

# Journée d'étude du 19 juin 2020

## “ Transmettre, expérimenter, éprouver l'enquête de terrain”

Université de Paris 8 – LAVUE-ALTER

L'enseignement et l'apprentissage de l'enquête de terrain se pratiquent dans différentes disciplines : l'anthropologie (Raulin, 1999; Hérault, 2015), la sociologie (Beaud, Weber, 1998; Chapoulie, 2000; Jounin, 2014 ; Deboulet et Lafaye, 2018; Bruneau, Thin et Venel, 2019), la géographie (Zrinscak, 2010 ; Vergnaud et Le Gall, 2017), l'aménagement et l'urbanisme (Carriou C., 2018), l'histoire du présent, la philosophie du terrain, la littérature, l'architecture... De nombreuses institutions ou collectifs exposent sur internet les résultats ou les récits d'enquêtes pédagogiques : l'EHESS<sup>1</sup>, des écoles d'architecture<sup>2</sup>, des universités<sup>3</sup>, des associations<sup>4</sup> ou bien encore des collectifs<sup>5</sup> pour ne citer que quelques-uns et souligner la diversité des contextes de ces enquêtes selon la position sociale, classée et classante, qu'occupe l'institution.

L'objectif de cette journée ne sera pas de définir des “bonnes pratiques” ou un “nouveau guide de l'enquête de terrain” (Beaud, Weber, 1998), mais de décrire et comparer des situations différentes d'enseignement et d'apprentissage de l'enquête selon les contextes institutionnels, socio-historiques et épistémologiques. Elle vise à rendre visible les questions liées aussi bien au terrain d'enquête lui-même qu'au lieu central ou périphérique de l'enseignement (Paris, « Régions », Banlieues), aux institutions (grandes écoles, universités, lycées, collèges..), aux cursus et disciplines hiérarchisées, aux trajectoires des étudiant-es et des enseignant-es. Comment, selon ces différents contextes, en tant qu'enseignant-es et/ou chercheur-ses, transmettons-nous les articulations entre fabrication des données, interprétations, lectures, écritures et restitution ? Comment les transformations de la pratique d'enquête dans la recherche (réflexivité, démarche plus inductive, division moins grande du travail entre enquêteur-trice et chercheur-se, implication de l'enquêtrice-chercheuse sur le terrain, requalification de sa subjectivité et de ses affects) transforment-elles l'enseignement ou la transmission de cette pratique de l'enquête ?

<sup>1</sup> <http://ouscipo.ehess.fr/working-papers/>

<sup>2</sup> [http://www.artsdefaire.org](http://www.artsdefaire.org;);

<https://www.paris-belleville.archi.fr/app/uploads/2019/10/P8-Livre-Dieppe-2018.pdf>

<sup>3</sup> <http://www2.univ-paris8.fr/sociologie/fichiers/2018-maison-syndicats.pdf>;

<https://sites.google.com/view/collectifpof/accueil>

[Webdocumentaire Baie d'Authie](#),

<https://dysolab.hypotheses.org/category/stage-de-master-1-ethnographie-a-bayeux>,

[http://parcduverdon.fr/sites/default/files/pnrverdon/pdf/2015\\_cs\\_hs\\_trajectoires.pdf](http://parcduverdon.fr/sites/default/files/pnrverdon/pdf/2015_cs_hs_trajectoires.pdf)

<sup>4</sup> <https://www.anthropologiepourtous.com>, <http://ethnoclic.net>

<sup>5</sup> <http://journals.openedition.org/cdg/1139> ; DOI : 10.4000/cdg.1139

<sup>6</sup> Ce document a été rédigé en écriture inclusive. Lorsque celle-ci risquait d'alourdir le texte nous avons privilégié le féminin neutre (ex. : enquêtrice-chercheuse). La règle de proximité a été appliquée (ex. : cursus et disciplines hiérarchisées).

