HAL open science

Apprendre à lire les faits sociaux - Grande Enquête Sociologique de Terrain (GEST)

Nicole Roux

To cite this version:

Nicole Roux. Apprendre à lire les faits sociaux - Grande Enquête Sociologique de Terrain (GEST). 2022. hal-03850482

HAL Id: hal-03850482

https://hal.univ-brest.fr/hal-03850482

Preprint submitted on 13 Nov 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Nicole Roux

Apprendre à lire les faits sociaux

Grande Enquête Sociologique de Terrain (GEST)

Pour enseigner, comme pour toutes les pratiques il y a différentes manières de faire. L'université, malgré la faiblesse des moyens, est un espace de liberté pédagogique pour les enseignants-chercheurs qui permet d'ouvrir et de créer des interstices, des expérimentations. L'idée avec GEST est d'essayer une façon de transmettre, en dehors d'une salle de cours, le goût de la méthode sociologique. Apprendre à enquêter, certes, mais surtout apprendre à lire la dimension sociologique des faits sociaux : voilà l'objectif principal d'une pratique expérimentale de terrain pour des étudiants débutants.

Loin d'être un manuel, l'ouvrage présente une expérience pédagogique originale qui raconte ce qui se passe à l'université derrière les portes fermées des bureaux et des salles de cours, mais aussi ce qui se passe « hors les murs » quand les enseignants sortent avec les étudiants pour faire du terrain en engageant tout leur savoir pratique et méthodologique à la rencontre de la population. Découvrir la fabrique des enseignements, avec ses approximations et ses ajustements permanents, et croiser les errements de l'apprentissage sont autant d'occasion d'apprendre et de découvrir ce que signifie « faire du terrain » en sciences sociales.

L'analyse réflexive permanente des pratiques de recherche déborde sur nos pratiques d'enseignement et montre en filigrane que nos actes sont habités par des enjeux scientifiques, pédagogiques et politiques. Cet ouvrage veut montrer les exigences d'une sociologie empirique qui se diffusera en dehors du cercle académique avec des étudiants aux parcours de vie variés. Il souhaite contribuer à une appropriation large de la discipline en abordant le travail sociologique par le terrain où la rigueur méthodologique va de paire avec le tâtonnement et les ajustements dans une multitude d'échanges. Il présente enfin, une expérience de travail collectif, en coopération, en interactions permanentes, entre enseignants, avec et entre les étudiants, mais aussi avec les personnes interrogées qui se révèlent souvent bien plus que des producteurs de matériau d'enquête.

Cette expérience donne à voir le métier d'enseignant-chercheur en tension entre exigence scientifique et pédagogique mais aussi le métier de sociologue spécifiant les outils et la méthodologie qui différencie sur le terrain cette discipline des autres sciences sociales.

Publics potentiels :
Professionnels et pratiquants des enquêtes de terrain, lycéens, étudiants et enseignants en SHS et en SES

Sommaire

Introduction

Chapitre 1 – Enseigner la sociologie : apprendre la méthode

1.1 J'ai toujours préféré les travaux dirigés et le contrôle continu !
1.2 Les expérimentations, la paillasse du sociologue
1.3 Au croisement de la méthode et de la posture : apprendre le GESTe

Chapitre 2 – La fabrique des enseignements

2.1 De l'argent
2.2 Des étudiants
2.3 Des profs
2.4 Des maquettes

Chapitre 3 - Un TD de méthodologie pas comme les autres !

3.1 La note juste… en contrôle continu
3.2 Le travail individuel dissout
3.3 Le travail pour les autres, la logistique du séjour

Chapitre 4 - Des territoires, que peut-on savoir avant d'y aller ?

4.1 Les conditions du choix d'une ville en Finistère
4.2 La collecte de données socio-démographiques
4.3 Les territoires donnés à lire

Chapitre 5 - Partir sans question ! Trouver l'entrée…

5.1 Partir de presque rien
5.2 Le sous-groupe initial, s'appuyer sur le déjà fait
5.3 Pour que tout soit possible

Chapitre 6 - Se déplacer, se loger, se nourrir, le quotidien du terrain

6.1 Se déplacer
6.2 Se loger
6.3 Se nourrir

Chapitre 7 - Enfin l'exploration pour trouver le terrain !

7.1 Le contact avec la population
7.2 La promenade sociologique exploratoire
7.3 Les ateliers permanents
7.4 Les mises en commun

Chapitre 8 - Le journal d'enquête – premier retour de terrain !

8.1 Des rythmes différents
8.2 Les glaneurs
8.3 Les passionnés
8.4 Les macro-sociologues

Chapitre 9 – Entre les deux séjours

9.1 L'intention pédagogique
9.2 A l'intérieur de chaque groupe
9.3 A l'intersection des groupes

Chapitre 10 – La poursuite de l'enquête

10.1 En pratiques…
10.2 Interroger le monde des ouvrières
10.3 Le terrain friable
10.4 L'adaptation

Chapitre 11 – Après l'enquête

11.1 Le tas de données, trier, classer… interpréter
11.2 Construction d'objet sur le terrain
11.3 Posture d'enquêtés, posture d'étudiants enquêteurs
11.4 Mise en scène et mise en commun

Chapitre 12 – Méthodes et outils, enseigner au XXIe siècle

12.1 Formation à la méthode avec du terrain
12.2 Le « quanti » et le terrain
12.3 Le questionnaire par GEST
12.4 Internet, pour communiquer et produire des données

Conclusion

Bibliographie

Annexes

Les contributrices et les contributeurs

Projet GEST,
Grande Enquête Sociologique de Terrain réalisé en Finistère, depuis 2011 par plus de 350 étudiantes et étudiants de l'université de Brest.

Co-autrices du dossier initial de demande de subvention du projet
Nicole Roux avec Annick Madec et Bénédicte Havard-Duclos

Ont accompagné le projet sur le terrain (par ordre alphabétique)
Suzy Bossard, Gilda Charrier, Yvonne Claudic-Guichard, Olivier Crasset, Marie-Laure Deroff, Mamadou Aguibou Diallo, Kristen Falc'hon (pour Canal Ti Zef), Edith Gaillard, Bénédicte Havard-Duclos, Annick Madec, Laurent Mell, Jorge Munoz, Christian Papinot, Valérie Paugam (pour Mémorison), Emilie Potin, Nicole Roux, Pierre Schmitt, Jasmina Stevanovic, Hélène Trellu, Alain Vilbrod

Autre accompagnement, les services de l'UBO
SAVUBO (audio-visuel ayant intégré le SIAME, Service d'ingénierie, d'appui et de médiatisation pour l'enseignement) et Elisabeth Brochado (gestionnaire financière SIFAC-UFR LSHS)

Relectrices et relecteur : Monique Bigoteau, Sylvette Denèfle, Aurélien Le Gal, Brigitte Millet, Mary Rochais.

Introduction

GEST, un acronyme pour Grande Enquête Sociologique de Terrain, est une expérience pédagogique commencée en 2011 au sein du département de sociologie de l'université de Brest. Le fait d'en rendre compte s'est imposé au cours d'échanges avec mon entourage me convaincant que cela me permettrait d'expliquer le travail que je faisais comme enseignante-chercheuse et/ou le métier de sociologue à l'université.

En fait, cette écriture va permettre de mettre en mots ce que la sociologie me fait et ce que je fais aux étudiants avec de la sociologie. L'expérience n'est ni singulière, ni individuelle. Elle est relatée dans ses dimensions sociales où enseignants et étudiants font tomber les masques une fois ensemble sur le terrain car ils ne se cantonnent pas à leurs rôles respectifs dans *la mise en scène de la vie quotidienne*[1]. Cette aventure parle d'un territoire où les protagonistes sont implantés et dont ils sont issus pour une part. Et parce qu'elle se déroule dans le cadre d'une institution publique, l'Enseignement Supérieur et la Recherche, elle raconte aussi les effets des réformes successives sur nos pratiques, leurs ajustements pour maintenir la double exigence scientifique et pédagogique.

Tout commence avec une idée simple : sortir ensemble, enseignants et étudiants de la salle de cours, pour que les sociologues confirmés partagent leurs *ficelles du métier*[2] avec des sociologues apprentis. L'histoire racontée ici va montrer que les apprentis ne sont pas toujours ceux qu'on croit, que les enquêtés prennent également toute leur place dans la transmission de savoirs, que le contexte ainsi créé produit lui-même des apprentissages multiples qui s'entremêlent, qui relèvent pour une part d'un processus de socialisation qui, imperceptiblement, peut amener à changer son rapport au monde.

L'apprentissage de la méthode en licence de sociologie et plus particulièrement l'expérimentation « Grande Enquête Sociologique de Terrain » se révèle un support et une expérience pour interroger concrètement l'articulation pédagogie et recherche, mais aussi plus largement ce qui caractérise la sociologie à travers la démarche méthodologique. Si un ouvrage fondateur s'intitule *les règles de la méthode sociologique*[3], c'est bien parce qu'il y a autour de la méthode plus à apprendre qu'une technique, qu'un savoir-faire, mais une posture à adopter pour s'adapter au quotidien, faire ce pas de côté qui avant tout jugement chercherait à comprendre, même si c'est compliqué, même si ça nous dérange.

Pour ce programme ambitieux il faudrait trois livres… mais la description et l'analyse d'une expérimentation pédagogique concrète dans un contexte particulier, le département de sociologie de l'université de Brest, qui couvre une dizaine d'années permet d'aborder des questions essentielles qui traversent tout le monde de la connaissance : quoi et comment enseigner et à quoi ça sert ? Des éléments de réponses se trouvent disséminés dans les expériences vécues, au quotidien, dans des pratiques pédagogiques et éducatives, méthodologiques et sociologiques et peut-être faut-il commencer par là avant d'embrasser plus globalement le problème[4]. Cet ouvrage souhaite contribuer à l'explicitation du savoir non-dit, mis en pratique lors d'interactions avec des intentions simples : comprendre, apprendre qui s'alimentent réciproquement.

Si pour certains *la sociologie est un sport de combat*[5], nous verrons aussi qu'elle permet de *faire le ménage*. Cela est sûrement moins viril, visible, mais nécessaire pour vivre au

---

[1] GOFFMAN Erving, 1973, *La mise en scène de la vie quotidienne*, Tome 1 et 2, Paris, Editions de Minuit, collection le sens commun.

[2] BECKER Howard S., 2002, *Les ficelles du métier : comment conduire sa recherche en sciences sociales*, Paris, Ed La Découverte.

[3] DURKHEIM Emile, 2009, (première édition 1895), *Les Règles de la méthode sociologique*, Paris, Payot, coll. "Petite Bibliothèque Payot".

[4] LAHIRE Bernard (dir), 2002, *A quoi sert la sociologie ?,* Paris, Ed. La Découverte.

[5] Film documentaire français réalisé par Pierre CARLES et sorti en 2001

quotidien. A la différence du sport de combat qui permet d'attaquer et de se défendre, *faire le ménage* permet de créer un environnement. Faire de la sociologie, ce n'est pas combattre un ennemi, c'est plutôt traquer la poussière sous le tapis et dans les coins, les attitudes insidieuses, intériorisées, genrées. Par exemple, déjà cinq notes de bas de page et aucune femme citée ! Plus que de grands discours généraux, nous verrons qu'enseigner la méthode, sa rigueur, ses exigences, et l'analyse réflexive sont sûrement les meilleurs outils à mettre entre les mains de toutes et tous[6], pour donner de bons coups de balais et ouvrir sa maison à la compréhension du monde au lieu de se barricader ou de se laisser enfermer dans un ordre social et sexué qui semble aller de soi.

L'expérience GEST est collective et partagée, nous le verrons, mais l'écriture pour en rendre compte ici est personnelle. Bien que l'expérience soit commune nous ne parlons pas toutes et tous d'une même voix : celles des enseignants n'est pas celles des étudiants. Et les voix des enseignants, y compris dans une même discipline, ne constituent pas un chœur à l'unisson. L'expérience est partagée, l'écriture est personnelle mais pas complètement singulière. Certains se reconnaîtront car une partie de ce que nous faisons est constitué à partir d'un socle commun exposé dans nombre de manuels de méthodologie. Mais il existe des manières différentes de le faire et des raisons d'agir d'une façon plutôt qu'une autre, d'adopter une forme pédagogique plutôt qu'une autre, qui s'inscrivent dans des parcours sociaux. Il est peu probable qu'une fille d'ouvrier devenue maîtresse de conférences adopte une posture d'enseignante comparable à celle d'« un héritier »[7]… et d'ailleurs ils ne feront pas la même carrière dans les mêmes universités.

