, « Enseigner l'enquête de terrain. Transmettre, expérimenter, éprouver ».

Article disponible à l'adresse suivante

<https://ojs.uclouvain.be/index.php/emulations/article/view/schaut>

Pour citer cet article

Christine Schaut et Juliette Woitchik, « Enseigner l'enquête de terrain en milieu universitaire : une sortie dans le monde », *Émulations*, n° 39-40, Mise en ligne le 11 mai 2022.

DOI : 10.14428/emulations.039-40.08

Distribution électronique : Université catholique de Louvain (Belgique) : ojs.uclouvain.be

© Cet article est mis à disposition selon les termes de la Licence *Creative Commons Attribution, Pas d'Utilisation Commerciale 4.0 International*. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

Éditeur : Émulations – Revue de sciences sociales / Presses universitaires de Louvain
<https://ojs.uclouvain.be/index.php/emulations>

ISSN électronique : 1784-5734

Enseigner l'enquête de terrain en milieu universitaire : une sortie dans le monde

Christine Schaut¹ et Juliette Woitchik²

[Résumé] Cet article est issu d'une expérience pédagogique menée durant trois années par les deux autrices dans le cadre d'un cours de méthodes de terrain présent dans le cursus universitaire de sciences sociales, politiques et de communication dans une université de la Belgique francophone. Après avoir rapidement tracé le contexte institutionnel dans lequel il s'inscrit et le profil sociologique des étudiant-e-s, l'article se propose, dans un premier temps, d'exposer les contraintes tant organisationnelles, contextuelles qu'épistémologiques auxquelles l'enseignement de l'enquête de terrain a été confronté. Ensuite, il détaille les tactiques mises en place par les enseignantes pour tenter, sinon de les résoudre, du moins de les contourner. Si ces dernières épousent l'inventivité et les capacités d'adaptation de l'enquête de terrain, qui doit toujours composer avec les incertitudes, une lecture plus critique en révèle aussi toute la fragilité et invite à repenser les conditions d'enseignement de l'enquête de terrain.

Mots-clés : enquête de terrain, tactiques, hiérarchie des savoirs, enseignement universitaire, pédagogie.

Teaching field survey in a university environment: going out into the world

[Abstract] This article is the result of a pedagogical experiment carried out by the two authors over the last few years in the context of a course on field methods in the social, political and communication sciences at a university in French-speaking Belgium. After briefly outlining the institutional context and the sociological profile of the students, the article begins by exposing the organizational, contextual and epistemological constraints with which the teaching of field research has been confronted. It then details the tactics used by the teachers in an attempt, if not to resolve them, at least to get around them. While these tactics reflect the inventiveness and adaptability of fieldwork, which must always deal with uncertainties, a more critical reading also reveals its fragility and invites us to rethink the teaching conditions of fieldwork.

Keywords: fieldwork, tactics, hierarchy of knowledge, university teaching, pedagogy.

Introduction

Au milieu de l'océan, il y a un lieu spécial : la Porte du Dragon. Cette porte a une propriété merveilleuse : tout poisson qui la traverse est immédiatement transformé en dragon. Mais la Porte du Dragon ne se distingue en rien du reste de l'océan. On ne pourra donc jamais la trouver en la cherchant. La seule manière de savoir où elle se trouve est de remarquer que les poissons qui la traversent deviennent des dragons. Cependant lorsqu'un poisson traverse la Porte du Dragon et devient un dragon, rien dans son apparence ne le distingue des autres poissons. Il a toujours l'air du poisson qu'il était avant. Il est donc impossible de trouver la Porte du Dragon en essayant de localiser l'endroit où

¹ Université libre de Bruxelles, Sasha/Université Saint-Louis à Bruxelles, Cesir, Belgique.

² Université Saint-Louis à Bruxelles, Cesir/Casper, Belgique.

la transformation a lieu. De plus, lorsque les poissons traversent la Porte du Dragon et deviennent des dragons, ils ne se sentent en rien différents et ils ne savent donc pas qu'ils ont été transformés en dragons. Ils sont désormais tout simplement des dragons. Vous pouvez être un dragon. (Becker, 2002 : 1231)

C'est ainsi que se termine le cours de méthodes de terrain. En choisissant cette histoire japonaise illustrant le concept zen de *satori*, qui conclut le livre d'Howard Becker *Les ficelles du métier*, l'enseignante émet le souhait que ce cours participe, avec d'autres enseignements, à la transformation du regard que des jeunes étudiant-e-s d'une vingtaine d'années peuvent porter sur le monde qui les entoure et sur leurs compétences à le décrire et à l'analyser. Comme le sous-entend Becker, cette transformation se fait à bas bruit, au travers de l'expérience directe et sensible. Ce souhait peut sembler ambitieux et déplacé tant l'histoire racontée évoque un processus de conversion spirituelle *a priori* fort éloigné de la rigueur universitaire. Pourtant, il y a quelque chose de ça dans l'apprentissage d'une méthode telle que l'enquête de terrain, qui fait sortir dans le monde (Ingold, 2018) et du monde tel qu'on croit le connaître et qui privilégie la construction de connaissances par l'expérience et l'observation plutôt que la transmission descendante de savoirs préétablis. Mais comment donner le goût et le plaisir de découvrir et de porter attention à ce qui entoure le temps d'un trimestre, en grand auditoire et à des jeunes en début de cursus académique ? Écrit à quatre mains, l'article, dont le titre reprend à son compte la proposition de Tim Ingold, se base sur une expérience pédagogique de trois années. Après avoir décrit les objectifs du cours et le contenu des activités qui le composent, l'article évoque, dans sa première partie, trois types de contraintes auxquelles l'enseignement de l'enquête de terrain se confronte : elles sont d'ordre organisationnel, contextuel et épistémologique. En seconde partie, il s'attarde à décrire des tactiques mises en place par l'équipe enseignante pour tenter, sinon de les résoudre, du moins de les contourner.