Trois axes seront privilégiés, qui peuvent s'enchevêtrer :

### **Axe 1 - Les circulations et transformations des récits, des outils et pratiques de l'enseignement de la pratique d'enquête**

Des récits et des outils de la pédagogie de l'enquête circulent par des publications, des échanges entre co-encadrant-es d'enquêtes collectives ou au gré des trajectoires des enseignant-es, qui les ont parfois d'abord expérimentés comme étudiant-es. Les principales publications sur l'enseignement de l'enquête de terrain se réfèrent le plus souvent à des formations parisiennes situées plutôt en haut de la hiérarchie de l'enseignement supérieur. Les stages de terrain mis en place en 1947 par Leroi-Gourhan au Centre de Formation à la Recherche Ethnologique (Bromberger et alii, 1986) y font souvent figure d'ancêtre. Ils ont perduré en 2e et 3e cycle d'ethnologie à Paris 5 (Raulin A., 1999; Weber F. 2012) et ont essaimé dès 1970 dans un cursus d'ethnologie de l'université de Aix-en-Provence (Tornatore, 2010, p9). A partir de 1984, ce dispositif de formation est repris dans le DEA de sciences sociales ENS/EHESS avec plusieurs enseignant-es passé-es par Paris 5, comme Michel Pialoux (2019), Alban Bensa, Florence Weber ou Tiphaine Barthélémy (Weber, 2012). Celle-ci, anthropologue dans le département de sociologie de l'université de Paris 8 de 1994 à 2008, participera à des stages de terrain mis en place depuis 1988 par Maurice Duval, Michel Samuel, Daniel Terrolle. Des stages de terrain en milieu rural français sont également pratiqués par des doctorant-es et des enseignant-es à partir de 1969-1970 pour la Formation à la Recherche en Afrique Noire (FRAN) (Copans, 1977, Laferté, 2016).

Les stages de terrain de l'ENS et l'EHESS seront popularisés en 1997 par "le guide de l'enquête de terrain" (Beaud S. et Weber F., 1997). D'autres publications suivront, témoignant de l'existence de formations au terrain dans d'autres institutions et disciplines de sciences humaines en licence de géographie à Paris 1 (Zrinscak G., 2010), en master de géographie à l'ENS de Lyon (Vergnaud C. et Le Gall J., 2017), au département de sciences sociales à l'ENS Paris-Saclay (Bourguignon, Maurice, 2019) ou en en master 2 de sociologie politique à Lyon 2 (Bruneau I., Thin D. et Venel N., 2019) par exemple. A l'université de Paris 8, la formation à l'enquête de terrain en licence de sociologie daterait des années 70 (Chapoulie J.M., 2000). Elle y perdure aujourd'hui (Jounin N., 2014; Deboulet A. et Lafaye C, 2018; Davault C. et Leblon A., 2018). Cette brève et incomplète histoire de la formation au terrain tend à se résumer à l'histoire des expériences qui ont été publiées. L'un des objectifs de cette journée pourrait être d'élargir le champ, penser les configurations dans lesquelles cet enseignement se construit, se légitime ou non, se bricole aussi dans des contextes parfois très différents des lieux de socialisation des enseignant-es-chercheur-ses qui l'ont éprouvé comme étudiant-es. Des communications poursuivant ce travail d'investigation socio-historique sur l'enseignement de la pratique d'enquête, notamment dans des espaces de l'enseignement plus périphérique et/ou invisible sont attendues tout comme des descriptions des processus de fabrication de ces enseignements souvent collectifs, leurs transformations et leurs circulations à partir de situations d'enseignement concrètes, des outils proposés aux étudiant-es, des exercices, des prescriptions de travail, du travail réel et des productions étudiantes, des annotations, commentaires, appréciations des enseignant-es. Dans quelles institutions et conditions matérielles, pour quel-les étudiant-es et avec quel-les enseignant-es (titulaires, ATER, chargé-es de cours, retraité-es, bénévoles, chercheur-ses, enseignantes-

chercheuses, enseignant-es, hommes, femmes, jeunes, vieux/vielles...) ces formations sont-elles proposées ? Au-delà d'une description des modalités de transmission des pratiques de collectes des données empiriques, des "*ficelles du métiers*" qui représentent souvent le coeur des ouvrages consacrés à l'ethnographie, l'enjeu de cette journée sera de questionner comment l'on transmet (ou non) l'articulation entre production de données, lectures et questionnement épistémologique nécessaire au processus d'enquête et d'analyse face à des publics divers (étudiant-es normalien·nes ou titulaires d'un bac pro, étudiant-es de Licence, de Master, ou de Doctorat). Les communications réflexives présentant des ratés pédagogiques heuristiques sont les bienvenues.