Nous sommes à Brest, dans le département de sociologie de l'UFR Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Bretagne Occidentale. Recrutée en 1999, c'est d'ici que je vois et observe les politiques du ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche en France et son entrée dans le XXIe siècle. C'est ici que j'essaie de faire mon métier d'enseignante-chercheuse en sociologie, sans avoir jamais pu imaginer que je pourrais le devenir un jour. Et au fond avec GEST, ce dont j'ai envie de parler, n'est pas uniquement de la façon de faire *le métier de sociologue*[8], mais celui du métier d'enseignante-chercheuse en sociologie en insistant sur une expérience significative qui vise à transmettre le goût de la méthode sociologique comme d'autres ont su transmettre *le goût de l'archive*[9].

Ce texte n'est ni un manuel de méthodologie, ni un plaidoyer pour la sociologie, ni une illustration pédagogique mais un peu tout cela, pour discuter avec les pratiques d'enquêtes de terrain l'intérêt de chercher à comprendre ce qui nous entoure, les invariants et ce qui change. La méthode bien comprise, car expérimentée et ajustée, est une clé pour apprendre à cultiver notre curiosité dans le doute permanent en interrogeant les réalités sociales.

Les trois premiers chapitres de l'ouvrage explique pourquoi enseigner la méthode, le contexte pour le faire, et la manière de le faire à l'université. Ce qui est montré ici c'est la partie invisible au grand public et aux étudiants du travail des enseignants-chercheurs. Quand la porte de la salle de travaux dirigés s'ouvre pour que les étudiants et les enseignants prennent place ensemble, il s'est passé beaucoup de choses en amont. Et quand il est décidé de sortir

---

[6] Les brouillons successifs de l'écriture de l'ouvrage laisse voir une hésitation sur la forme d'une écriture inclusive ou pas. Il en reste sûrement des traces dans le produit fini où le parti pris est celui de faire au mieux pour ne pas alourdir la lecture, d'utiliser un féminin quand cela concerne des femmes et le masculin par défaut quand cela désigne la mixité de genre.

[7] Pour désigner les fils et filles de classes supérieures qui deviennent eux-mêmes universitaires en passant par les filières d'élite, le terme est emprunté au titre de l'ouvrage de BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, 1964, *Les héritiers*, Paris, Ed. De Minuit.

[8] BOURDIEU Pierre, CHAMBORERON Jean-Claude, et PASSERON Jean-Claude, 1983, *Le métier de sociologue*, Paris, Mouton.

[9] FARGE Arlette, 1989, *Le goût de l'archive*, Paris, Seuil.

des murs de l'université pour apprendre aussi, mais autrement, en cassant la routine ordinaire, une certaine énergie est nécessaire. Seule une pédagogie scientifique et impliquée, portée par une dynamique collective de l'équipe du département de sociologie de l'université de Brest, a permis de le faire et de le renouveler dans la durée. Le terrain ensemble, étudiants et enseignants, permet d'installer un laboratoire pédagogique permanent pour apprendre que les étapes de la démarche de la recherche commencent après un premier GEST !

Les chapitres suivants racontent et analysent le déroulement de ces expériences de terrain avec les étudiants. Le chemin n'est pas vraiment linéaire. Toutes et tous ne marchent pas à la même vitesse. S'y mêlent à la fois une expérience de vie en commun et une situation pédagogique particulière d'enquête sur le terrain. S'y côtoient de l'activité et de l'ennui. L'ennui, un temps nécessaire de réflexivité et l'occasion de se poser une question essentielle : mais qu'est-ce que je fais là ? A travers tous les exemples mobilisés, toutes les situations analysées, chemin faisant, on découvre que toutes les interactions des étudiants entre eux, celles avec les enquêtés, celles avec les enseignants participent de l'appropriation de la méthode en sociologie, et pas seulement de l'appropriation technique des outils d'enquête. La distinction entre la méthode et les outils est traitée dans le dernier chapitre qui met le terrain au cœur de toutes les démarches d'enquête qu'elles soient dites qualitatives ou quantitatives… un vieux débat qu'il est temps de solder et déjà largement soldé depuis que l'informatique et internet numérisent nos données et nos vies et s'invitent comme outils et interfaces en plus dans l'enquête de terrain.

Chapitre 1
Enseigner la sociologie, apprendre la méthode

Les raisons et les motivations qui m'ont amenée à faire GEST s'inscrivent dans une succession d'expériences partagées comme étudiante de la licence au doctorat, puis comme enseignante précaire chargée de cours de méthodologie et enfin comme enseignante-chercheuse titulaire pouvant initier et monter des projets nécessairement accompagnés de dossiers de demande de financement que ce soit pour la recherche ou l'enseignement. Ces différents statuts jalonnent un parcours permettant de discuter aujourd'hui les cadres pédagogiques et leur organisation distinguant par exemple les cours magistraux des cours de travaux dirigés, d'interroger ce qui dans la formation constitue le clivage entre les méthodes qualitatives et quantitatives. Et GEST peut montrer comment la pratique d'enquête de terrain et l'enseignement de la méthode font éclater les cadres quand il s'agit d'essayer de comprendre et d'apprendre *pour de vrai* à appréhender les réalités sociales observables.

1.1 J'ai toujours préféré les travaux dirigés et le contrôle continu !

GEST est l'antithèse du cours magistral (CM) classique. Ce dernier se déroule souvent en amphithéâtre où l'enseignant donne une prestation à destination d'un auditoire plutôt cantonné à un rôle de récepteur. Le CM met en œuvre des mécanismes de séduction ou de production de discours qui visent à susciter l'intérêt du public : cela conduit à faire une prestation qui donne de la matière à penser, de la culture générale. Cette situation réduit les étudiants à des auditeurs et réduit plus les enseignants à la communication de choses sues, vues, comprises, qu'à des « savants » produisant du savoir, même si la mise en forme et en mots pour nos auditoires d'étudiants participent à cette production. Cette prestation est valorisée dans les universités puisque les heures de CM sont mieux rémunérées que les heures de travaux dirigés (TD) ou de travaux pratiques (TP) : une heure de cours magistral devant les étudiants est comptée une heure trente dans nos services d'enseignement, une heure TD correspond à une heure et enfin une heure TP à ¾ d'heure. Ce choix est significatif d'une université, à la fois miroir et partie intégrante de la société, qui a fait le choix de la valorisation d'une pédagogie oratoire et du grand oral où le charisme peut parfois supplanter l'intérêt et le rigueur scientifique du propos, et à l'inverse sa modestie peut ne pas le rendre audible dans une société de communication et de *buzz*.

J'ai vécu mon premier malaise vis-à-vis du *CM-spectacle*, lors de ma première année comme étudiante à Nantes au milieu des années 1980 : des cours d'amphi surchargé à 500, surtout lors des premiers mois qui suivaient la rentrée en octobre. Après un ou deux mois de cueillette en plein air, pommes ou vendanges selon les années, au fond de l'amphi dans cette foule anonyme, je ne comprenais pas toujours de quoi il était question. Le crédit des étudiants était accordé au bon *oracteur* quel que soit le contenu de ce qu'il disait. J'aimais bien ce cours d'histoire. Un jour, assise à côté d'un redoublant, celui-ci m'a montré sa prise de notes de l'année d'avant et m'a indiqué qu'à tel moment, le *prof* allait dire exactement telle chose. J'étais déçue, je croyais vivre une représentation unique, mais elle avait lieu tous les ans devant plusieurs centaines d'étudiants différents. Suivre les CM n'était pas obligatoire pour l'étudiante boursière que j'étais, contrairement aux cours de travaux dirigés. Alors je *séchais* tous ceux qui me mettaient mal à l'aise. Et j'essayais de rattraper et de comprendre le sens de ce qui était dit en CM lors des TD associés aux grands cours où nous étions des groupes d'une quarantaine d'étudiants. Car heureusement un certain nombre d'enseignements faisait l'objet d'un doublon, une heure CM, une heure TD.

Le malaise des amphis ne s'est pas dissipé en passant du côté de l'estrade comme enseignante-chercheuse. Un premier cours magistral comme Attachée Temporaire

d'Enseignement et de Recherche[10] fut une épreuve initiatique. Créer une succession de conférences d'une heure, déclinée sur 12 séances, génère de nombreuses heures de préparation pour se présenter terrorisée devant les étudiants dans un amphi plein. Je mesurais toutes les limites de ce que je savais, ou de ce que j'avais pu comprendre et de ce que je pouvais avoir à dire, ici, en sociologie du travail. Mais il fallait le faire et heureusement c'était le seul CM dont j'avais la charge à l'époque. Les autres cours étaient des TD de méthodologie quantitative, pour la plupart. En arrivant comme maîtresse de conférences à Brest, l'expérience la plus pénible pour les étudiants, comme pour moi, a été celle d'un CM de Démographie donné dans un amphithéâtre peint en orange[11], juste après le déjeuner. C'était difficile de capter leur attention et leur intérêt pour les amener à comprendre les taux et les indices qui servent à décrire et analyser les populations. Beaucoup de paramètres sont à prendre en compte, mais la situation d'enseignante débutante en cours magistral sur un domaine ou un champ qui ne relève pas de sa spécialité est une expérience amère que beaucoup d'entre nous font et feront encore. Plus tard, il y aura ces cours magistraux de sociologie spécialisée pour lesquels il n'y aura que le plaisir de partager, ce dernier ouvrage ou article que vous venez de lire, ce programme sur lequel vous travaillez et répondre aux questions des étudiants que vous saurez intéresser.

En attendant, une heure de travaux dirigés en face en face avec les étudiants compte pour une heure dans les services, et nous allons voir qu'ils ne demandent pas moins de travail que les CM. Les chargés de cours et les précaires se les voient attribuer et c'est dans ce cadre pédagogique que s'est forgée mon initiation au métier d'enseignante, en particulier des TD de méthodologie. Quand il y avait cinq groupes d'étudiants à assurer en parallèle, il y avait aussi toutes les réunions de coordination avec les collègues ayant en charge le même TD, souvent tous des jeunes, maîtres de conférences nouveaux arrivants devant « faire leurs classes », et précaires de l'université. Pour presque chaque séance, il fallait préparer les retours à faire aux étudiants sur ce qu'ils nous avaient remis la fois précédente. Mais dans le cadre de ce type d'interactions pédagogiques, aucune angoisse, les préparations collectives entre pairs étaient un garde-fou sur le contenu, un co-apprentissage, un partage d'expériences. Et le rapport aux étudiants se faisait sur une pratique concrète de lectures et commentaires partagés de textes ou de mise en œuvre des méthodes d'enquête, entretiens, observations ou questionnaires. Les séances alternent des moments de transmission de contenus, d'indications de travail données aux étudiants, des séances de travail en sous-groupes avec un rendu en fin de séance, des séances de retour/correction, nouvelles indications, etc. La validation en contrôle continu s'articulait autour de remises de travaux réguliers : le brouillon de la grille d'entretien ou des questions pour le questionnaire, la retranscription de l'entretien effectué ou les questionnaires test et leur analyse etc. et un dossier final. Et corriger, pour deux groupes d'étudiants connus et suivis tout au long de l'année, 80 dossiers, a toujours eu pour moi plus de sens que de me retrouver avec 500 copies anonymes composées lors d'une épreuve de trois heures pour valider un CM.

Dès ces premières années, j'ai fait l'expérience qui sera sans cesse renouvelée de la nécessité de la pratique d'une sociologie en actes, qui peut se mettre en œuvre y compris dans la pratique pédagogique que ce soit pour les étudiants ou pour nous-mêmes les sociologues-enseignants. L'adoption de ce point de vue va de pair avec un engagement associatif commencé dès l'adolescence où j'ai appris autant que j'ai expérimenté toutes sortes d'interactions où je pouvais être à la fois dans l'apprentissage et la transmission dans un rapport égalitaire. Et puis au début des années 1990, j'ai lu avec avidité *Libres enfants de*

[10] ATER, Statut précaire et temporaire pour les étudiants en fin de thèse où ayant soutenu leur thèse de doctorat. En principe les cours magistraux ne leur sont pas confiés, mais la pénurie de moyens conduit à faire quelques entorses à la règle.