1. Planter le décor, découvrir la scène

L'expérience pédagogique décrite ici s'inscrit dans une université bruxelloise installée en plein cœur de la ville. Celle-ci propose un programme d'études de bachelier (ou premier cycle) dans les sciences humaines, plus particulièrement en sciences sociales, politiques et de communication. Avant la réforme du programme de 2017, le pilier méthodologique dans cette filière se composait de cours d'introduction au travail universitaire et de méthodologie générale en première année, de cours de méthodologies quantitatives et qualitatives en suite de cursus, dont un cours de méthodes d'observation en troisième année, ainsi que de séminaires visant à mettre à l'épreuve d'une actualité ou d'une demande sociale les compétences théoriques et méthodologiques acquises. La réforme a, entre autres, abouti à la fusion des cours de méthodologies qualitatives et de méthodes d'observation, et à la création, en deuxième année, du cours de « méthodes de terrain : observations et entretiens » dont il est question ici. Ce cours accueille, selon les années, entre 120 et 160 étudiant-e-s, alors que le cours de méthodes

d'observation, à présent disparu, en comptait une trentaine. Cette augmentation est due au glissement du cours de la troisième vers la deuxième année, mais aussi à l'élargissement disciplinaire du public étudiant. Il compte actuellement non seulement les étudiant·e·s de la filière socioanthropologie et de sciences de la communication, qui constituaient déjà le public du cours de méthodes d'observation, mais aussi les étudiant·e·s en sciences politiques qui représentent actuellement la majorité de la cohorte (jusqu'à 65 % en 2017), alors que les deux autres filières constituent l'autre moitié à proportion relativement égale.

Le profil sociologique des étudiant·e·s : quelques données

Durant les trois années étudiées, la classe a compté une grande majorité de femmes (entre 60 et 80 % selon les années). Elles sont davantage présentes en sciences de la communication et en sociologie et anthropologie qu'en sciences politiques, ce qui dénote une distribution genrée entre ces disciplines. Des chiffres provenant de l'enquête « Lutter contre l'échec », initiée en 2019-2020 par l'Université et encore non diffusée, fournissent des données sur les étudiant·e·s inscrit·e·s en 2019-2020 et qui sont actuellement en deuxième année de bachelier (2020-2021) du programme. Ils sont à prendre avec précaution, car ils ne concernent que les primo-arrivant·e·s qui, donc, n'ont pas échoué en première année. Sans doute, dès lors, cachent-ils des réalités plus contrastées. Ces chiffres illustrent à la fois leur profil (péri)urbain, voire métropolitain. La moitié vit dans la région de Bruxelles-Capitale, et plus particulièrement dans ses communes aisées. 30 % résident dans le périurbain de la métropole bruxelloise. Seule une minorité provient de zones rurales. Les statistiques révèlent encore qu'une majorité provient de milieux disposant d'un capital culturel élevé. En effet, plus de 60 % des parents disposent d'un diplôme de l'enseignement supérieur. Seuls quelque 23 % des étudiant·e·s bénéficient d'une bourse révélant le caractère modeste des revenus dont elles disposent. Ces données confirment l'image d'une université ancrée dans la région bruxelloise et recrutant ses étudiant·e·s dans des milieux aisés. Cependant, il est important de noter que, depuis quelques années, son « bassin » de recrutement s'élargit aux habitant·e·s des quartiers qui l'entourent, lesquels sont populaires et brassent une population culturellement diverse.

L'ouverture de l'enseignement de l'enquête de terrain à de nouvelles filières traduit la prise en compte dans la réforme du recours de plus en plus fréquent à l'enquête de terrain dans les recherches en sciences politiques (Cefai *et al.*, 2012 ; Mercenier, 2019), même si elle n'y est pas encore majoritaire et si elle bouleverse les habitudes méthodologiques traditionnellement inscrites dans une démarche hypothético-déductive (Devin, 2016). Par ailleurs l'accroissement du nombre d'étudiant·e·s ne s'est pas traduit par une augmentation d'enseignant·e·s assistant·e·s disponibles, qui partagent leur temps de travail entre deux mi-temps : l'un consacré à l'enseignement, l'autre à la recherche (dans les faits, les activités d'enseignement sont souvent bien plus chronophages).

Le cours de méthodes de terrain poursuit deux objectifs généraux. Tout d'abord, l'introduction le souligne, il reprend à son compte l'invitation d'Ingold à sortir dans le monde en conviant les étudiant·e·s à en faire l'expérience directe au travers d'une mini-enquête de terrain. Celle-ci se penche sur des situations *a priori* proches de leur quotidien et qu'elles choisissent la plupart du temps au nom de la familiarité qu'elles entretiennent avec elles³ : l'attente dans un hôpital, dans une file de grand magasin ou sur un quai de train, le chemin depuis le lieu de résidence jusqu'à l'université, les formes de sociabilité juvénile, les lieux de mobilité et leurs figures, etc. Cette attention pour le banal se place dans les pas d'Everett Hughes lorsqu'il épingle la résistance des jeunes étudiant·e·s à s'y intéresser parce qu'elles le trouvent trivial, et quand il insiste sur la nécessité de les engager à s'y plonger tant il est convaincu que son observation constitue « les preuves sur lesquelles sont construites les théories de la culture et de la société » (Hughes, 1996 : 268). Les enseignantes le sont aussi. Dans leur chef, faire réaliser une enquête de terrain, malgré les nombreuses contraintes qui y sont liées, vise à attribuer de la pertinence scientifique aux petites choses et à faire prendre conscience aux étudiant·e·s que leurs observations et leurs descriptions peuvent faire naître un savoir sociologiquement pertinent.

Le second objectif vise, quant à lui, à se défaire de la pédagogie du manuel en faisant place aux essais, aux erreurs, aux « bricolages et autres petits arrangements » (Guyot, 2008), lesquels témoignent de l'écoute minutieuse du terrain à laquelle l'enquête oblige et qui souvent résiste au design de recherche conçu *a priori*. Les choses se passent rarement comme ce qui a été imaginé. Les individus présents dans les terrains investigués font rarement ce qui est attendu d'eux. Il y fait parfois trop chaud ou l'inverse. Un événement peut surgir et bouleverser le scénario imaginé. L'enquête de terrain doit non seulement pouvoir faire avec, mais aussi s'en réjouir et, au moment de l'écriture, en faire part en explicitant les conditions dans lesquelles elle s'est déroulée, les difficultés et les malaises auxquels elle a dû faire face. Dans le cours, il s'agit donc de faire place à ces « choses », de dévoiler ce que les manuels ne montrent guère et ainsi de faire admettre à de jeunes étudiant·e·s que la recherche scientifique peut aussi emprunter ce chemin inductif basé sur un empirisme construit (Schwartz, 2011).