## **Axe 2 - Un enseignement affecté sur / par le terrain**

Dans un texte d'hommage à André Leroi-Gourhan, les différent-es auteur·trices insistent sur la place laissée à la démarche inductive dans les stages de terrain mis en place dès 1947 (Bromberger et alii, 1986). Cependant, l'épistémologie ne semble pas toujours faire consensus dans les écrits sur les formations à l'enquête dans les disciplines de sciences sociales. Ainsi, alors même que Florence Weber inscrit les premiers stages du DEA de l'ENS-EHESS dans la filiation du "*modèle*" des stages fondés par André Leroi-Gourhan, elle se réfère à Bachelard et Bourdieu tout en soulignant que « *nous ne parlions jamais d'épistémologie et, si nous l'avions fait, une fissure serait sans doute apparue au cours des années 1990 dans notre groupe de pédagogie ethnographique* » (Weber 2012, p51-52). Le risque d'éclatement du collectif enseignant limite alors l'explicitation des bifurcations épistémologiques après les lectures, entre autre, du *Raisonnement sociologique* de Passeron (1991). D'autres ruptures épistémologiques dans le champ des sciences sociales en France étaient venues dès la fin des années 70 perturber l'enseignement de l'enquête, en particulier celle opérée par Jeanne Favret Saada qui, revendiquant une implication affective et heuristique des chercheur·ses sur le terrain, construisait l'analyse ethnographique à partir de la place qu'il lui était octroyée dans les procès de sorcellerie en Mayenne (1977), tout comme le fera Gérard Althabe dans les situations de procès d'une cité nantaise d'habitat social (1977, 1990). Ce dernier, après avoir enquêté à Madagascar, avait constaté l'impossibilité de s'extraire de la situation néo-coloniale pour l'anthropologue. Il défendait dès 1969 « *La nécessité d'analyser le rôle que l'observateur est amené à jouer parmi la population* », démarche qu'il qualifiait d'« *auto-analyse (...) singulièrement riche* » (2002 : 154). Ces journées invitent ainsi à questionner comment les controverses autour du tournant interprétatif, de la critique postmoderne sur l'ethnographie comme fiction ou l'engagement à plus de réflexivité ont participé à modifier les façons de penser et de pratiquer l'enquête de terrain, et par là même, ont contribué à transformer l'enseignement de l'ethnographie, introduisant ou non une pluralité de normes universitaires ou disciplinaires et un brouillage des frontières, travaillant les dichotomies savant·e / ignorant·e, objectivité / subjectivité, neutralité / engagement, scientifique / politique, réduction de l'objet / attention à l'inattendu, pouvant ainsi générer des conflits de légitimité.

D'un côté, la démarche hypothético-déductive semble cohérente avec la partition Cours Magistral / Travaux Pratiques et Dirigés qui organise l'enseignement universitaire, s'appuyant sur une division hiérarchique du travail entre un·e directeur·trice de recherche ou une enseignante-chercheuse qui construit la problématique et le dispositif de recherche sans enquêter sur le terrain, et des étudiant-es auquel·les ce travail d'enquête est délégué et