[11] Depuis l'amphi a été repeint, plus personne ne voulait y faire cours.

Summerhill[12], *Une société sans école*[13], *Le maître ignorant*[14], indiqués par les enseignants de sociologie en bibliographie. Les cours de travaux dirigés sur la lecture des textes sont des moments de commentaires partagés, de questions. Je me souviens n'en avoir retenu qu'une infime partie à l'époque. Pas encore capable de produire un commentaire sur la chose lue, je vivais plutôt une immersion dans un monde des idées qui me parlaient d'une manière d'être au monde que j'ignorais. Ces lectures pointaient du doigt les contradictions, les incohérences, permettaient de comprendre le malaise de l'étudiante que j'étais, et plus tard, celui de l'enseignante débutante. L'analyse critique d'un rapport pédagogique institutionnalisé, formaté, modélisé, uniformisé était accompagnée de descriptions pratiques et l'idée d'apprendre autrement s'est installée. Mais de l'idée à la pratique le chemin est long. Dans un premier temps, le plus simple et le plus efficace est de se conformer et de reproduire ce que tout le monde fait, voire ce que nos enseignants nous ont fait, sans trop se poser de questions. Après tout l'institution sécurise autant qu'elle enferme et les enseignants-chercheurs ne sont pas valorisés, ni évalués sur cet aspect de leur activité. Mais nous ne pouvons pas rester totalement insensibles à ces centaines d'yeux braqués sur nous et en plus à un moment ou un autre nous allons faire tomber une *sentence*, une validation, un contrôle des connaissances ! La responsabilité est importante et prise en tension entre l'idée d'une autre pédagogie et le travail à faire, après le temps du conformisme, du *faire comme les autres*, nous le verrons, il y a les ajustements successifs qui permettent de s'approcher d'une démarche plus cohérente et qui conduisent à faire autrement.

Les limites pédagogiques du CM étant éprouvées par la mise à distance de chacun dans son rôle étudiant et enseignant, le cours de travaux dirigés en principe offre un espace plus participatif aux étudiants. Mais nous avons toutes et tous fait l'expérience du texte à lire ou de l'exercice devant être fait avant le cours qui n'est en fait réalisé que par une poignée d'étudiants. Ces derniers se retrouvent sur-sollicités pour dialoguer avec un enseignant trop souvent réduit à faire lui-même le commentaire et l'analyse du texte ou du document fourni… Parfois un peu fâchée par l'inertie collective, je vais commencer par attribuer un paragraphe par étudiant leur demandant d'en prendre connaissance en début de séance et d'en préparer une restitution au groupe et nous construirons le commentaire chemin faisant dans la succession des choses lues. J'ai tenté d'attribuer les lectures de paragraphes lors d'une séance précédente pour la suivante, en indiquant que toutes et tous devaient au minimum lire l'introduction et la conclusion pour repérer le fil de la démonstration, mais cela produit trop souvent un texte à commenter en pointillé avec les présents lors de la séance, et je me suis demandée si cette pratique n'avait pas pour conséquence d'augmenter le taux d'absentéisme. Il reste la pratique du « bras armé », la contrainte par la note ou la validation en contrôle continu par un commentaire noté en séance. Mais je ne l'ai jamais mise en œuvre.

Les formes de contrôle que je pratique peuvent être jugées libérales. Par exemple pour les premiers TD j'indique que je fais un appel en début d'année pour apprendre à les connaître et c'est vrai, même si on ne mémorise que partiellement des centaines de noms associés à des visages qui changent tous les ans. Et lorsqu'on écorche la prononciation des noms et prénoms, ici le plus souvent bretons mais aussi du reste du monde, lors des premières années, c'est une occasion d'interroger, d'apprendre son nouvel environnement, de permettre aux étudiants de se moquer de leur enseignante ignorante qui devra aussi apprendre les noms des lieux *Kermachin* ou *Plouquelquechose*. Ensuite, au bout de trois ou quatre séances, je fais passer une feuille d'émargement, pour maintenir l'idée du TD obligatoire. Mais je ne contrôle pas si

[12] NEILL Alexander Sutherland, 1971, *Libres enfants de Summerhil* (éd. originale Hart Publishing, New York, 1960), traduction aux éditions François Maspero, puis réédité aux éditions de La Découverte / Poche en 2004.
[13] ILLICH Ivan, 1971 (première édition), *Une société sans école*, Paris Seuil, 1980.
[14] RANCIERE Jacques, 1987, *Le maître ignorant*, Paris, Fayard, réédition Poche 10/18 collection Faits et causes, 2004.

ils signent pour d'autres, ni si le nombre d'émargements correspond au nombre de présents. J'utilise les feuilles d'émargement après le décachetage des copies pour comprendre si les étudiants en dessous de la moyenne sont des absents récurrents ou des étudiants qui n'ont pas compris, au cas où l'occasion de mieux leur expliquer se présente.

Côté validation, nous avons toutes et tous fait l'expérience de lire des copies avec des approximations, des contre-sens où on se dit : « Mais je n'ai pas dit ça ! Comment ont-ils pu comprendre cela ? » Et je m'énerve régulièrement devant le mépris de certains enseignants à la cafétéria qui poussent jusqu'à étaler les « perles » en mettant de leur côté les rieurs sans se remettre en question. Pire, ils racontent qu'ils en rendent compte en cours pour ridiculiser l'auteur de l'approximation. La validation sous forme de copies reste pour moi une forme inadéquate, mais l'équipe pédagogique choisit de la maintenir pour tel ou tel cours afin de varier les formes (dossiers, oraux, écrits sur table) et permettre aux étudiants de s'entraîner à ce qui se pratique pour les concours. Il me faudra quelques années d'expériences accumulées pour m'autoriser à proposer y compris dans ce cadre contraint du *devoir sur table,* une alternative.

Lors de session d'examen en surveillance en amphi avec des collègues de disciplines différentes j'ai du justifier la forme de mes sujets. Pourquoi autoriser les documents ? Qu'est-ce que c'est que ce sujet libre ? Pour les cours spécifiques, dits aussi de spécialités (sociologie politique, sociologie des territoires…), les étudiants sont informés dès la première séance des modalités de la validation, rappelées à mi-semestre, soit cinq ou six séances avant le dernier cours. Pour l'écrit, ils auront droit à leurs notes de cours qu'ils doivent préparer pour ne pas perdre de temps à essayer de retrouver telle ou telle référence ou tout autre document de préparation. Ils auront trois sujets au choix : une dissertation de type question de cours, un commentaire d'extrait de texte ou de document vu en cours. Je leur explique que pour moi ce sont les sujets d'un engagement minimum des étudiants car ils ont pu investir d'autres cours qui les intéressent plus. Mon attente sur le contenu est de pouvoir mesurer ce qu'ils ont compris, ce qu'ils se sont appropriés à travers leurs commentaires. Sur la forme, l'évaluation reste identique à ce qu'ils ont appris jusque-là sur la façon de faire une dissertation ou un commentaire. Tout en sachant leur maîtrise inégale de ces exercices, je considère, qu'ils ont tous le bac où ils ont éprouvé cette pratique.

Et enfin, ils auront aussi un sujet libre qui nécessite avant le jour de l'épreuve un temps d'échange avec moi sur ce qu'ils choisissent de faire et la formulation qu'ils donnent à ce sujet pour pouvoir composer pendant le temps d'épreuve prévu sur leur propre sujet. Ce sujet libre est libellé sur la feuille d'examen décachetée le jour de l'épreuve sous la forme suivante : « Ce cours a permis de dresser un premier panorama succinct et partiel de (titre du cours). Pourriez-vous reprendre et développer ce qui vous a le plus intéressé et qui vous a donné à comprendre (telle ou telle réalité sociale selon le cours), en vous appuyant sur un ou des exemples concrets, des auteurs ? »

« - Madame si on a droit aux documents, on peut venir avec nos brouillons et recopier pendant l'examen ? »

Un dialogue s'amorce alors autour de ce qui les intéresse, ce à quoi ils ont pensé comme sujet, ou le livre ou le film vu dont ils veulent faire un commentaire en rapport avec le cours. Je dois souvent les freiner sur la préparation puisqu'il ne s'agit pas d'un dossier à préparer et à recopier sur des feuilles d'examen. Et leur temps de préparation doit être équivalent à celui qu'ils auraient consacré si ils choisissaient un sujet classique et une simple révision de leurs cours. Ils ont tendance à formuler des sujets très généraux que je réduis à une question plus précise en les amenant à se référer à des exemples et sources.

> Le 5 févr. 2019 à 15:19, XX <XX@etudiant.univ-brest.fr> a écrit :
>
> Bonjour Madame,

suite à notre discussion de mercredi dernier concernant mon thème pour le sujet libre. J'avais envie de faire sur la biodiversité en ville, après plusieurs lectures j'ai trouvé quelques idées de problématiques. J'aimerais donc savoir ce que vous en pensez, car j'ai beaucoup de mal à savoir ce que je dois choisir pour que cela rentre dans vos attentes : Quel impact la perte de la biodiversité a-t-elle sur l'homme ? Pourquoi l'homme doit-il préserver la biodiversité en ville ? Comment conserver la biodiversité en milieu urbain ? En quoi le processus d'urbanisation est-il néfaste pour l'environnement ?
Bien cordialement
XX

De: Nicole Roux Nicole.Roux@univ-brest.fr **Objet:** Re: Sujet libre

Date: 9 février 2019 16:05 **À:** XX xxx@etudiant.univ-brest.fr

Bonjour *Prénom*,

vos propositions sont des sujets de thèses :) Peut-être faut-il choisir vos sources et formuler ainsi :

A partir des travaux de XXX et XXX, (précisez la discipline), je vais discuter les contradictions plus ou moins surmontables d'une politique publique locale qui affiche une action de protection de la biodiversité dans un processus de croissance urbaine.

Bon WE Nicole Roux

Selon les années, ils sont entre 10 et 25 % à faire ce choix qui demande en fait un engagement. Et lors du calcul de la moyenne, de la médiane, des écarts entre les notes, les étudiants choisissant le sujet libre ne s'en sortent ni mieux, ni moins bien que les autres. En fait, certains choisissent cette formule car ils ont un intérêt pour une question qu'ils développent et en général c'est assez bien, d'autres choisissent cela pour s'éviter le stress de la surprise du sujet et se disent qu'en préparant en amont ils peuvent faire l'impasse sur le cours… Ce n'est pas toujours une bonne stratégie. Les étudiants type « bon élève » ne choisissent pas forcément ce sujet car ils investissent *a minima* le cours et restent dans la zone de confort de ce qu'ils ont appris à faire jusqu'à présent.

Il n'y a pas de jugement sur leur choix, juste la proposition d'un autre possible dans un cadre contraint pour moi comme pour eux. Le sujet libre est l'occasion d'échanges intéressants en début ou en fin de cours, ou par mail pour les amener à réfléchir. Cette logique de choix de leur sujet les rend pour une part acteur dans une situation subie. Et il me semble que les mettre en situation de réfléchir correspond plus à mon rôle qu'à celui de les faire répéter des choses entendues en cours et pris approximativement en notes. Et venir composer *en devoir sur table* sur leur sujet choisi avec leurs ressources documentaires citées, référencées, sont autant de jalons pédagogiques constructifs dans un contexte de plus en plus généralisé où règne la suspicion du plagiat.

A l'opposé des copies de fin de semestre, j'ai toujours préféré les dossiers constitués par des petites pièces remises au fur et à mesure sur lesquelles on peut faire un retour pour contribuer à un apprentissage progressif et ne pas évaluer sur un seul dossier final où on se rend compte à la fin du semestre, trop tard, que l'étudiant n'a pas compris. Trop tard, car on ne les revoit qu'exceptionnellement pour l'explication. Ils sont très peu à venir aux permanences de consultations de copies et de dossiers, seulement celles et ceux qui s'étonnent de leur note, bonne ou très mauvaise. Aux premiers, on n'a rien à dire. Et au second c'est très difficile d'expliquer comment il fallait faire une fois la note sanction tombée. Il y a comme un reproche de leur part de ne pas avoir su leur expliquer… Il faut les convaincre qu'il y a le rattrapage, et que ça vaut le coup d'essayer de reprendre maintenant. Parfois les étudiants convoqués au rattrapage, en deuxième session, se mobilisent quasiment la veille en s'apercevant qu'il faut corriger leur dossier, et nous envoie un mail pour le récupérer

rapidement au dernier moment. Mais obtenir les points manquants sans un travail de fond c'est difficile, et arranger un peu la forme ne suffit pas.