Plus concrètement, le cours est constitué, d'une part, d'un cours théorique de 24 heures pendant un quadrimestre, donné par une des deux enseignantes et, d'autre part, d'un travail de groupe accompagné par l'enseignante-assistante à hauteur de 200 heures d'encadrement, qui sont réparties en 6 heures d'intervention dans le cours théorique, une dizaine d'heures de permanences, un suivi des deux travaux écrits intermédiaires et du rapport final, des corrections et des consultations des copies pour les étudiant·e·s. Le contenu du cours théorique replace l'enquête de terrain dans l'histoire des sciences sociales en interrogeant ses sources d'inspiration et en montrant les liens étroits qui existent entre son usage, la nature des enseignements recueillis et les choix

³ Une seule exception à cette familiarité recherchée : la proposition d'investiguer les espaces du politique. Cette thématique n'eut guère de succès si ce n'est auprès d'une poignée d'étudiant·e·s en sciences politiques, sinon familier·ère·s, du moins curieux·euse·s de les observer.

épistémologiques. Il présente la boîte à outils à disposition des étudiant-e-s, susceptible de les aider à mener des observations et des entretiens et à les analyser tout en les mettant constamment en garde contre leur application trop mécanique et en les encourageant à faire preuve en même temps de rigueur, de capacité d'adaptation, de réflexivité et de créativité. En invitant des chercheur-e-s pratiquant l'enquête de terrain, le cours théorique fait aussi place aux épreuves et inquiétudes ethnographiques auxquelles les étudiant-e-s sont parfois confronté-e-s, les rendant ainsi explicites et légitimes (Bensa, Fassin, 2008). Il s'agit aussi de faire dialoguer le cours théorique avec l'exercice pratique au travers d'échanges durant le cours entre étudiant-e-s et enseignantes. À partir de situations concrètes de recherche, pour certaines évoquées au cours, son évaluation porte sur la capacité des étudiant-e-s à s'approprier des concepts tels que la résistance à l'objectivation (Bourdieu, 1993), la définition de la situation (Thomas, 1923) ou encore la zone blanche chère à Daniel Bertaux (1997). Quant au travail pratique, il est l'occasion de mettre la démarche présentée en cours à l'épreuve d'un terrain. On le verra, son design s'est modifié au cours des trois années d'expérience pédagogique évoquées ici. À l'heure actuelle, les étudiant-e-s sont réparti-e-s par groupes de quatre personnes pour réaliser deux exercices : l'un d'observation d'abord flottante puis focalisée (Pétonnet, 1982), l'autre d'entretien qui requiert l'élaboration d'un guide à partir des enseignements recueillis lors de l'observation et la conduite de deux entretiens par personne. Les exercices sont ponctués de rapports intermédiaires, dont le premier porte sur la justification des choix du lieu et de la thématique et le second sur la retranscription d'entretiens, et d'un rapport final comparant les données de l'observation avec celles récoltées lors des entretiens. Ce dernier se conclut par un exercice de réflexivité où il est demandé aux étudiant-e-s de faire l'enquête de l'enquête en évoquant leurs difficultés, les obstacles auxquels elles ont été confronté-e-s, mais aussi les ressources inattendues et les bonnes surprises découvertes en cours d'expérience. L'évaluation du travail se porte sur la qualité des observations, de la rédaction, du processus et de l'évolution de la recherche en tenant compte des différentes étapes intermédiaires. L'enseignante, en charge des travaux pratiques, prête une attention particulière aux pistes d'analyse mises en évidence par les groupes dans leurs rapports, sans exigence de résultats approfondis. Elle prend également en compte le « sérieux » avec lequel les étudiant-e-s « jouent le jeu » du terrain, ce qui transparaît dans les écrits, mais aussi dans les échanges lors des permanences et dans les conclusions réflexives du rapport final.

2. Se frotter à de multiples contraintes

Comment faire sortir les étudiant-e-s dans le monde et de leur monde ? Plus précisément, comment faire en sorte que cette expérience puisse être menée à bien quand elle concerne un auditoire composé de 120 à 160 étudiant-e-s ? Comment les accompagner alors qu'il est matériellement impossible de se rendre sur leur terrain puisque l'exercice concerne, selon les années, entre 30 et 40 groupes d'étudiant-e-s ? À ces contraintes

liées au nombre d'étudiant-e-s s'ajoutent d'autres, les unes liées à la doxa universitaire, les autres aux contextes des terrains eux-mêmes. Toutes fragilisent l'ambition du cours.

2.1. Un accompagnement limité

Le passage de la troisième année de bachelier à la deuxième s'est donc accompagné d'une importante augmentation d'étudiant-e-s sans que les ressources humaines n'aient été suffisamment ajustées. Ce grand nombre empêche les enseignantes d'accompagner les étudiant-e-s sur le terrain. C'est lors des permanences et durant les cours théoriques que l'accompagnement se fait. À titre d'exemple, en cours, les étudiant-e-s sont amené-e-s à confronter leur statut à découvert ou incognito sur le terrain avec la recherche de Laud Humphreys (2007) menée sur les pratiques homosexuelles dans les toilettes publiques d'une ville américaine des années 1960, pour laquelle le chercheur avait opté pour le statut incognito, créant une forte polémique dans les milieux médiatique et académique. Ainsi, le statut des allié-e-s, leur caractère à la fois utile et encombrant, évoqué, entre autres, dans les travaux de Loïc Wacquant (1989) et de Sudhir Venkatesh (2011), est interrogé à partir du terrain des étudiant-e-s. De même, la notion de résistance à l'objectivation est explicitée à partir de leur expérience de l'entretien.