prescrit. Dans ce cas, le travail d'enseignante-chercheuse vise à transmettre le savoir théorique à partir duquel elle a construit la problématique et à prescrire aux étudiant·es un travail d'enquête à l'aide d'un dispositif constitué d'un protocole, de questionnaires, de grilles d'entretien ou d'observation. L'étudiant·e apprend en faisant, par la mise au travail comme « petites mains » de la recherche. A l'inverse, la démarche inductive oblige à repenser le rapport pédagogique magistral et la délégation du travail d'enquête comme mode de formation « sur le tas » par le bas. L'absence de division du travail entre enquête de terrain et construction de l'objet impose l'invention d'autres modes de transmission. Une des solutions peut alors consister, comme dans certains stages de terrain, à co-produire avec les étudiant·es une connaissance théorique à partir d'expériences de terrain qui sont autant de situations particulières que l'enseignante-chercheuse comme l'étudiant·e ignorent avant de les avoir éprouvées. Ce mode d'apprentissage du processus d'enquête implique de la part de l'étudiant·e, et de l'enseignant·e, leur engagement sur le terrain, dans la relation d'enquête, ces derniers faisant des situations d'interactions et du contexte social, spatial, politique et historique le coeur de leur corpus. Cependant, en introduisant dans la relation pédagogique l'enquêté·e comme tiers·ce détenteur·trice d'un savoir local, (Carriou C., 2018 ; Deboulet A. et Lafaye C. 2018), l'enquête exige de l'étudiant·e et de l'enseignante-chercheuse un travail d'ajustement. Comment l'enquête menée avec des étudiant·es redessine-t-elle le rapport à la production des savoirs dans le temps de l'échange sur le terrain ? Comment le fait de découvrir ensemble un espace et des acteur·trices réorganise-t-il le rapport pédagogique ? A l'inverse que produit sur le processus de transmission le fait d'inviter les étudiant·es à enquêter sur le terrain des chercheur·ses ou sur leurs propres objets de recherche ? Peut-on associer le stage de terrain à une double épreuve initiatique où étudiant·es et enseignant·es dévoilent la part de bricolages et de ratés de l'enquête, ratés heuristiques auxquels l'enseignant·e est attentif·ve quand l'étudiant·e peut s'en trouver gêné·e et confus·e ?

Précisément, comment se manifeste le fait pour les enseignantes-chercheuses d'être "affectées" (au sens de Jeanne Favret-Saada) par les enquêté·es en présence des étudiant·es ? Comment sont travaillés les affects, émotions, plaisir et déplaisir, sentiment de ratés ou de réussite que cette situation produit, d'abord sur le vif, puis dans le temps long, dans les différents contextes d'enseignement ? Nous encourageons les communications prenant pour objet le travail des émotions (Hochschild, 2017) sur le terrain et dans la relation pédagogique. Quelles sont les références bibliographiques proposées non seulement pour sociologiser ces affects, mais les hisser au rang de matériaux privilégiés pour mener l'enquête sur les désajustements entre dispositions de l'enquêteur·trice et place octroyée par l'enquêté·e afin d'objectiver cette dernière ? Comment l'enseignante-chercheuse accompagne-t-elle l'étudiant·e dans le cas où elles n'enquêtent pas ensemble, où elle n'a pas éprouvé les situations d'enquête ou les terrains relatés ? Dans cette réflexion, une place particulière pourra être accordée au journal de terrain, outil central de la démarche inductive. Si ce dernier est pensé comme une écriture pour soi, sans censure des affects (et ce pour mieux revenir dessus), elle a aussi valeur d'archive dans la longue durée, comment enseigne-t-on l'écriture du journal de terrain (et d'autres modalités d'ethno-graphie, portrait, compte rendu d'observation, etc.) alors que bien souvent, le journal reste du domaine de l'intime (y compris celui tenu par l'enseignante-chercheuse) et que l'on préconise plutôt l'exemple que le modèle ?

### **Axe 3 - Pratiques d'enquête, de lecture, d'écriture dans les contextes de l'enseignement supérieur**

Ni écriture distanciée où les affects sont gommés, ni brouillon à jeter, ni écrit dont la seule finalité serait d'être noté, l'écriture du journal de terrain et de recherche rompt avec les exercices habituels d'écriture scolaire. Comment arriver à prescrire ce travail qui prend sens plus tard dans le processus de recherche à des étudiant-es qui écrivent habituellement immédiatement pour l'enseignant-e afin de valider un diplôme ? Comment se transmet le travail d'analyse qui consiste à revenir sur ce journal au moment de la déprise ? Peut-on mettre en œuvre une pédagogie explicite de l'enquête de terrain sans faire à la place de l'étudiant-e le travail de construction de l'objet à partir des matériaux donnés à lire par celui/celle-ci ou produits avec l'étudiant-e ? La non imposition aux situations observées d'une grille d'analyse déjà là, à l'inverse des enquêtes menées de manière hypothético-déductive ou quantitative, nous amène en effet à questionner, à partir de nos propres expériences, les enjeux qui entourent la transmission théorique d'une démarche inductive. Au-delà des « tours de mains » à expérimenter lors d'entretien, d'observation, de recension, etc. les chercheur-ses en sciences historiques poursuivent un travail de contextualisation et d'interprétation continu et itératif qui se nourrit nécessairement de leurs expériences de recherche et de leurs lectures antérieures. Si la difficulté à enseigner l'induction à des étudiant-es normalien-nes qui lisent beaucoup à des fins de concours a déjà été décrite (Bourguignon, Maurice, 2019), qu'en est-il des étudiant-es qui lisent peu ? Observe-t-on de la censure, des conflits, résistances, évitements ayant pour enjeu l'interprétation, la lecture ou l'écriture ? Quelles descriptions peut-on faire des échanges entre enseignant-es et étudiant-es ? Quelle est la part de conseils pratiques, incitations, suggestions qui engagent une théorie non explicitée ? Comment sortir d'une division du travail entre petites mains de la recherche et enseignantes-chercheuses expérimentées qui gardent *in fine* le monopole d'une interprétation adossée à des lectures ? L'enquête de terrain avec des étudiant-es qui contournent toute lecture théorique ne constitue-t-elle pas une transposition didactique (Verret, 1975) de la démarche de recherche qui fonctionne comme fiction ?