Et notre rôle va parfois au-delà du commentaire du travail associé à cette note sur leur relevé de notes, car l'obtention de leur semestre ou de leur année dépend d'un calcul complexe. Des amis, parents d'étudiants me demandent souvent de leur expliquer car ils n'ont rien compris à ce qu'a tenté de leur faire comprendre leur fils ou fille qui n'ont pas validé leur semestre mais passe quand même dans l'année suivante... Voyez : sur le relevé, il y a la note des EC (Enseignements Complémentaires, autrement dit un cours), qui se combine avec une autre note dans une UE (unité d'enseignement souvent deux cours) qui elle-même a un coefficient et se décline pour le semestre en crédit ECTS (European Credits Transfer System)[15]. En jury nous tenons tout un ensemble de considérations sur les UE (Unité d'Enseignement) qui se compensent ou pas, par exemple certaines sont dans la discipline et d'autres pas… Et selon les cas, il est plus opportun de valider en priorité telle UE, plutôt que telle autre. Non, ce n'est pas plus simple expliqué par la prof que par l'étudiant. Et en bas de la page, ils sont admis ou ajournés. C'est parfois de la stratégie qu'il faut expliquer aux quelques étudiants qui viennent nous voir avant la deuxième session, pour lutter contre une logique administrative implacable de la fabrication de l'échec à laquelle nous contribuons par un système d'évaluation d'une complexité sans cesse renouvelée avec l'aide *objectivante* de logiciels de production de procès verbaux.

La présidence des jurys d'examen correspond à présent à une sorte d'expertise dans l'analyse des procès verbaux, afin d'y repérer des anomalies ou pas. J'ai connu un autre temps où l'équipe pédagogique venait échanger au-delà de la mission de jury sur le bilan du semestre, de l'année, autour de la réussite et des échecs des étudiants. Maintenant en début d'année nous constituons des jurys, trois titulaires et trois suppléants, car trois enseignants doivent signer obligatoirement le procès verbal de jury. Nous dispensons les enseignants précaires de la corvée administrative de l'évaluation globale, comptable qui produit le sésame de la validation du semestre ou du passage à l'année suivante. Nous tentons vaille que vaille d'avoir des échanges qui dépassent le simple examen du listing intitulé « Procès verbal provisoire de délibération d'admission » dont il faut vérifier à chaque changement de maquette la validité et la cohérence des notes, les erreurs ou pas de report de notes. Soulignons que dans les établissements on incite maintenant les enseignants à faire eux-mêmes le report de notes en ligne dans le logiciel *idoine* afin de réduire le nombre d'intermédiaires, ce qui réduirait les risques d'erreurs et réduit également le nombre de postes de personnel administratif dont nous avons pourtant besoin pour remplir ensemble correctement notre mission de service public de l'enseignement supérieur.

Nous sommes tous interdépendants dans un système d'attribution de notes, de crédits ECTS. Ce système cherche à être le plus efficace possible dans la production de la sélection et de classement, de réussite ou d'échec aux examens. Il ne vise pas à permettre à des êtres humains d'apprendre quelque chose et surtout à progresser et s'émanciper. Au moment des jurys le travail administratif domine. L'administration, de l'inscription à la production de diplôme, fait un travail de gestion qui au final doit faire l'objet d'une validation par le corps enseignant. Ces derniers n'ont pas toujours suivi les derniers changements dans l'offre de formation, les dernières décisions votées dans les conseils, ne connaissent pas ou ne veulent pas connaître le logiciel de saisie, ou le secrétariat des UE libres, complémentaires, transversales, des langues ou d'informatique. En fait, il n'y a pas de continuité entre le travail administratif et le travail pédagogique, ce dernier étant lui-même segmenté. La division du travail est totale et au moment des jurys, on tente de recoller des morceaux…

[15] Système créé en 1989 dans le cadre du programme ERASMUS. Pour connaître le discours officiel, on se référera au site du conseil de l'Europe :
http://ec.europa.eu/education/ects/users-guide/introduction_fr.htm#ectsTop

« - Pourquoi Nolwen n'est pas admise, elle a de très bonnes notes dans les UE de sociologie ?
- Regarde, sur la 3ème page du PV (procès verbal[16]), elle est indiquée ABI (Absence injustifiée) en langue. Et d'ailleurs pour cette langue tous les étudiants sont notés ABI, n'y-a-t-il pas une erreur de report ? » (extrait reconstitué d'échanges en jury)

Le tableau paraît un peu noir mais il est significatif des injonctions contradictoires auxquelles nous sommes sans cesse soumis, une dissonance cognitive de plus en plus accentuée s'établit entre l'idée d'un service public d'enseignement supérieur de qualité, le choix d'une orientation pédagogique et une partie du travail administratif que nous faisons. Par exemple avec la validation sous la forme d'un devoir sur table qui semble la plus normée avec une pseudo vision égalitariste, je montre qu'on peut créer des espaces où il y a des possibles au sein d'un cadre que nous désapprouvons. C'est sûrement une des qualités encore présentes à l'université : une marge de liberté et d'autonomie dans un système contraint. Mais je me demande si il ne faut pas déjà le conjuguer au passé… Quoiqu'il en soit, nous allons voir que GEST est né dans cet espace de liberté.

1.2 Les expérimentations, la paillasse du sociologue

GEST n'est pas un cours de méthodologie comme les autres. Pour les cours de méthodologie, la forme « travaux dirigés » en salle avec une mise en pratique est privilégiée dans les formations comme la sociologie. Pour l'apport théorique *Les règles de la méthode sociologique*[17] sont vues lors de CM brossant une culture générale dans la discipline, sous des intitulés comme « Histoire de la pensée », « Sociologie générale », « Théories sociologiques », « Les courants de la pensée sociologique », « Regards sociologiques », etc. et accompagnés comme il se doit de TD de lectures et de commentaires de textes ou de ressources diverses.

Le bilan pédagogique n'est pas optimum, certains étudiants s'en accommodent et apprennent comme on apprend en écoutant un conférencier ou en lisant un livre. Le niveau de culture générale augmente pour les assidus et les lecteurs. Mais l'explication, le commentaire de texte sur la méthode, ou sur ce qui se fait dans la discipline du point de vue de la méthodologie atteint vite une limite. On y découvre comment d'autres font, l'analysent et le commentent mais pas à faire par soi-même. L'enjeu a donc été de créer la situation pédagogique d'un apprentissage en faisant par soi-même.

Comme pour toutes disciplines scientifiques, les étudiants ont besoin de manipuler par eux-mêmes les éprouvettes, les outils et les produits sur la paillasse, de disséquer la grenouille. Avec les êtres humains, on ne peut pas faire n'importe quoi, et la société civile ne nous fournit pas de cadavre de la vie sociale. Parfois les traces laissées dans les archives mettent une distance temporelle, mais pour l'histoire comme pour toutes les sciences humaines et sociales, nous ne sommes pas à l'extérieur de ce que nous analysons. La *distanciation* est un long processus, qu'on peut approcher en lisant Norbert Elias[18] par exemple. Je me souviens de la difficulté de l'appropriation de ce texte en tant qu'étudiante et je me reconnais dans le regard incrédule des étudiants d'aujourd'hui devant un propos qu'elles et ils estiment être une logorrhée. Pour la plupart, ce texte ne sera lu qu'une fois, et nous, enseignants-chercheurs, l'avons tellement lu et relu, pour nous-mêmes et avec eux,

---

[16] Le listing des reports de notes est constitué pour chaque étudiant d'une ligne qui se décline sur trois pages en impression paysage et selon le nombre d'étudiants le feuillet pour une promotion de première année peut comprendre plus d'une centaine de pages.
[17] DURKHEIM Emile, 1894, *Les Règles de la méthode sociologique*, *op.cit.*
[18] ELIAS Norbert, *Engagement et distanciation*, (1983), traduction française 1993, Paris, Fayard collection Agora, 1996.

jamais les mêmes, qu'il nous paraît limpide. D'autant plus, que cette question d'*engagement et distanciation* nous accompagne dans nos propres travaux de recherche où nous expérimentons sans cesse le fait de marcher en équilibre sur un fil suspendu pour trouver la posture qui permettra de comprendre. Et nous voudrions que les étudiants fassent un pas de géant ! Là, où nous avons mis le temps de la maturation, de l'expérimentation. Peut-être faut-il l'avoir lu au moins une première fois dans le cadre contraint de la formation pour avoir l'occasion de le relire plus tard, tout seul, quand le contenu se rappellera vaguement à leur souvenir et qu'ils en auront besoin ? Mais je n'arrive pas à me convaincre que cette lecture incontournable, et l'explication de texte leur donneront le goût de la sociologie.

Au contraire, créer une situation d'expérimentation pédagogique d'apprentissage scientifique peut être une façon de mettre le pied à l'étrier. La sociologie se définit comme science empirique, autrement dit, elle s'appuie sur l'expérience et l'observation. Dès les premières années les étudiants sont confrontés aux TD de méthodologies. Différents cours pour s'initier à l'observation, à l'entretien, à l'enquête par questionnaire, au traitement de données statistiques sont professés par des enseignants souvent distincts et malheureusement trop peu interchangeables. Les uns et les autres se spécialisent dans la maîtrise et l'appropriation d'outils plutôt que d'autres, comme on s'inscrit dans certains champs de la discipline plutôt que dans d'autres. L'organisation pédagogique tend à refléter et participe du clivage d'une approche opposant les *quantitativistes* et les *qualitativistes* et se renforce avec la production de manuels méthodologiques spécifiques (observation, entretien, questionnaire, analyse de données…) qui induisent un travers dans la tête des étudiants qu'il faut rectifier pour expliquer le *continuum* et la complémentarité des manières d'investiguer. Sans compter qu'à leurs yeux, et d'un point de vue pratique, le *quali* apparaît plus nouveau, plus exotique, plus terrain et plus facile à s'approprier que le *quanti*. De plus de nombreux étudiants arrivant dans la filière ont suivi des cursus où il leur a été signifié qu'ils n'étaient pas des scientifiques, mais des littéraires et seraient donc fâchés avec les chiffres. Mais le grand jeu de la vie sociale s'écrit en chiffres et en lettres ! Et que ce soit avec des mots ou des chiffres pour dire la réalité sociale, dans tous les cas le discours sociologique est à produire en s'appuyant sur les expériences et observations de terrain qui peuvent être *quali* ou/et *quanti*.

La sociologie se produit en confrontation, immersion avec un terrain, dont nous verrons comment il se construit où, selon l'objet d'enquête et les moyens dont on dispose pour la faire, on peut mettre en œuvre certaines formes d'investigations plutôt que d'autres. De nombreux ouvrages, articles qui ne sont pas produits exclusivement par des sociologues, disent la nécessité d'un terrain, décrivent la façon de s'y confronter. La méthodologie et la démarche y sont expliquées en lien avec l'objet et la réalité observée. Parmi les travaux précurseurs dans la discipline, lors des cours de sociologie générale et de sociologie urbaine les étudiants sont initiés par exemple à ce qu'on appelle *l'école de Chicago*[19] dont les recherches rendent compte de l'intérêt d'une approche empirique. Mais la littérature sociologique en raconte assez rarement les échecs ou alors pour expliquer des façons de rebondir devant une résistance à l'entrée sur le terrain. A la lecture, on se laisse séduire pas l'objet lui-même, parfois son exotisme, on passe un peu rapidement sur les annotations méthodologiques quand l'auteur n'y consacre pas explicitement une partie de son propos. D'autres ouvrages concernant la méthode et l'enquête de terrain nous invitent à faire un long détour épistémologique[20] pour expliquer « le pourquoi du comment » en les inscrivant dans des courants de la sociologie[21]. Au début de la formation, il est possible de faire passer

[19] GRAFMEYER Yves et JOSEPH Isaac, 1979, *L'école de Chicago, naissance de l'écologie urbaine*, (textes traduits et présentés par), réédition 2004, Paris, Champ Flammarion.
[20] CEFAÏ Daniel (dir.), 2003, *L'enquête de terrain*, Paris, Ed. La Découverte.
[21] Toutes tentatives pour embrasser largement une discipline conduit à faire des classements selon les auteurs, les théories, les méthodes. Plus il y a de productions, plus il y a de croisements plus l'étiquetage nécessite une

quelques extraits de textes de ce type, mais pour que tout cela prenne sens, ou fasse sens, quelques expérimentations sont à mener par soi-même pour faire le lien entre la chose lue et l'expérience vécue ou pour pouvoir revenir à ce qui est lu pour comprendre ce qui nous arrive.