La réforme s'est également accompagnée d'une formalisation du cours et d'une division du travail. Auparavant, cours théorique et travail pratique étaient pris en charge par une seule enseignante qui ne bénéficiait pas d'assistantat. La formule pédagogique s'approchait alors de celle du séminaire, basée entre autres sur des présentations fréquentes de l'ensemble des travaux d'étudiant-e-s. La réforme a conduit à la partition du cours entre un cours théorique d'une part et un travail pratique de l'autre. Si, on le verra, les enseignantes forcent autant que possible le dialogue entre le cours et les travaux pratiques, celui-ci n'est plus instantané. L'accroissement du nombre d'étudiant-e-s a aussi obligé à augmenter la taille des groupes, rendant plus malaisé le soutien à leur dynamique interne. Il a aussi fait renoncer à la lecture des carnets de bord individuels, auparavant discutés lors de l'examen oral.

Une autre contrainte organisationnelle, liée à sa durée, s'oppose à l'accomplissement d'une « bonne » enquête de terrain. Depuis la semestrialisation des cours, ceux-ci se donnent durant 14 semaines. Dans les faits, tenant compte des délais d'inscription et du temps pris à la composition des groupes, le travail de terrain dure tout au plus 10 à 11 semaines, durant lesquelles il faut observer, décrire, rencontrer, faire des entretiens, écrire, réécrire, se mettre à distance de son terrain, interagir avec les collègues, etc. Si, pendant ce temps-là, le cours théorique et les permanences dispensent des conseils méthodologiques, ceux-ci, soumis à l'épreuve du temps court, ne sont pas toujours applicables. Ainsi, la description ethnographique et sa retranscription (Olivier de Sardan, Blundo, 2003), qui finissent par laisser émerger des points de comparaison, tisser des convergences et isoler des singularités, prennent du temps, voire trop de temps par rapport aux autres opérations qui sont demandées aux étudiant-e-s durant le semestre. Au fil des années, cette opération, qui passait par le rendu d'un rapport spécifique, n'a plus

été évaluée en tant que telle. Devant cette contrainte temporelle, les enseignantes ont dû privilégier l'exercice d'analyse des observations recueillies, incitant les étudiant-e-s à rédiger de manière précise et synthétique. À l'heure actuelle, la description n'apparaît donc plus que de manière parcellaire dans le rapport final, qui reprend des extraits du carnet de bord des observations.

2.2. La hiérarchie de crédibilité des savoirs

L'enquête de terrain repose sur un dialogue permanent au cours d'allers-retours physiques et intellectuels entre le terrain, l'analyse des observations recueillies et les concepts et théories qui lui préexistent et que le terrain actualise, nuance, complexifie et parfois contredit. Sans fausse prétention et à sa mesure, le-la chercheur-e construit ainsi, pas à pas, de nouvelles théories à courte ou moyenne portée, parfois plus ambitieuses (Becker, 2002). Ce dialogue doit être non seulement tenu tout au long de la recherche, mais aussi égalitaire, engageant à considérer avec la même importance les concepts et théories, et les observations recueillies sur le terrain. Ne pas essayer de forcer des données rondes à entrer dans des catégories carrées (Glaser, 1992 ; Strauss, Corbin, 1998, cités par Guillemette, 2006 : 36), laisser les cas définir des concepts nouveaux et, ensuite, les confronter à ceux qui ont déjà fait fortune s'impose comme un principe fondamental (Becker, 2002).

Lors du cours de méthodes d'observation qui précéda le cours de méthodes de terrain, l'enquête des étudiant-e-s se réalisait durant les deux semestres. Elle pouvait ainsi se déployer dans le temps et épouser plus fidèlement les contours et le rythme du terrain. Ce n'était que dans sa dernière phase qu'il leur était demandé de confronter les savoirs locaux recueillis lors de l'enquête à des concepts et théories préexistants. À ce moment-là, souvent, le bât blessait. Malgré l'insistance, le dialogue égalitaire ne résistait guère à leur révérence à l'égard des auteur-e-s. Dès lors qu'elles avaient lu, les étudiant-e-s étaient prêt-e-s à faire dire beaucoup de choses à leur terrain, même ce qu'il ne paraissait pas dire. Souvent elles ne faisaient guère confiance à leurs observations lorsque celles-ci apportaient une nuance ou une contradiction aux analyses des auteur-ric-e-s consacré-e-s. Craignant le dialogue et malgré les mises en garde constantes de leur enseignante, il leur arrivait de malmener leur terrain pour le faire coller au savoir légitime. Ainsi, même s'elles avaient observé la vie d'une station de métro et remarqué la richesse et la régularité des interactions qui s'y développent, l'attention que lui portent ceux et celles qui l'entretiennent, la singularité de la station par rapport aux autres, sa perméabilité aux territoires urbains qui la surplombent, elles s'emparaient presque avec soulagement de la théorie des non-lieux de Marc Augé (1992) pour faire de la station de métro un espace a-relationnel et a-identitaire collant ainsi à l'analyse de l'anthropologue. Leur jeune expérience d'apprenti-e chercheur-e en début de cursus académique explique sans aucun doute ce renoncement (il faut admettre que ce dialogue requiert une fameuse dose d'audace et de confiance en ses compétences analytiques). Mais cette frilosité s'inscrit aussi dans la hiérarchie de crédibilité (Becker, 2002)

des savoirs universitaires continuant à donner plus de poids aux savoirs savants et renommés, et à privilégier dans les premières années du cursus la démarche hypothé-tico-déductive dans laquelle l'empirie a un rôle plus réactif, voire illustratif (Demazière, Dubar, 1997), qu'agissant et créatif. Il se pourrait que la défiance des étudiant-e-s à propos de leurs observations illustre leur conformation à cette hiérarchie.

2.3. Des contraintes contextuelles

Les situations d'enquête abordées dans les travaux pratiques sont aisément spatialisables : des gares, des salles d'attente d'hôpitaux, des cours de récréation, des stations de métro, des trams, des parlements, des cinémas et théâtres, des lieux de voisinage, des boîtes de nuit, des rues, des marchés, des salons de coiffure, des lavoirs, des fast-foods, des aéroports, etc. Bien que leur accès nécessitait parfois une autorisation préalable à l'observation, celle-ci était la plupart du temps accordée. Au fil du temps, des éléments de contexte non maîtrisés par les enseignantes ont changé la donne. Trois situations les illustrent. Si ce point est évoqué ici, c'est, d'une part, parce qu'il informe du poids sur cette méthode des effets de contexte qui multiplient les « terrains sensibles » (Bouillon, Frésia, Tallio, 2006), voire inaccessibles, et, d'autre part, parce qu'il interroge sans doute le futur de son enseignement et des pratiques de recherche de terrain.