L'enseignement de la démarche inductive se confronte aussi à l'obligation de noter, valider en situation universitaire. Peut-on prescrire le travail étudiant sous forme d'exercices successifs à valider quand les modalités de validation exigent le contrôle continu, comme si la démarche était une succession bien délimitée et prévisible d'étapes à franchir dont on pourrait estimer la valeur à chaque moment de la recherche alors que le processus de recherche est itératif, demande écriture et ré-écriture (Becker, 2017), qu'il est imprévisible et toujours particulier selon les situations et contextes d'enquête ? La démarche inductive transforme-t-elle le travail de lecture des travaux des étudiant-es par l'enseignant-e ? Comment réagit-elle/il au travail d'écriture de l'étudiant-e, par quelles notations, annotations, commentaires, échanges oraux ou écrits ? Quelles incompréhensions, malentendus ou tensions génèrent les décalages entre enseignement prescriptif et injonction de rester attentif à l'inattendu, entre apprentissage d'un ensemble de pratiques de collecte de données, d'archivage, de lecture, d'écriture plus ou moins normées pour respecter « la rigueur du qualitatif » (Olivier de Sardan 1996, 2008) et le caractère tâtonnant de la démarche ? Plus généralement, comment les contraintes temporelles de l'enseignement et de notation du travail (semestrialisation, temps courts du terrain, contrôle continu) contraignent-elles la transmission d'un processus d'analyse réflexive se faisant sur le temps long qui valorise le retour sur les ratés ? Peut-on échapper en partie

aux effets de la notation scolaire si l'objectif pédagogique vise la restitution des résultats sous une autre forme qu'un dossier pour l'enseignant-e ? Qu'observe-t-on quand on réintroduit des tiers-ces non plus comme enquêté-es, mais comme lecteur-trices ou spectateur-trices ? Comment est alors travaillé le rapport à l'écrit et à l'oral quand l'enquête de terrain vise la production d'un écrit publié ou d'une vidéo postée sur un site internet, d'une exposition, ou bien encore l'organisation de visites publiques du terrain ou la participation à un colloque ?

En partant de l'idée que l'enquête ne peut être réduite à l'expérience de terrain et des relations enquêtrices/enquêtées, mais inclut aussi la lecture et l'écriture dans le temps long du semestre ou de l'année, le dernier axe s'intéresse donc à ce qui se joue dans la salle de classe, en bibliothèque, dans les échanges oraux et épistolaires entre enseignantes-chercheuses et étudiant-es. Il s'agit ici d'ethnographier le terrain de la salle de classe, dans ou hors les murs de l'institution.

## Bibliographie

Armanet, Hérault et Zorzan (sous la direction), (2015), "Regard d'étudiants en ethnographie", *in Courrier scientifique du Parc naturel régional du Verdon*, hors série N°4, p38-117, [http://parcduverdon.fr/sites/default/files/pnrverdon/pdf/2015\\_cs\\_hs\\_trajectoires.pdf](http://parcduverdon.fr/sites/default/files/pnrverdon/pdf/2015_cs_hs_trajectoires.pdf)

Baudelot Christian et al., (2017), *À l'école de l'enquête*, OLO, vol. 3, Aubervilliers, Anthropologie pour Tous, p. 80.