Et puis, il y a les manuels de méthodologie qui se présentent trop souvent comme des outils clés en main. Certains prennent le risque de réduire la discipline à la méthode qualitative, ou quantitative de façon séparée. D'autres à réduire le terrain à une approche plus ethnographique que sociologique et par conséquent à une démarche qualitative. Les manuels de méthodologie quantitative deviennent des manuels utiles à la production du questionnaire minimisant la place du terrain, ainsi que le rapport entre les données produites et leur traitement statistique. Ce dernier est souvent l'objet d'un autre manuel d'analyse de données statistiques. Cette pratique d'édition, comme la pratique pédagogique segmentée tend à rompre le *continuum* entre les méthodes et à spécialiser en pratiques méthodologiques différenciées la posture sociologique. Certains manuels de méthodologie sont à la sociologie ce que les livres de recettes sont à la cuisine, utiles pour commencer, rassurants pour donner une marche à suivre, mais aussi contre-productifs pour s'approprier la démarche de recherche qui a besoin d'une posture libre et créative et de temps pour murir et accumuler. Tout l'enjeu est de savoir comment amener à accéder à cette posture ?

Cette dernière ne s'acquière pas non plus en TD de méthodologie mais ils sont l'occasion de la mettre en œuvre. Les TD de méthodologie *quali* ou *quanti* s'organisent souvent en créneaux de deux heures hebdomadaires et se révèlent adaptés à *faire faire*. Cette forme d'apprentissage et le cadre pédagogique imposé s'organisent sur l'ensemble du cursus de licence de façon de plus en plus segmentée en semestre de 12 semaines. Et toute la cohérence de l'équipe pédagogique est nécessaire pour penser qu'en six semestres (les trois années d'études sont composées de six semestres[22]) les étudiants de licence sortiront initiés à l'usage d'une boite à outils complètes et opérationnelles : observation plus ou moins participante, entretien plus ou moins directif, questionnaire, traitements des données qualitatives et quantitatives et restitution des résultats.

Les contraintes temporelles et les exigences de contenu de formation sont mises en tension avec un ensemble de moyens pour une certaine efficience pédagogique. Ce type de jargon signifie qu'en tant que scientifiques nous avons des exigences de contenus pour nos formations et qu'en tant qu'enseignants nous devons accepter leur adaptation aux contraintes de l'administration de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, pourvoyeur de cadres administratifs de plus en plus contraints, avec des moyens restreints. Les Lettres, Sciences Humaines et Sociales n'ont jamais été les mieux dotées dans les universités.

Par conséquent pour les TD de méthodologie, nous disposons d'une salle, d'un créneau horaire. Schématiquement, les 12 séances du semestre s'organisent de la façon suivante :

- trois ou quatre séances de cadrage, d'objet et de méthode,
- deux ou trois séances de production d'un premier outil (grille d'entretien, d'observation, pré-questionnaire) qui fera l'objet d'un test (une première mise en situation où on analyse ce qui se produit)
- une ou deux séances d'ajustement.

Selon les cas nous sommes déjà à la moitié ou au deux tiers du semestre ! C'est mieux d'avoir fini cette phase avant la coupure des vacances de la Toussaint ou de février, selon que l'on soit en semestre impair (1,3,5), de septembre à décembre, ou pair (2,3,6) de janvier à avril. Ce jalon de mi-semestre avec une coupure permet de les envoyer recueillir les

---

réactualisation. A ce titre, il est intéressant de comparer les sommaires des manuels de sociologie contemporaine sur les cinq dernières décennies.

[22] Les semestres 1 et 2, S1 et S2, concernent les étudiants de première année L1, les semestres 3 et 4 concernent ceux de deuxième année, les L2, et enfin, les S5 et S6 concernent les étudiants de L3.

matériaux d'enquête pendant leurs vacances ! Donc, au retour des étudiants, dans le meilleur des cas, il reste une ou deux séances d'analyse d'expérience, une ou deux séances sur le dépouillement des données et une ou deux séances pour le traitement des données. Dans une telle configuration l'analyse de données relève de l'initiation de base et rien n'est encore fait sur la restitution des résultats. Ce schéma est pratiqué dans de nombreuses filières : formation à la méthode de l'entretien ou au questionnaire en 24 heures TD ! Initiation à la méthode serait une formulation plus juste, voire initiation limitée à la production de matériau d'enquête. Il faut encore au moins 24 heures TD pour une initiation à l'analyse des données.

C'est ce schéma que je connais et que j'ai connu comme étudiante dans les différents départements de sociologie fréquentés : un premier semestre de production de données, qui s'achève par une validation qui passe par la remise des données, et leurs mises en forme (retranscription de l'entretien, saisie des questionnaires), et un second semestre consacré au traitement des données. La formation à la méthode s'inscrit dans une continuité sur l'ensemble de la licence qui se traduit souvent par une initiation à la démarche plutôt *quali* (observation, entretien) en première année et *quanti* (questionnaire) en deuxième année, pour qu'en troisième année les étudiants puissent mettre en œuvre l'outil le plus adapté à leurs travaux personnels. Mais cette continuité pédagogique est difficile à maintenir lors des renouvellements de maquettes de formations qui réduisent de plus en plus le nombre d'heures des Unités d'Enseignement (UE) dites disciplinaires, pour des UE dites transversales. Une culture commune et partagée dans la discipline permet de ne pas sacrifier les TD de méthodologie au grand cours de culture générale ou de spécialités. Lors de la dernière révision de la maquette de formation, mise en place à la rentrée 2017, des UE transversales de méthodes des sciences humaines et sociales qui inscrivent la démarche empirique et les questions sur les méthodes au cœur de leur pratique scientifique ont été proposées. Le risque de la transversalité serait de réduire la méthode à la technique. Mais dans ce cadre psychologues, sociologues, géographes, historiens bien qu'ils mènent tous l'enquête, montrent aux étudiants qu'ils ne le font pas de la même manière. Ils ne constituent pas les mêmes corpus, ne mobilisent pas les mêmes niveaux, registres ou cadres d'analyse. Tous adoptent une posture scientifique, certes, mais liée à leur discipline. Comme en athlétisme, le coureur de fond ne fait pas un bon sprinter même si à l'entraînement il touche un peu à tout. Les sciences sociales sont multiples et la méthode ne peut pas se réduire à une dimension technique commune à toutes. Leurs enquêtes de terrain ne se déroulent pas de la même manière.

1.3 Au croisement de la méthode et de la posture : apprendre par GESTe

GEST est un projet d'apprentissage de l'enquête sociologique de terrain. L'enjeu scientifique du respect des « règles de la méthode » est lié à une posture à acquérir qui est aussi un rapport au monde fait de curiosité, de réflexivité, de critique, chercher à comprendre, analyser… mais aussi rendre compte, exposer ses propres résultats à la critique. L'enjeu pédagogique en formation de licence est de transférer, transmettre des éléments qui peuvent permettre de commencer ou poursuivre le chemin de l'acquisition de cette posture, en donnant des clés de lecture des rapports sociaux sous l'emprise desquels nous sommes constamment. Comment enseigner une attitude ? Est-ce « enseignable » ? N'est-ce pas plutôt le résultat de processus complexe de socialisation ? Quelle part prenons-nous dans ce processus en exposant les étudiants à la sociologie ?

Dans le cadre de l'apprentissage, il ne suffit pas de dire, d'expliquer la manière de faire pour apprendre à faire. Peut-être faut-il pouvoir expérimenter par soi-même, se tromper, recommencer, s'approprier une manière de faire ? Avons-nous le cadre à l'université pour permettre d'apprendre ainsi, pouvons-nous créer ce cadre dans l'existant ?

Les moyens dont nous disposons sont une salle TD où nous discutons la posture, et affûtons des outils que les étudiants iront seuls expérimenter. Pendant les séances de préparation tout le monde fait comme si l'attention devait se porter sur l'outil lui-même : grille d'entretien, d'observation ou questionnaire, mais en réalité c'est ce qui se passe lors de son élaboration qui est l'apprentissage, celui de la posture, et non celui de faire un bon questionnaire ou une bonne grille d'entretien.

« *Pourquoi on ne peut pas poser une question comme ça ?* »

A chaque moment, c'est à la fois la forme et le fond qui sont en discussion. Sur le fond chaque question ou relance fait l'objet d'une analyse quant à sa pertinence pour permettre d'avoir l'information recherchée. Sur la forme, tout ce qui peut induire des biais dans le cadre de l'interaction enquêteur/enquêté est traqué.

« *C'est un peu lassant ces TD où on coupe les cheveux en quatre par petits groupes. On se demande ce qu'on apprend, ça n'avance pas, on se demande même parfois ce qu'on fait là.* »

Bon an mal an, une première formulation émerge.

« *Et on n'est même pas sûr que ce soit bon ? Vous n'avez qu'à corriger et on ne sera pas obligé de recommencer.* » (synthèse de ressentis étudiants exprimés de façon plus ou moins euphémisée).

Pourtant, ils feront eux-mêmes les modifications, ajustements à partir de leurs expériences accumulées et croisées de mises en situation diverses, y compris en faisant le « test » avec une personne proche. Nous travaillons sur la base de leurs retours. Même si la tendance est de nous dire ce qu'ils pensent que nous aimerions entendre, de se conformer à ce qu'eux-mêmes pensent avoir appris, compris de la « bonne » posture à adopter, il y a toujours suffisamment de matière et de spontanéité pour alimenter les échanges. Quand l'interrogé répond « *à côté de la plaque* », on revient à la formulation. Quand il refuse de répondre après avoir accepté la situation d'entretien, on analyse ce qui s'est passé.

« *- Ah c'était ton oncle !*

- ...
- *Tu m'étonnes qu'il n'a pas voulu te répondre, après tout c'est hyper perso.* »

(extrait d'interaction entre étudiants en petit groupe TD)

Il y a autant de micro expérimentations pour apprendre que d'étudiants. Quelle était la question ? Est-ce que ce serait différent avec un inconnu ? Qu'est-ce qu'on peut considérer comme « hyper perso » ? Peut-on poser toutes les questions ? Où commence et où s'arrête l'intrusion ? etc. Toutes ces questions qui s'ajoutent à leurs constats et auxquelles ils sont invités à répondre par eux-mêmes, sont autant de dimensions pour apprendre, la distance avec l'interrogé mais aussi avec ce qui est interrogé. Si c'est « *hyper perso* », est-ce une question à laquelle nous répondrions nous-mêmes avec une garantie de l'anonymat ? Et si non, est-ce qu'on pense être capable de poser la question ? N'allons-nous pas par notre attitude projeter notre propre réserve ou gêne et rendre cette question encore plus difficile à poser ?

Dans cette configuration pédagogique, d'accompagnement après coup, il y a beaucoup d'interstices sans lumière, (ce qu'ils n'osent pas nous raconter) et de jeu de miroirs entre enquêteur/enquêtés, enseignant/étudiant. Ces interstices conduisent à énoncer des approximations lors de l'analyse et altèrent la qualité de ce qui pourrait être transmis et appris. Pour contribuer à cette analyse réflexive après coup en salle TD sur la base des données produites, en tant qu'enseignant il nous manque des éléments liés au terrain lui-même. L'enquête de terrain n'est pas juste une interaction en situation d'entretiens ou de questionnaires administrés. Les données récoltées, rapportées en salle de cours sur la paillasse sont des prélèvements dont la qualité dépend de la façon dont cela a été fait. L'idée de pouvoir aller ensemble enseignants et étudiants en situation concrète d'enquête « hors les murs » apparaît comme une expérience qui peut renouveler, compléter la formation.