2.3.1. Une première alerte. Un centre commercial peu hospitalier

Au début de l'histoire de ce cours, le nombre d'étudiant-e-s rendait encore possibles les observations collectives. C'est ainsi qu'un jour, 25 étudiant-e-s et l'enseignante décidèrent de visiter un centre commercial proche de l'Université avant que les portes de ses magasins n'ouvrent. L'objectif était de saisir le travail invisible mené par des travailleur-euse-s chargé-e-s d'apprêter le lieu. Lors de l'observation, le centre commercial, qui accueille aussi une station de métro, était ouvert au public. Le texte qui suit est un extrait de la lettre envoyée au bourgmestre de la ville suite à l'événement :

Je leur ai donné rendez-vous au bas des escalators de la XXX et leur ai brièvement rappelé le sens de l'exercice. Ils se sont ensuite dispersés, munis d'un bloc de feuilles et d'un bic, dans tout XXX. Après à peine un quart d'heure d'observation, un vigile, au demeurant très gentil, m'a fait savoir qu'il devait nous demander, sur ordre de la direction, de vider les lieux au plus vite au nom du caractère privé de cet espace à usage public. J'ai alors demandé à voir la direction, persuadée qu'en expliquant le contexte de l'observation les choses s'arrangeraient facilement ! On m'a fait savoir qu'un tel exercice est interdit au nom de la « procédure ». La directrice m'a sommé de partir avec les étudiant-e-s ... Des étudiant-e-s m'ont appris qu'il leur est arrivé d'avoir été priés de circuler alors qu'ils discutaient à trois à la sortie d'un des magasins du centre commercial...

Sur demande du bourgmestre, une admonestation émanant des services juridiques de la police fut envoyée à la direction du centre commercial (son fondement résidait sur le principe que, bien qu'il était en son pouvoir en tant que gestionnaire d'un lieu privé à usage public d'émettre des règles spécifiques concernant son usage, elle ne pou-

vait enfreindre la liberté d'y être si tant est que l'ordre public n'était pas mis en cause, la police considérant qu'en l'espèce ce n'était pas le cas). Si le droit a été rétabli, aucune observation collective n'y fut plus jamais organisée et il y a fort à parier que, s'il est arrivé à d'autres de tenter d'y faire des observations, ils aient subi les mêmes outrages.

2.3.2. Une deuxième alerte. Une gare sous haute surveillance

En 2017, un groupe de quatre étudiant-e-s décidèrent de mener une observation d'un espace de mobilité. Elles jetèrent leur dévolu sur une gare bruxelloise très fréquentée et choisirent de fixer leur attention sur les déplacements des militaires, placés sur les lieux suite aux attentats de 2016. Avant le cours du mardi après-midi, l'enseignante les vit surgir dans l'auditoire, les un-e-s abattu-e-s, les autres excédé-e-s, tou-te-s troublé-e-s et affecté-e-s. Elles avaient été arrêté-e-s par la police ferroviaire, prévenue par des militaires suspicieux, emmené-e-s au poste, interrogé-e-s longuement sur leurs motivations et sur leur professeure. Elles ne purent quitter les lieux avant d'avoir abandonné leur carnet de notes, qui fut déchiré devant leurs yeux. Les sentiments des enseignantes étaient partagés entre un grand sentiment d'effroi rétroactif et une indignation vis-à-vis de l'attitude des policiers. Décidées à les soutenir, elles prirent contact auprès du bureau du procureur de l'arrondissement judiciaire, lequel intervint auprès de la police de la gare au nom de ce qu'ils avaient outrepassé leur droit en déchirant les carnets d'observation.

2.3.3. Un coup d'arrêt ?

L'épidémie de la Covid-19 a fortement perturbé la pratique de l'enquête de terrain. L'accès à l'espace public intérieur fut rendu quasiment nul, tandis que l'accès à l'espace extérieur s'est trouvé fortement limité. La vie sociale observable fut également réduite, ce qui amena une récolte de données et une analyse de celles-ci moins fournies. Quant à la réalisation des entretiens, les étudiant-e-s n'ont plus pu se plier à la consigne de privilégier un échantillon diversifié d'individus. Elles ont dû s'en tenir à l'interrogation de leurs proches ou à des entretiens en ligne. Cette dernière option demande, semble-t-il, une adaptation méthodologique qui soulève des difficultés spécifiques, liées notamment à l'absence du non-verbal capable en temps « normal » d'apporter des informations importantes à la fois sur la relation d'entretien et la position des individus face aux questions posées. Enfin, l'intérêt d'un travail de groupe, au cours duquel les étudiant-e-s pouvaient se réunir pour échanger et coconstruire une analyse commune, s'est estompé à partir du moment où le travail se faisait chacun chez soi via des plateformes de partage des données et des vidéoconférences.

Ces récits évoquent tous les trois un rétrécissement de l'espace d'enquête, en particulier l'espace public souvent affecté par les troubles sociopolitiques et sanitaires (Clouet, Madon, Oudot, 2020). Ils disent aussi la multiplication de sujets difficiles à observer. Ils soulignent encore les incertitudes qui planent sur la démarche empirique, y compris sur des terrains ordinaires, banals *a priori* et proches. Ce constat dépasse le cadre

de l'apprentissage universitaire et concerne aussi les recherches empiriques de plus en plus empêchées d'accéder à leurs terrains, proches et lointains. Le cas particulier de l'observation de la gare renvoie également aux contraintes organisationnelles auxquelles est soumis le cours, en l'occurrence, à la difficulté d'accompagner de près quarante groupes d'étudiant-e-s. Enfin, se pose en creux la question difficile de l'autonomie des étudiant-e-s et de la prise de responsabilité des enseignant-e-s face à des terrains qui peuvent s'avérer sensibles au gré de l'actualité. La simple prévention suffit-elle ou doit-on en arriver à renoncer à certains lieux, souvent par excès de prudence ? Comment, en amont de chacune des enquêtes de terrain, avertir, mettre en garde, suggérer alors qu'il est difficile de connaître intimement le terrain de chacun des groupes ?