Baudelot Christian et al., (2017), *L'École, laboratoire de la fraternité: Contribution de l'Anthropologie pour tous sur les bénéfiques scolaires de l'enquête*, OLO, vol.4, Aubervilliers, Anthropologie pour Tous, p 39.

Baudelot Christian et al., (2018), *La Boîte à outils*, OLO, vol. 5, Aubervilliers, Anthropologie pour tous, p.96

Baudelot Christian et al. (2018), *L'école poursuit l'enquête*, OLO, vol 6, Aubervilliers, Anthropologie pour Tous, p. 104.

Beaud Stéphane et Weber Florence (1998), *Guide de l'enquête de terrain: produire et analyser des données ethnographiques*, Guides Repères, Paris: Découverte.

Becker Howard , Blanc Alain et Pessin Alain , éd., ( 2004) *L'art du terrain: mélanges offerts à Howard S. Becker*, La librairie des humanités, Paris, Harmattan.

Becker Howard (2002), *les ficelles du métier*, ed. La découverte, p354

Becker Howard (2017), *Ecrire les sciences sociales, commencer et terminer son article, sa thèse ou son livre*, ed. Economica, p. 179.

Bensa Alban et Fassin Didier, (2008), *Les politiques de l'enquête: épreuves ethnographiques*. Paris: La Découverte.

Blondet, Marieke, et Lantin Mallet Mickaële (sous la direction), (2017), *Anthropologies réflexives: modes de connaissance et formes d'expérience*, Presses Universitaires de Lyon.

Bourdieu Pierre, Chamboredon Jean Claude, et Passeron Jean Claude, (1973), *Le métier de sociologue: préalables épistémologiques*, 2. éd. Paris: Mouton.

Bourguignon Abigail et Maurice Julie, « Enseigner la sociologie hors les livres », *Socio-logos* [En ligne], 14 | 2019, mis en ligne le 29 mai 2019, consulté le 23 décembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/socio-logos/4258>

Christian Bromberger, Jean Poirier, Jean-Pierre Olivier De Sardan, Claude Royer, Ariane Bruneton- Governatori, Jacques Barrau, Jean Benoist, Hélène Balfet, Colette Petonnet, Jacques Gutwirth, Monique de Fontanès, Jeanine Fribourg, Pierre Lemonnier, Georges Ravis-Giordani, Henri Raulin, Claudine de France et Jean-Dominique Lajoux, « Hommage à André Leroi-Gourhan », *Terrain* [En ligne], 7 | octobre 1986, mis en ligne le 19 juillet 2007, consulté le 16 décembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/terrain/2913> ; DOI : 10.4000/terrain.2913

Bruneau Ivan ,Thin Daniel et Venel Nancy , « Une autre pédagogie de l'enquête qualitative », *Socio-logos* [En ligne], 14 | 2019, mis en ligne le 29 mai 2019, consulté le 03 juin 2019. URL : <http://journals.openedition.org/socio-logos/4320>

Céfaï, D., (2003), *L'enquête de terrain*, Paris, La Découverte.

Céfaï, D., (2010), *L'engagement ethnographique*, Paris, EHESS.

Carriou Claire, L'expérience des commandes financées" au sein du master d'urbanisme de l'université Paris-Nanterre, Cahiers Ramau n°9, 2018, Paris, ed de la villette, pp 74-85

Chamboredon Hélène, Pavis Fabienne, Surdez Muriel, Willemez Laurent. "S'imposer aux imposants. A propos de quelques obstacles rencontrés par des sociologues débutants dans la pratique et l'usage de l'entretien", *Genèses*, 16, 1994. Territoires urbains contestés, sous la direction de Michel Offerlé. pp. 114-132.