L'enseignement en sociologie ne peut pas se satisfaire d'un programme de conférences en cours magistraux. Si le sociologue a quelque chose à dire, à enseigner c'est parce qu'il a fait un travail de recherche en amont passant le plus souvent par une enquête de terrain mettant en œuvre une démarche avec méthode, mobilisant des outils pour produire des matériaux qui feront l'objet d'une analyse. La forme de cours en travaux dirigés est le complément indispensable au CM et une réponse réaliste pour aborder les questions de méthode, forger des outils mis en pratiques et qui se renouvellent sans cesse à l'épreuve du terrain.

La méthodologie en sociologie à l'université peut difficilement s'inscrire dans une routine alternant CM et TD dans des salles de cours et porte en germe tous les éléments qui nous amènent à porter de façon volontariste ce projet GEST tourné vers l'extérieur, nous sortant de l'université pour apprendre ensemble, autrement. Partir sur le *terrain* ensemble, mais qu'est-ce que le terrain ? Que peut-on faire avec des étudiants de licence pour les initier au terrain ? Comment vont-ils pouvoir s'inscrire dans une démarche globale qui va leur demander de définir, d'éprouver et de restituer[23] leur enquête de terrain et que vont-ils apprendre ? A ce niveau d'étude, nous ne formons pas de futurs sociologues ou chercheurs mais la méthode et l'expérience de terrain sont des atouts que nous mettons entre leurs mains et qu'ils pourront utiliser quel que soit leur parcours professionnel ou de vie. Pour le montrer, le projet GEST est à analyser et à développer en détail dans toutes ces phases, en commençant pas se demander comment et avec quels moyens il est possible de le réaliser et de le pérenniser à l'université, dans un contexte constant de réduction de moyens.

[23] Pour emprunter des éléments du titre de l'appel à communications pour la 8ème journée d'étude des doctorant.e.s du Cerlis, Pôle lien social et culturalisation, qui a eu lieu le 7 décembre 2018 : « Le chercheur et son terrain de recherche : le définir, l'éprouver, le restituer ».

Chapitre 2
La fabrique des enseignements

La première année de l'expérimentation GEST s'est déroulée en février 2011 sur une semaine complète à Carhaix du lundi au vendredi avec les étudiants de troisième année de licence. En janvier et février 2019, les étudiants de deuxième année sont allés séjourner deux fois deux jours à Ouessant. Entre ces deux dates, le projet s'est déroulé tous les ans, avec quelques ajustements que nous expliquerons, comme par exemple le passage de la troisième à la deuxième année et la partition du séjour en deux séquences. Cela fait donc huit années de renouvellement sans interruption, et ce constat montre l'intégration du projet dans une formation portée par une équipe pédagogique. Mais il convient d'analyser les conditions et le contexte qui en ont permis l'émergence.

Au-delà d'une analyse des conditions strictement matérielles qui pourraient se limiter à prendre en compte des budgets, compter le nombre d'étudiants et d'heures, comme le font trop souvent les gestionnaires, nous allons rendre compte de façon synthétique des conditions sociales et démographiques qui constituent la population concernée : étudiants et enseignants dans le département de sociologie de l'université de Brest.

Il y a certainement des éléments de singularité locale, mais ils s'inscrivent dans une réalité partagée à une échelle nationale car les arbitrages politiques, concernant l'enseignement supérieur et la recherche, ont des effets partout sur le territoire. Le regard porté à cette échelle de proximité, tend à montrer comment on se débrouille malgré la faiblesse des moyens alloués à l'Université pour enseigner, et les ressources que nous sommes capables de mobiliser pour faire autrement et le plus en adéquation avec nos exigences pédagogiques et scientifiques.

Ces éléments de cadrage matériels et sociaux n'expliquent pas complètement la réalisation du projet et sa pérennité : l'implication et l'engagement de certains membres de l'équipe dévoilent le travail invisible réalisé pour stabiliser le projet d'un point de vue budgétaire et pédagogique, en l'insérant dans un premier temps dans l'emploi du temps de la formation existante pour ensuite créer dans la dernière maquette[24] un temps spécifique qui prend en compte cette formation. Ce dernier point sur la formation est l'occasion de questionner la fabrique des enseignements et des formations à l'université dont la réduction du temps alloué pour l'enseignement disciplinaire, ici, la sociologie, en licence.

2.1 De l'argent

Début 2010, le Service d'Ingénierie, d'Appui et de Médiation pour l'Enseignement (SIAME) de l'Université de Bretagne Occidentale (UBO) diffuse un appel à projet permettant d'apporter un soutien « pour la mise en place d'un projet pédagogique innovant ». L'appel précise les objectifs, la durée du projet, le plafonnement des aides à 5000€, les critères de sélection et le calendrier.

Au département de sociologie, nous sommes plusieurs à évoquer la possibilité de se saisir de cette opportunité pour faire du terrain avec les étudiants « hors les murs » l'année suivante, lors d'un séjour d'une semaine. Nous ne voulions pas faire juste une « sortie » terrain ponctuelle, mais créer une situation d'enquête sociologique où l'immersion se fait 24h/24 sur une certaine durée. Cet appel offre la possibilité d'obtenir des moyens supplémentaires pour bousculer la routine pédagogique précédemment décrite qui consiste à élaborer des outils

[24] Les maquettes de formation présentent l'organisation de la formation par semestre en Unité d'Enseignement UE, comme nous pouvons les trouver sur les sites des universités : http://formations.univ-brest.fr/fr/index/sciences-humaines-et-sociales-SHS

(grilles d'observation, d'entretien, questionnaire) dans le cadre des travaux dirigés (TD) en salle, à envoyer les étudiants seuls sur le terrain et ensuite analyser avec eux ce qu'ils ont ramené (photos, comptes-rendus et retranscriptions d'entretiens, carnets d'enquête…). Avant de donner à voir ces années d'expérimentation « hors les murs », il convient de reprendre les intentions qui nous ont animées et les justifications que nous avons données pour monter le dossier du projet.

Pour faire « autrement », l'idée de départ est très simple : pouvoir aller avec les étudiants sur le terrain, en immersion, pendant un certain temps, dans la tradition des grandes enquêtes de terrain, que nous-mêmes en tant que chercheur en sciences sociales pratiquons finalement assez peu, puisque dans la plupart de nos programmes nous sommes souvent en immersion seul sur *notre* terrain. C'est donc aussi, pour nous, l'occasion d'expérimenter le fait de labourer des plates-bandes communes en pédagogie et en recherche sur notre propre territoire. Sachant que le Finistère apparait très tôt comme un terrain dans la littérature sociologique avec l'enquête d'Edgar Morin et son équipe à Plozévet[25], nous pourrions finalement, nous-mêmes choisir une commune et être des *indigènes* sachant faire de la sociologie ou de l'ethnologie en intégrant dans notre démarche avec les étudiants ces dimensions incontournables de l'apprentissage de la distanciation et de la réflexivité.

Se mettre en situation réelle dans un dispositif de « grande enquête », c'est également se confronter à la nécessité de la coopération, de l'organisation d'un travail collectif, d'un partage d'informations, d'une collecte de données mutualisées à une échelle plus grande que celle des petits groupes de deux ou trois que les étudiants ont l'habitude de constituer dans le cadre des TD. Une situation que nous connaissons également comme chercheurs dans certains programmes où les coordinateurs font équipe à deux ou trois en mobilisant ponctuellement chacun plus ou moins les membres de leurs laboratoires respectifs.

Nous verrons que le projet lui-même impose cette dynamique collective et coordonnée, car certains acteurs incontournables, comme les élus, ne peuvent pas être interrogés par dix étudiants différents chacun sur leur thématique. Une cinquantaine d'étudiants ne peuvent pas arriver sur un territoire comme une nuée de moineaux et repartir sans s'expliquer et se justifier auprès de la population rencontrée. Il nous appartient de tirer les leçons de ceux qui nous ont précédés et ne pas « griller le terrain »[26] car ce territoire est aussi celui que nous habitons, et nous allons voir par la suite que cette dimension est prise en compte dans le projet.

Pour faire « innovant », les arguments du dossier de demande de financement se peaufinent en équipe[27] en valorisant plusieurs aspects. Ils aboutissent à faire valoir que la co-présence des étudiants et des enseignants-chercheurs permettrait de « mettre en œuvre une pédagogie par l'exemple où le chercheur montre sa pratique, plutôt que de la raconter, où il peut intervenir en situation pour améliorer celle des étudiants. » (Extrait du dossier) De plus, l'une d'entre nous engagée dans une mission de partenariat lycées/université, incite à intégrer un échange avec les lycées de la ville où nous irions avec une intention double : « démarche d'échanges de connaissances entre des lycéens et leurs enseignants qui présenteront la localité enquêtée à des étudiants qui pourront leur présenter leur université. » (Extrait du dossier) La coopération ne se joue pas qu'entre nous mais aussi avec les acteurs du terrain, dans un

[25] MORIN Edgar, 1967, *Commune en France. La métamorphose de Plodémet*, Paris, Librairie Arthème Fayard, réédité dans la collection biblio essais du Livre de poche sous le titre *Commune en France. La métamorphose de Plozevet* ; BURGUIERE André, 1977, *Bretons de Plozévet*, Paris, Flammarion, réédité sous le même titre dans la collection Champs chez Flammarion.

[26] BEAUD Stéphane et WEBER Florence donnent quelques indications dans le cadre d'une démarche d'enquête individuelle pour ne pas « brûler le terrain » (p.117). BEAUD Stéphane et WEBER Florence, 2003, (première édition 1997), *Guide le l'enquête de terrain*, Paris, Ed. La Découverte.

[27] Nous serons trois à nous engager pour déposer ce projet : Bénédicte Havard-Duclos, Annick Madec et Nicole Roux.

rapport d'échange. Il nous importe que cette co-présence sur un territoire où nous nous invitons en nombre ne laisse pas de traces négatives, un sentiment d'entrée par effraction avec hold-up, de curiosité mal placée, ou surplombante. Le lycée (personnel et lycéens) nous ouvre ses portes, nous leur ouvrons la nôtre.

Nous voulions également faire éclater différents clivages inhérents à l'organisation de la formation à l'université :

- celui séparant les étudiants par promotion d'année,

« Cette semaine devrait accueillir les étudiants de L2 (environ 30 étudiants), dans le cadre de leur enquête par questionnaire, de L3 (environ 25 étudiants), dans le cadre du cours de méthodologie approfondie et de leur stage. Les étudiants de Master (10 étudiants) seront invités dans le cadre d'un tutorat méthodologique pour renforcer l'équipe enseignante. » (Extrait du dossier)

- celui séparant les apprentissages en cours de méthodologie, de sociologie générale et de spécialités,

« Outre les cours de méthodologie, de nombreux cours seront investis au premier semestre pour permettre cette semaine de terrain : sociologie politique, territoire et société, sociologie de l'école, sociologie de la santé, sociologie du travail, etc. Il s'agit de montrer aux étudiants l'ensemble des entrées possibles pour établir le diagnostic socio-démographique d'un territoire. » (Extrait du dossier)

Ces décloisonnements d'années et de cours correspondent à l'idée que nous nous faisons de l'acquisition d'une démarche, d'une posture qui ne s'inscrit pas dans des « niveaux » acquis, des degrés de « connaissances générales » hiérarchisées, ni des compétences techniques maîtrisées.

Pour financer une semaine de séjour, avec présence *obligatoire* pour les étudiants car il s'agit d'un TD, il n'était pas question de puiser dans leur poche sauf éventuellement sur les repas à hauteur du prix d'un ticket de restaurant universitaire. Du côté de *l'obligation*, nous allons dès le début faire preuve de souplesse quant à la présence des étudiants salariés qui ne peuvent pas ou ne veulent pas prendre de congé pour participer à la totalité du projet. Certains principes de réalité s'imposent, mais quoiqu'il en soit il fallait pouvoir couvrir les frais d'hébergement, de déplacement et les repas des étudiants participants. Outre la demande à hauteur de 5 000€ au SIAME, nous mobilisons une partie du budget du département à hauteur de 1 000€, nous faisons une demande complémentaire à l'UFR de 500€ et enfin avec une contribution minimum des étudiants, nous parvenons à ficeler un budget prévisionnel de 7 100€. Le SIAME nous attribuera 4 600 €, nous en dépenserons 6 000 pour cette première année expérimentale, les dépenses couvriront tous les frais de la logistique de séjour et toutes les activités.