À côté de ce qui constitue des obstacles majeurs à la pratique de l'enquête de terrain, d'autres petits empêchements existent : la météo en fait partie. Les personnes ayant fait le choix de travailler en extérieur, dans des parcs par exemple, se trouvent contraintes de faire face aux intempéries qui, non seulement, rendent pénible l'enquête, mais qui se posent aussi en obstacle à l'observation d'interactions intéressantes puisque ces lieux se retrouvent tout à coup désertés par une bonne partie de la population. Plus largement, il est intéressant pour les étudiant-e-s d'éprouver ces obstacles, majeurs ou mineurs, auxquels le terrain les confronte, de s'y adapter en tentant de bricoler des solutions « ad hoc » et d'en rendre compte au moment de l'écriture parce qu'ils sont partie intégrante de leur enquête.

3. Des tactiques pour tenter d'y faire face

Pour parer aux contraintes, les enseignantes ont mis en place des tactiques pédagogiques qui se sont construites essentiellement « au coup par coup » (de Certeau, 1980 : 86) et au gré des retours des expériences passées. Si elles peuvent s'avérer inventives et efficaces, elles ne sont sans doute pas assez fortes pour ébranler sérieusement l'ordre universitaire et les contraintes évoquées ci-dessus.

3.1. Connecter cours et travail pratique

On l'a écrit : le passage à un grand auditoire a délié le cours théorique des travaux pratiques, confirmant ainsi une division du travail universitaire très conventionnelle. Pour tenter de la réduire, et aussi parce qu'un cours théorique en méthodologie atteint vite une limite forte, celle de transmettre une méthode hors-sol, non éprouvée par les étudiant-e-s, et d'ensuite l'évaluer, les enseignantes favorisent la création de ponts entre le cours théorique et les travaux pratiques. Cela se traduit par des retours sur l'état d'avancement des travaux durant le cours et par des mises en lien avec d'autres expériences de recherche. Ainsi, par exemple, les étudiant-e-s ont l'occasion de partager leurs expériences de terrain en les confrontant à celle vécue par leurs homologues de l'université de Seine-Saint-Denis, victimes de la violence symbolique de ceux et celles qu'elles observaient dans le 8^e arrondissement huppé de Paris, bien racontée par leur professeur, Nicolas Jounin, dans son ouvrage *Voyage de classes* (2014). L'enseignement

attire aussi l'attention sur l'importance pour les étudiant-e-s d'utiliser tous leurs sens lors de leur observation, à partir d'un travail d'enquête mené quelques années auparavant par des étudiant-e-s de la même université dans un abattoir bruxellois. Des étudiant-e-s qui ont réalisé le même type de travail leur prodiguent également des conseils : observez les lieux parfois en bougeant, parfois d'un endroit fixe, afin de déterminer la meilleure façon d'observer, tentez à la fois d'être usager et observateur, soyez prêt-e-s à rendre des comptes à des usagers du terrain qui se demandent ce que vous y faites, prêtez à la fois attention aux routines et aux imprévus qui permettent de mieux saisir les régularités, ne redoutez pas l'ennui mais jouez-en, (d)écrivez toujours, etc. Bref, toutes les occasions sont bonnes pour donner chair aux recherches et concepts évoqués durant le cours et pour établir des liens avec leurs propres expériences. Leur rencontre avec des chercheur-e-s en anthropologie, en sociologie et en sciences politiques ayant en commun d'utiliser l'enquête de terrain comme méthode principale de leur recherche et souvent guère plus âgé-e-s participe de la même attention pédagogique.

Cependant, la perméabilité du cours théorique aux travaux pratiques n'est pas sans risque pour sa réputation. Elle donne à certain-e-s étudiant-e-s, qui le rapportent dans leur évaluation, l'impression que le cours se met au service du travail alors que, dans leur conception de l'enseignement universitaire, c'est l'inverse qui est attendu. Sans doute l'étonnement manifesté face à la porosité confirme-t-il l'incorporation de la hiérarchie des savoirs universitaires. Il montre aussi la difficulté qu'il y a à opérer une division entre cours théorique et travaux pratiques quand il s'agit de méthodologie.

3.2. Suspendre le recours à la théorie

Comment rendre justice aux observations et aux descriptions accumulées dans le temps court d'un semestre et comment éviter la révérence des étudiant-e-s à la théorie préexistante ? Pour y parer, deux tactiques sont utilisées. D'une part, il s'agit d'insister et d'insister encore sur la confiance qu'elles doivent acquérir en leur enquête. Cet objectif se concrétise, entre autres, par les échanges déjà évoqués avec des étudiant-e-s des années précédentes et les plus à même de les rassurer. D'autre part, les enseignantes ont aussi décidé de suspendre le recours à la théorie préexistante dans le travail pratique afin, d'une part, de donner du temps aux observations et à l'émergence, forcément lente et difficile, des enseignements qui en sont directement issus et, d'autre part, d'éviter à tout prix leur écrasement. Si elle est assortie d'une exigence de rigueur et de réflexivité (Schwartz, 2011), cette tactique, sans doute jugée trop peu ambitieuse dans le contexte académique ou participant à la division du travail de recherche entre celles et ceux qui recueillent l'empirie et ceux et celles qui la théorisent, revendique son choix pour un empirisme construit. Pour paraphraser Olivier Schwartz, peut-être aussi libère-t-elle le-la chercheur-e, de surcroît jeune dans le métier, de « l'illusion dévastatrice qu'il lui faudrait à tout moment se présenter devant le tribunal de son surmoi théorique » (Schwartz, 2011 : 380) ? Plus concrètement, les étudiant-e-s doivent concentrer leurs efforts sur le recueil et l'analyse de leurs observations et des entretiens recueillis.