Chapoulie Jean-Michel, « Enseigner le travail de terrain et l'observation : témoignage sur une expérience (1970-1985) », *Genèses* 39, n°2, 2000, pp 138-155, <https://doi.org/10.3917/gen.039.0138>

Collectif de participant-es au cycle de « Géographie sociale » à Saint-Denis », « L'expérimentation d'une formation conjointe d'enseignement université institutionnelle – université populaire : la « géographie sociale » à Saint-Denis », *Carnets de géographes* [En ligne], 10 | 2017, mis en ligne le 30 septembre 2017, consulté le 29 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/cdg/1139> ; DOI : 10.4000/cdg.1139

Copans Jean, Pouillon François. Les stages de terrain en milieu rural français pour la Formation à la recherche en Afrique noire (FRAN). In: *Études rurales*, n°66, 1977. pp. 47-58

Davault Corinne et Leblon Anais, (2018), "Pédagogie du terrain", in La Boîte à outils, OLO 5 Aubervilliers, L'anthropologie pour tous, pp 20-29  
[https://docs.wixstatic.com/ugd/323914\\_80b1167326b446169a28e40c67b7c297.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/323914_80b1167326b446169a28e40c67b7c297.pdf)

Deboulet Agnès et Lafaye Claudette , « Une pédagogie impliquée. Les défis d'une coopération citoyenne sur les enjeux urbains », *Sociologies pratiques* 37, n°2 (2018): 71,  
<https://doi.org/10.3917/sopr.037.0071>

Hochschild Arlie Russell, (2017), *Le prix des sentiments: au coeur du travail émotionnel*, Paris, ed. La Découverte.

Jounin Nicolas (2014), *Voyage de classes: des étudiants de Seine-Saint-Denis enquêtent dans les beaux quartiers*, Paris, La Découverte.

Laferté Gilles, « Retours d'expériences. Playdoyer pour l'ethnographie collective" », *ethnographiques.org*, n° 32 (2016), <https://www.ethnographiques.org/2016/Laferte>.

Olivier de Sardan, J.-P., (1995), « La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie », *Enquête*, n°1 : 71-109.

Olivier de Sardan, J.-P., (2008), *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*, Louvain-La Neuve, Academia Bruylant.

Pialoux, Michel, Paul Pasquali, et Stéphane Beaud, (2019), *Le temps d'écouter: enquêtes sur les métamorphoses de la classe ouvrière*, ed. Raisons d'agir, 560 p.

Passeron, Jean-Claude, (2006), *Le raisonnement sociologique: un espace non poppérien de l'argumentation. Nouv. éd. rev. et augmentée. Paris: Michel*.

Raulin Anne (sous la direction), (1999), *Quand Besançon se donne à lire: essais en anthropologie urbaine*, Collection Dossiers sciences humaines et sociales, Paris, L'Harmattan.

Tornatore Jean-Louis (2010), *Dans le temps. Pour une socio-anthropologie politique du passé-présent: patrimoine, mémoire, culture, etc..* H.D.R. Anthropologie sociale et ethnologie. Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS), Paris.

Vergnaud Camille et Le Gall Julie, « Le stage de terrain : que transmet-on en tant qu'enseignant chercheur ? », *Carnets de géographes* [En ligne], 10 | 2017, mis en ligne le 30 septembre 2017, consulté le 28 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/cdg/1206> ; DOI : 10.4000/cdg.1206

Verret Michel (1975), *Le temps des études*. Thèse d'état, Université de Paris V, Paris.



Weber, Florence, « De l'ethnologie de la France à l'ethnographie réflexive ». Genèses 89 (4): 44-60, 2012, . <https://doi.org/10.3917/gen.089.0044>.

Weber Florence. Une pédagogie collective de l'enquête de terrain. In: Études rurales, n°107-108, 1987. Paysages. pp. 243- 249; doi : <https://doi.org/10.3406/rural.1987.3214>

Zrinscak Georgette. Enseigner le terrain en géographie. In : L'Information géographique, 2010/1, vol. 74, 2010, pp. 40 à 54

### **Calendrier & informations pratiques**

Les propositions de communications devront être envoyées au plus tard **le 29 février 2019** aux adresses suivantes : [davault.corinne@wanadoo.fr](mailto:davault.corinne@wanadoo.fr) et [anaisleblon@gmail.com](mailto:anaisleblon@gmail.com)

Les propositions de communication devront être comprises entre 5.000 et 8.000 signes.

Les auteurs recevront une réponse avant **le 22 mars 2019**

**La journée est prévue le 19 juin à l'université de Paris 8 à Saint-Denis.**

Coordination : Corinne DAVAULT et Anaïs LEBLON ([davault.corinne@wanadoo.fr](mailto:davault.corinne@wanadoo.fr) ; [anaisleblon@gmail.com](mailto:anaisleblon@gmail.com))