Avec un budget qui correspond au frais d'inscription d'un étudiant dans certaines grandes écoles d'ingénieurs par exemple, nous finançons une semaine de formation intensive, immersive pour toute une promotion d'étudiants de licence, un vrai tour de force au sein du service public de l'enseignement supérieur et de la recherche dont on connaît les restrictions budgétaires qui touchent particulièrement les universités.

2.2 Des étudiants

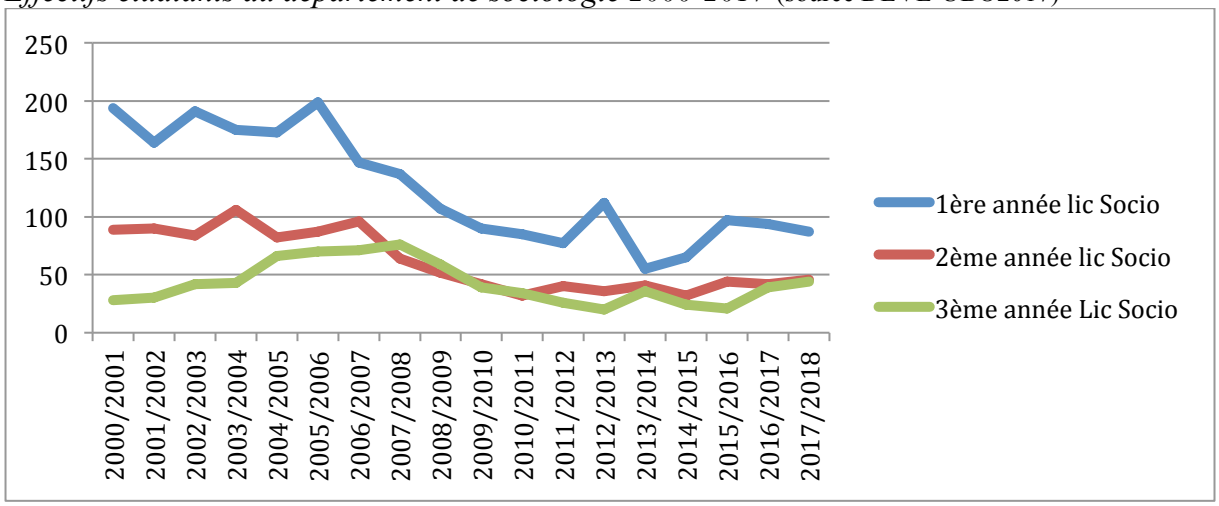
Outre un financement spécifique, le projet a « bénéficié » également d'un contexte démographique favorable où les effectifs étudiants avaient fondu.

Lors de l'année universitaire 1999-2000, j'arrive dans un jeune département ouvert en 1994. L'organisation des cours s'effectuait avec 5 groupes TD en première année (les groupes de travaux dirigés sont déterminés au seuil de 45 étudiants par groupe), ils étaient 3 groupes en deuxième année et 2 groupes en troisième année. L'unité de compte en groupe TD est

explicitée ici parce que cette forme d'organisation concerne l'enseignement de la méthodologie et elle conditionne le nombre d'heures et d'enseignants à mettre en face des étudiants.

Le graphique suivant montre que l'année 2006-2007 correspond à celle d'un effondrement du nombre des étudiants en première année qui va se solder par la perte d'un groupe TD. Sur la dernière décennie le maintien de trois groupes en première année est lié pour une part à des mutualisations de cours avec les filières histoire, philosophie et ethnologie. Les mutualisations sont des cours mis en partage entre les filières pour des raisons d'intérêt pédagogique (comme par exemple la création de passerelle entre filières) mais surtout pour des raisons de rationalisation économique qui dans tous les cas permettent des économies de moyens à l'échelle de l'établissement et le maintien des formations menacées en raison de leur faible effectif comme la philosophie et l'ethnologie.

Effectifs étudiants au département de sociologie 2000-2017 (source DEVE-UBO2017)



En 2010 quand nous répondons à l'appel à projet pédagogique, il n'y a plus qu'un groupe d'étudiants en troisième année et GEST démarre avec une promotion de 28 étudiants, ils seront 21 l'année suivante. Les effectifs des étudiants de deuxième année et troisième année deviennent comparables, et quand nous basculons le programme sur la deuxième année en 2014, ils sont 38 à venir sur le terrain, 24 l'année suivante, puis 42 en 2016, 35 en 2017 et enfin 45 en 2018 et en 2019.

La baisse des effectifs est à inscrire dans un processus plus global. Localement, les filières dites « professionnalisantes » déjà mieux dotées en encadrement, continuent à sélectionner et à remplir leur formation, IUT, BTS, licence professionnelle, école de travail social, comme les filières d'élites sélectives, classes préparatoires, écoles d'ingénieurs où l'enseignement supérieur privé prend sa part de marché. Les filières générales non sélectives des universités publiques reçoivent les étudiants avec des flux inégalement répartis : la demande s'accroît sur quelques filières populaires comme les STAPS, la médecine, le droit, et la psychologie[28].

En sociologie à Brest, nous observons que la part des étudiants issus de baccalauréat professionnels a considérablement diminué, en particulier les filières de gestion et sanitaire et social. Ils poursuivent donc leurs études ailleurs et les nouvelles procédures de répartition des lycéens avec « parcours sup » ne font qu'entériner ce mouvement. C'est dans ce contexte de

[28] Pour plus de détails sur le nombre d'étudiants à l'échelle nationale voir REPÈRES & RÉFÉRENCES STATISTIQUES 2017 sur les enseignements la formation et la recherche, direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance, août 2017

baisse démographique et d'engouement de la demande vers d'autres filières que nous avons pu développer un projet spécifique et de qualité à l'enseignement méthodologique en sociologie. Et il faudra peut-être le revisiter si la sociologie devait redevenir populaire et repasser au-dessus de la barre des 50 étudiants en deuxième année[29].

Le fait d'être excentré dans l'ouest de la France est également une raison des faibles effectifs en sociologie à Brest car dans le même temps les universités de Rennes et de Nantes continuent à en accueillir en grand nombre. La grande majorité des étudiants en sociologie à Brest provient du Finistère et quelques uns des départements limitrophes. Une très faible proportion, selon les années, mais rarement plus de 15 %, viennent d'ailleurs. Ils sont soit en mobilité internationale Sud-Nord, mais aussi certaines années Orient-Occident comme par exemple dans le cadre d'une convention internationale avec la Chine, soit en mobilité des DOM-TOM ou, en mobilité interne au territoire métropolitain en dehors de la Bretagne et attirés par l'*exotisme* maritime, culturel ou/et par la filière d'ethnologie pour la poursuite de leurs études.

Les petits effectifs relativement homogènes permettent de générer les conditions d'un ratio étudiant/enseignant acceptable pour réaliser le projet GEST, mais même avec une baisse des effectifs étudiants et un budget en plus, ce n'est pas suffisant, un volontarisme pédagogique est nécessaire pour une discipline qui, comme d'autres dans le domaine Lettres, Langues, Sciences humaines et sociales, reste largement sous dotée en postes d'enseignants.

2.3 – Des profs

Quand j'ai été recrutée, à la rentrée 1999-2000, mon service était partagé entre le département d'AES[30] et celui de sociologie. Une des collègues recrutée comme maître de conférences en 2015-2016, a son service partagé entre les STAPS et le département de sociologie. En presque 20 ans rien ne change, certaines nouvelles recrues ont un service ventilé, dispersé et apprennent d'emblée à jongler avec les ajustements d'emploi du temps entre deux composantes. Les besoins de la discipline au sein de l'établissement ne se limite pas au département de sociologie, ni même à l'UFR Lettres et Sciences Humaines et malgré la dispersion de nos enseignements un noyau va constituer, au fil des années, une équipe solide qui, en 2010, a porté un projet comme GEST.

Mais partons d'un constat : depuis que je suis en poste nous avons toujours été en situation de sous-encadrement d'enseignants-chercheurs titulaires quelle que soit la composante de formation[31] de l'établissement. A Brest, le nombre de postes d'enseignants de sociologie a, dans un premier temps, cru de façon constante sans jamais réussir à couvrir totalement les besoins en enseignement. Les premiers postes de sociologie ont été créés à partir des filières Administration Economique et Sociale et de la Formation Continue. Ce sont les enseignantes déjà sur place, sociologues, présentes à la Formation Continue, comme Simone Pennec, ou arrivée sur un poste de professeure en sociologie à Brest en 1991 comme Anne Guillou qui vont fabriquer les premières maquettes pour ouvrir une filière de sociologie, dans une période favorable liée à la croissance des effectifs. Elles vont créer également une

[29] A la rentrée 2018-2019, en novembre, le nombre d'inscrits en première année est de 114 étudiants et passera la barre des 120 avec ce qu'on nomme pudiquement « les inscriptions tardives » qui sont pour une part des étudiants étrangers se heurtant aux méandres administratifs souvent kafkaïens. Mais il est probable que cette donnée change avec l'arrêté d'avril 2019 sur les frais d'inscription des étudiants étrangers.

[30] Administration Economique et Sociale.

[31] Les universités regroupent différentes unités de formation et de recherche (UFR) dites aussi facultés, des écoles dont les écoles supérieures de professorat des écoles (ESPE), écoles de sages-femmes, et des instituts dont les instituts universitaires de technologie (IUT).

équipe de recherche l'Atelier de Recherche Sociologique en 1995 qui a fédéré la majorité des sociologues de l'établissement dans la durée[32].

Au département en 2000, il y a six enseignants titulaires mais une grande partie des cours sont couverts par des heures supplémentaires et des collègues aux statuts divers. Par exemple, le déficit d'enseignants-chercheurs titulaires était compensé en partie par un poste de PRAG (PRofesseur AGrégé détaché dans le supérieur)[33] que nous avons transformé par la suite en poste de maître de conférences. Il y a également constamment des enseignants contractuels sur des postes d'Attachés Temporaire d'Enseignement et de Recherche (ATER) et depuis 2007 des postes que nous appelons maître de conférences LRU[34], ainsi que des doctorants vacataires, et des intervenants professionnels vacataires, payés à l'heure de cours effectuée[35].

Si le ratio d'encadrement, qui prend en compte uniquement le nombre de titulaires (EC)[36] par le nombre d'étudiants, peut avoir un sens, il est de 1,9 % en 2000 au département de sociologie de Brest, 2,8 % en 2007 (nous sommes passés à huit EC), 5,9 % en 2010, au moment où nous commençons GEST nous sommes neuf EC et les effectifs ont chuté, et enfin, 6,6 % à la rentrée 2017. Le Ministère affiche un ratio moyen de 5,6 %[37] qui varie selon les universités et les domaines au sein des universités et ce ratio semble s'afficher à 14,8 % pour les grandes écoles et les instituts. Il y a peut-être un lien de cause à effet entre l'amélioration du taux d'encadrement au département de sociologie et un engagement pédagogique différent, producteur d'un projet comme GEST qui s'inscrit dans la durée.

Jusqu'en 2017, les renouvellements de départ à la retraite de maîtres de conférences et de professeurs ont pu se faire et ont été compensés par des postes de précaires lors de l'année de transition du recrutement. Lors des campagnes d'emploi, malgré une vigilance constante pour éviter le gel de poste, ou le changement de discipline dans le cadre de redéploiement interne à l'établissement, la sociologie a perdu trois postes : un de professeur au STAPS, deux de maîtres de conférences, un à l'IUT et un autre à l'ESPE. Depuis la loi dite d'autonomie des universités votée durant l'été 2007, les établissements doivent fonctionner à moyens constants et les arbitrages consistent en interne à « *déshabiller Pierre pour déshabiller Paul également* ». Nous sommes de plus en plus nus. Et lors de cette dernière rentrée de 2018 la présidence de l'université de Brest annonce le gel de tous les postes : aucun recrutement pour les trois prochaines années. Deux départs à la retraite sont prévus parmi les sociologues. La qualité des formations est déjà menacée.

Malgré l'amélioration du ratio titulaires/étudiants, le manque d'enseignants-titulaires reste encore actuellement compensé par de nombreux vacataires professionnels, des « précaires » sur des postes contractuels en contrat à durée déterminée, et quelques doctorants

---

[32] L'Atelier de Recherche Sociologique (ARS) est devenu LABoratoire d'Etude et de Recherche Sociologique (LABERS) en 2015.