Plutôt qu'une enquête réellement aboutie, le travail pratique se présente donc comme une première étape d'une démarche inductive qui, si le temps et le contexte le permettaient, pourrait être ensuite complétée et approfondie. Même si certain-e-s sont déstabilisé-e-s par la consigne, la démarche porte ses fruits – les étudiant-e-s parvenant à des prémices d'analyse intéressantes. Ainsi, l'observation des usages genrés d'espaces publics urbains permet aux étudiant-e-s de saisir leur inégale appropriation, l'observation par la marche de leur trajet entre la maison et l'université leur fait saisir l'expérience parfois difficile du piéton ou du navetteur et les rapports inégaux existant entre les différents modes de mobilité, elle leur permet d'appréhender les différents territoires qui constituent l'espace (péri)urbain et la place différenciée qu'y occupe la nature, etc. L'observation d'un parlement fait apparaître ses coulisses et ses « petits » métiers, et montre en temps réel ce que c'est que de faire de la politique. Quant à l'observation d'un salon de coiffure africaine, elle leur permet d'en apprendre les techniques après s'y être essayé-e-s, elle montre aussi son rôle polyvalent dans le quartier : c'est en effet un lieu de coiffage, de liens et de structuration des réseaux de sociabilité. Elle permet aussi de dégager la structure, subtile, de la hiérarchie professionnelle interne.

3.3. Revoir les ambitions pédagogiques et faire de nécessité vertu

Les contraintes temporelles et organisationnelles ont appelé, au fil des trois années, à une adaptation du dispositif pédagogique lié au travail de groupe. Différentes modalités ont été testées. La première année, à partir du choix par les étudiant-e-s d'une thématique parmi celles proposées par les enseignantes, le travail de groupe a consisté en un exercice d'observation. Les étudiant-e-s devaient construire leur question de recherche et leur guide d'observation pour ensuite produire des descriptions écrites de leurs observations. Quelques lectures sur les thématiques abordées ou sur l'expérience du terrain devaient être mobilisées pour nourrir le travail. Cependant, il est apparu que certaines étapes, trouver une question de recherche et construire un guide d'observation, prenaient trop de temps aux étudiant-e-s et à l'enseignante, qui devait s'assurer d'un suivi minutieux pour qu'elles ne s'égarèrent pas, et rendaient impossible l'analyse des données. La deuxième année fut l'occasion d'adaptations : un exercice d'entretien fut ajouté et, pour les raisons évoquées ci-dessus, le recours à la théorie fut mis de côté. Le travail fut alors présenté comme une sorte de « terrain exploratoire » pleinement inductif, laissant la possibilité aux étudiant-e-s de se laisser « surprendre » par le terrain et par leurs propres compétences à l'analyser. Depuis lors, les techniques d'observation et d'entretien se déroulent selon des étapes bien distinctes, le guide d'entretien émergeant des données observées.

L'ensemble de ces adaptations indique tout à la fois une révision à la baisse des ambitions pédagogiques, principalement pour ce qui concerne l'observation, et un recentrage réaliste sur des questions pédagogiques jugées essentielles et tenant compte des contraintes. Puisqu'il n'est pas possible d'explorer l'entièreté des différentes étapes de ce qui fait « un terrain » – les observations flottantes d'abord, focalisées ensuite au-

tour d'un guide d'observation élaboré dans la foulée des premières observations, leur description fine, le relevé informel et formalisé des paroles et représentations de ceux et celles qui peuplent le terrain, l'analyse de l'empirie et sa confrontation aux savoirs existants –, il s'agit d'extraire de la pratique du travail de terrain les aspects les plus pertinents à l'apprentissage des étudiant·e·s en sciences sociales en début de parcours universitaire. Aux yeux des enseignantes, la sortie dans le monde, le soin et la curiosité à le regarder, mais aussi le plaisir ou l'ennui à le découvrir et l'envie, parfois, d'y retourner, l'idée selon laquelle l'enquête de terrain, plus que toute autre méthode, a à jouer avec l'imprévu et à s'y adapter parce qu'elle revendique une plongée directe dans le monde social, l'excitation à dégager des observations des enseignements soient-ils locaux, la mise en réflexivité de la démarche entreprise et le souci de décrire priment. Ces adaptations, sous contraintes, forcent aussi à s'éloigner de l'idée selon laquelle chaque cours de méthodologie se doit d'embrasser l'ensemble de la démarche alors que, dans les faits, il s'inscrit dans une chaîne de cours, de la première année de bachelier jusqu'à la fin de la maîtrise, présents de la première à la dernière année du cursus universitaire. Elles poussent à envisager le cours comme un lieu de découverte du monde et d'expérimentation et comme un espace-temps d'essais et erreurs élargissant le spectre intellectuel et sensible des étudiant·e·s tout en leur enseignant à se servir avec rigueur d'outils méthodologiques et à aiguiser leurs compétences réflexives. La primauté accordée dans le cours à l'apprentissage par l'expérience sur la qualité des enseignements dégagés lors de la mini-enquête de terrain est bien comprise par les étudiant·e·s, qui insistent sur ce point dans les conclusions de leur travail final. Illes ont saisi ce qu'il ne faudrait plus faire à l'avenir et ce qu'il faudrait au contraire privilégier pour faire de « bonnes » observations et de « bons » entretiens, mais aussi pour faire un « bon » travail de groupe. Illes ont compris aussi qu'il était « normal » de tâtonner, d'être aveuglé·e par le terrain et donc qu'il fallait du temps pour qu'il en sorte « quelque chose de bon ».

Conclusion

Lorsqu'il se termine, le cours est soumis à une évaluation étudiante anonyme et standardisée. À cette occasion, des étudiant·e·s se plaignent du temps passé à observer, à décrire, à retranscrire, de la lourdeur du dispositif pédagogique, de la dépendance du cours théorique au travail de terrain et de la difficulté à travailler en équipe. D'autres, parfois aussi les mêmes, soulignent leur étonnement d'avoir malgré tout pris du plaisir et d'avoir apprécié le temps de l'observation. Certain·e·s sont convaincu·e·s et ravi·e·s d'être sorti·e·s dans le monde et d'avoir appris à le regarder autrement. Illes regrettent, à juste titre, de ne pas avoir plus de temps pour s'y immerger, persuadé·e·s qu'un temps plus long dans le monde aurait fait surgir de nouveaux enseignements et en aurait approfondi et complexifié d'autres. Illes disent encore l'importance qu'il y a à observer et à faire des entretiens à plusieurs favorisant, par le croisement des informations recueillies, l'intersubjectivité. Illes avouent encore être étonné·e·s et fier·ère·s d'avoir découvert par eux·elles-mêmes quelque chose de la chair du social. Illes comprennent que

l'enquête de terrain et ses différentes opérations sont à la fois déstabilisantes et riches de par les enseignements qu'elles mettent au jour. Elles semblent avoir ainsi entrevu le chemin de la porte du Dragon.

Cependant, si une lecture volontariste de l'expérience pédagogique montre des tactiques d'adaptation et de contournement, renvoyant *in fine* à l'inventivité et la flexibilité de l'enquête de terrain, qui doit elle-même toujours composer avec les incertitudes et qui donne « malgré tout » des résultats, une lecture plus critique en révèle aussi toute la fragilité. Cette dernière engage à formuler des recommandations qui visent à rendre plus efficace et pertinent l'apprentissage de cette méthode en milieu universitaire. Elle suggère entre autres des moyens supplémentaires en temps et en ressources humaines pour permettre la constitution de petites classes assurant un meilleur accompagnement pédagogique et pour faciliter l'immersion des étudiant-e-s sur le terrain. Des ressources humaines supplémentaires rendraient aussi possible la fin de la division du travail entre cours théorique, d'une part, et travaux pratiques de l'autre, à laquelle tente d'échapper l'expérience pédagogique évoquée ici.

D'autres pistes et questions mériteraient d'être davantage investiguées. Comment faire face à des contextes rendant des terrains, *a priori* ouverts et accessibles, difficiles, voire impossibles ? Comment l'enquête de terrain peut-elle faire avec ou contre ? De quoi devra-t-elle se contenter ? Pourra-t-elle se réinventer ? L'espace virtuel lui suffira-t-il ? Comment l'espace universitaire peut-il faire place à d'autres modalités d'analyse du monde social, peut-être plus aptes à faire émerger l'importance du caractère sensible de toute enquête de terrain ? On pense à la photo, au dessin, ou encore au théâtre. Pousser les étudiant-e-s à utiliser d'autres médiums que l'écrit ou à les mêler à lui reste une gageure pédagogique. Y parvenir, c'est se donner la possibilité d'entrouvrir plus encore la porte du Dragon.

Bibliographie

- AUGÉ M. (1992), *Non-lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*, Paris, Seuil.
- BECKER H. (2002), *Les ficelles du métier*, Paris, La Découverte.
- BENSA A., FASSIN D. (2008), *Les politiques de l'enquête*, Paris, La Découverte (« Recherches »).
- BERTAUX D. (1997), *Les récits de vie*, Paris, Nathan Université.
- BOUILLON F., FRÉSIA M., TALLIO V. (2006), *Terrains sensibles. Expériences actuelles de l'anthropologie*, Paris, Éditions de l'EHESS (« Dossiers africains »).
- BOURDIEU P. (1993), *La misère du monde*, Paris, Seuil.
- CEFAI D., CARREL M., TALPIN J., ELIASOPH N., LICHTERMAN P. (2012), « Ethnographies de la participation », *Participations*, vol. 3, n° 4, p. 7-48.
- CERTEAU M. de (1980), *L'invention du quotidien*, Paris, Gallimard.

- CLOUET H., MADON J., OUDOT J. (2020), « Enquêter en temps de crise. Quelles transformations pour le travail de terrain ? », *Entretiens & Tribunes, Dossier Sciences sociales en temps de crise : Covid 19*. En ligne, consulté le 15 février 2021. URL : sciencespo.fr, <https://www.sciencespo.fr/cso/fr/content/enqueter-en-temps-de-crise-quelles-transformation-pour-le-travail-de-terrain.html>.
- DEMAZIÈRE D., DUBAR C. (1997), *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*, Paris, Nathan.
- DEVIN G. (2016), « Introduction », in G. DEVIN (dir.), *Méthodes de recherche en relations internationales*, Paris, Presses de Sciences Po, p. 11-14.
- GLASER B. G. (1992), *Basics of grounded theory analysis*, Mill Valley, CA, Sociology Press.
- GUILLEMETTE F. (2006), « L'approche de la Grounded Theory ; pour innover ? », *Recherches qualitatives*, vol. 26, n° 1, p. 32-50.
- GUYOT S. (2008), *Une méthodologie de terrain « avec de vrais bricolages et plein de petits arrangements »... À travers l'espace de la méthode : les dimensions du terrain en géographie*, Arras, France, halshs-00422362. En ligne, consulté le 9 novembre 2021. URL : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00422362/document>.
- HUGHES E. (1996), « La place du travail de terrain dans les sciences sociales », in J.-M. CHAPOULIE (dir.), *Le regard sociologique*, Paris, Éditions de l'EHESS, p. 267-279.
- HUMPHREYS L. (2007), *Le commerce des pissotières*, Paris, La Découverte.
- INGOLD T. (2018), *L'anthropologie comme éducation*, Rennes, Presses universitaires de Rennes (« Paideia »).
- JOUNIN N. (2014), *Voyage de classes*, Paris, La Découverte.
- MERCENIER H. (2019), *C'est compliqué. L'Union européenne vue par des jeunes Bruxellois*, thèse de doctorat, Bruxelles, Université Saint-Louis – Bruxelles.
- OLIVIER DE SARDAN J.-P., BLUNDO G. (2003), *Pratiques de la description*, Paris, Éditions de l'EHESS.
- PÉTONNET C. (1982), « L'observation flottante. L'exemple d'un cimetière parisien », *L'Homme*, vol. 22, n° 4, p. 37-47.
- SCHWARTZ O. (2011), « L'empirisme irréductible. La fin de l'empirisme ? », in N. ANDERSON (dir.), *Le Hobo. Sociologie du sans-abri*, Paris, Armand Collin, p. 335-384.
- STRAUSS A., CORBIN J. (1998), *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*, Los Angeles, Sage Publications.
- THOMAS W.I. (1923), *The unadjusted Girl with cases and standpoint for behavior analysis*, Boston, Little Brown and Company.
- VENKATESH S. (2011), *Dans la peau d'un chef de gang*, Paris, L'école des loisirs.
- WACQUANT L. (1989), « Corps et âmes », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 80, p. 33-67.