[33] Les PRAG sont des enseignants du secondaire détachés dans le supérieur. Ils font 384 heures de service d'enseignement, le double de celui d'un maître de conférences. Mais dans les faits, ils sont nombreux à faire ou à avoir obtenu une thèse de doctorat. Ils se retrouvent à l'université dans un environnement professionnel qui porte certains d'entre eux vers la recherche qu'ils font en plus, sans reconnaissance salariale de ce travail.

[34] ATER désigne les Attachés Temporaire d'Enseignement et de Recherche, et MCF LRU désigne les Maîtres de conférences sous contrat depuis la Loi relative aux libertés et responsabilités des universités appelée aussi loi d'autonomie des universités, votée lors de l'été 2007.

[35] Parmi les vacataires les situations sociales sont très variables. Certains vacataires intervenants professionnels en Master le font GRATUITEMENT, et montrent leur intérêt pour la formation, car ils ne viennent pas chercher un revenu complémentaire. Mais pour les vacataires les plus jeunes, le paiement des heures effectuées constitue une source de revenu.

[36] Pour le décompte des Enseignants-Chercheurs titulaires (EC) ne sont pris en compte que les professeurs des universités et les maîtres de conférences.

[37] DESCHARD Flore, LE GUILLY Marie-Françoise, *Tableau de bord de l'emploi public – Situation de la France et comparaisons internationales*, France Stratégie, décembre 2017, 64 pages. Consulté sur le blog de Pierre Dubois https://histoiresduniversites.wordpress.com/2018/01/06/education-taux-dencadrement/

vacataires. En 2016, à l'échelle de l'UFR Lettres et Sciences Humaines (LSH)[38] pour les formations licences et masters portées par des sociologues, nous avons évalué le déficit à 7 postes de titulaires lors des derniers décomptes effectués à partir des heures à réaliser dans les nouvelles maquettes d'enseignement. Outre la licence de sociologie, il existe aujourd'hui un master porté par la sociologie (même si l'intitulé « Intervention et Développement Social » n'affiche pas la mention sociologie)[39], une licence professionnelle gérontologie, et des heures de sociologie effectuées par exemple au département d'ethnologie ou dans le Master de management du spectacle vivant. Lors de la rentrée 2016-2017 certains enseignements n'ont pu être dispensés au premier semestre en licence de sociologie faute d'enseignant. Au département, nous avions privilégié les L1, ce sont donc les L3 qui ont vu l'équilibre de leur maquette bousculé avec un cours reporté au second semestre[40]. Mais ce type d'aménagement qui consiste à permuter des cours entre semestre devient presqu'impossible, tant tout est rigidifié par l'organisation *logiciel* : à chaque code Apogée[41] une note au semestre correspondant pour le procès verbal de jury.

*Evaluation heures de formation licence, master UFR LSHS** (sources LABERS)

Année	2016-2017	2017-2018
Postes existants	10 EC+ 4 ATER + 1 LRU	11,8 EC** + 2 ATER + 1 LRU
Total des heures dispensées par des sociologues	3257 (100)	3372 (100)
Nombre d'heures possibles par poste EC*** sans heures supplémentaires	1920 (59%)	2272 (67,4%)
Heures effectuées par ATER et MCF LRU	768 (23,6%)	384 (11,4%)
Heures Supplémentaires ou vacations	569 (17,4%)	716 (21,2%)
Postes EC nécessaires	7	7

*listes des acronymes UFR LSHS = Unité de formation et recherche Lettres sciences humaines et sociales, EC = enseignant-chercheur, ATER = Attaché temporaire d'enseignement et de recherche, LRU = poste enseignant contractuel depuis la loi LRU de 2007

** Le chiffre après la virgule correspond à des postes partagés avec d'autres filières, les collègues ne font ici que des heures d'enseignement, 96 h pour l'une et 64 h pour l'autre.

*** Un enseignant-chercheur, maître de conférences ou professeur, doit un service d'enseignement de 192 heures annuel, le reste de son activité se répartissant entre administration et recherche.

L'équipe d'enseignants titulaires actuellement affectée à plein temps à l'UFR LSHS se compose de 3 professeurs (deux femmes et un homme) de 9 maîtres de conférences (six femmes et trois hommes). Comme partout, il existe un faible *turn-over* sur les postes, lié au départ en retraite ou aux promotions. Le recrutement est faiblement endogène et constitue

[38] L'équipe des sociologues se trouvant à la Formation Continue (soit 3 postes de MCF, et un formateur à plein temps) et leurs formations ont rejoint l'UFR en 2014.

[39] Une visite sur le site officiel https://www.trouvermonmaster.gouv.fr/recherche, permet d'accéder à un répertoire de 3 582 masters, dont 60 à l'université de Brest, avec des intitulés très spécialisés et très encadrés au niveau national en domaines et mentions. Une recherche, en utilisant le moteur du site, avec le terme sociologie dans les différents onglets conduit à conclure que la sociologie au niveau master a disparu de Brest.

[40] Les étudiants ont tenté au premier semestre de mettre en œuvre eux-mêmes une auto-organisation du cours de sociologie politique, avec l'accord de l'équipe pédagogique, mais l'expérimentation n'a pas fait consensus entre eux et n'a pas abouti. Au jury de fin de semestre, ils ont fini par demander à ce que l'on mette 20 à tout le monde, on a proposé de neutraliser la note, pour finalement trouver la solution d'un report du cours au second semestre à la demande de la majorité d'entre eux qui souhaitait avoir ce cours.

[41] Apogée, « Application pour l'organisation et la gestion des enseignements et des étudiants »

uniquement un quart de l'équipe. Les autres ont suivi leur formation à Rennes, Nantes, Lille, Paris, Tours... Il y a toujours un ou deux collègues en navette hebdomadaire Nantes-Brest, Paris-Brest ou Rennes-Brest, ce qui n'a jamais déstabilisé l'équipe. Contrairement à la réalité observée dans d'autres universités périphériques situées à proximité de grands pôles universitaires où un nombre important de collègues peut être en navette constamment, ici l'engagement pédagogique et administratif est l'affaire de la majorité des collègues. La localisation géographique de Brest produit un effet d'installation sur place contribuant pour une part à générer une équipe localement ancrée. Cette obligation d'ancrage liée à la distance concerne aussi les collègues précaires. Si pour une part certains sont déjà d'ici, le vivier est limité et les profils de postes obligent à se tourner, pour les recrutements d'ATER en particulier, vers des ressources externes au territoire local. Un équilibre et une dynamique se font entre ce relatif brassage et l'ancrage local et permettent de porter un projet pédagogique cohérent et continu sur le moyen terme comme celui de GEST.

Plus finement, il convient d'observer qui sont les enseignants impliqués dans le projet GEST. Tous les enseignants ne s'engagent pas de la même façon dans l'enseignement en licence, selon le moment où ils se situent dans leur carrière d'enseignant-chercheur, mais aussi le moment où ils intègrent l'équipe pédagogique. Pour les nouveaux arrivés, les premières années sont souvent un temps d'observation, de positionnement où on subit plus qu'on ne choisit les cours attribués et l'emploi du temps.

Parmi les nouveaux enseignants, les professeurs ne s'impliqueront pas dans GEST et n'accompagneront jamais les étudiants de licence sur le terrain. Ils soutiennent complètement le projet lors des réunions de conseil de département et lors de l'élaboration des maquettes que nous évoquerons par la suite. Mais l'essentiel de leur service est concentré sur les master et doctorat. En licence, ils interviennent surtout sur leur spécialité ou pour des cours magistraux de sociologie générale.

Pour les autres, maîtres de conférences nouvellement recrutés ou précaires, ATER et MCF LRU, les TD de méthodologie constituent souvent une entrée. Ces cours sont souvent peu à peu délaissés par les enseignants titulaires *seniors* au profit de cours dans leurs spécialités. Ils peuvent aussi être partiellement « détournés » en cours de méthodologie appliquée à une spécialité en oubliant parfois la méthode au détriment de l'objet ou du thème de l'enquête porté par le chercheur. L'enseignant peut constituer là des corpus de données fragiles avec des enquêteurs en formation ou à l'inverse il impose un niveau d'exigence directif pour obtenir des données fiables au détriment de l'apprentissage de la méthode. Quoi qu'il en soit les enseignants sont d'autant plus performants pour cet apprentissage spécifique de la méthode qu'ils maîtrisent parfaitement les terrains investigués.

Le programme GEST permet de remettre la méthodologie au centre du projet pédagogique. Le fait d'impliquer plusieurs membres de l'équipe permet de ne pas instrumentaliser la situation et de concentrer nos exigences sur la méthodologie, le rapport au terrain et l'initiation à une réflexivité des étudiants dans ce rapport au terrain lié à l'objet qu'ils traitent. Si on regarde les enseignants impliqués au départ, on retrouve trois maîtresses de conférences et une collègue PRAG, qui sont relayées et renouvelées aujourd'hui par des maîtresses de conférences déjà en poste qui investissent le projet à leur tour ou des collègues nouvellement recrutées. Les ATER et MCF LRU s'impliquent lors de leur passage dans l'équipe et deux d'entre eux, ayant fait leur cursus à Brest, vont même prendre une année la responsabilité de coordination du projet.

Ajoutons que, uniquement pour la première année, le budget spécifique alloué en plus a permis de faire appel à des intervenants extérieurs associatifs Mémori'sons et Canal Ti zef. La première association a pour objet de sauvegarder, « conserver et valoriser le patrimoine oral ». La créatrice et animatrice est une ancienne étudiante d'ethnologie. La seconde est une association de vidéo reconnue d'éducation populaire dont un des animateurs, également

ancien étudiant, a suivi une formation de documentariste après sa licence d'ethnologie. Il apparaissait pertinent de mobiliser leurs compétences spécifiques pour accompagner les étudiants et leur montrer ainsi comment des compétences méthodologiques acquises en sciences humaines et sociales pouvaient être réinvesties dans le champ professionnel. Les deux associations fonctionnent avec un salarié.

Donc pour ce projet, nous avons eu un déclencheur avec l'appel d'offre qui fournira les moyens financiers, une équipe pédagogique qui s'est engagée à des degrés différents, certains apportant juste leur soutien, ou ne manifestant pas d'opposition et un ratio étudiant/enseignant raisonnable, avec la baisse des effectifs étudiants et en prenant en compte les enseignants précaires. Il faut ajouter un travail gratuit qui va passer par l'implication de tous les intervenants qui ne comptent pas leurs heures. Lors de la première année nous ne pouvions pas compter dans nos services les heures sur le terrain car le projet s'inscrivait « en plus » dans une maquette de formation déjà en place pour cinq ans. Il y a donc eu quelques heures de bénévolat à mettre sur le compte de notre envie partagée de faire cette expérience ensemble avec les étudiants et qui s'appuie sur le ressort de l'intérêt que nous avons pour notre métier, celui de sociologue enseignant-chercheur.

2.4 - Et des maquettes

Mais le goût du sacrifice et la vocation ont des limites et ne permettent pas la reconnaissance de ce que nous faisons. L'ensemble de l'équipe des sociologues, au-delà du cercle des *GESTiculants*[42] va permettre d'inscrire durablement le projet dans la formation de licence. Afin de comprendre les différentes étapes et ajustements, il convient de porter à la connaissance de tous un volet du travail d'enseignant-chercheur qui n'a pas de visibilité pour le grand public.

Parmi nos activités invisibles d'enseignant, non comptabilisées en heures de service, nous passons un certain temps en réunion pédagogique d'organisation. Les offres de formation sont révisées environ tous les cinq ans, voire à chaque fois qu'un nouveau ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche pense avoir une « bonne idée » pour réformer l'Université qui sous couvert d'amélioration du service public, de réussite étudiante, finit toujours par réaliser des économies budgétaires. Depuis 2000, après avoir participé à plusieurs « révisions », entre quatre et cinq, si on considère les nouvelles offres et les ajustements ponctuels qui vont de pair avec les remaniements ministériels, le constat est sans appel : à l'échelle des départements disciplinaires dans les UFR nous perdons en partie la maîtrise de l'organisation de la formation et en particulier pour les étudiants de première année.

Au début de ma carrière, quand nous planchions en équipe sur la maquette de formation, nous pouvions définir presque toutes les heures de licence de la première à la troisième année, sauf les langues et une unité d'enseignement libre qui correspondait à deux heures CM par semaine. Dans les années 2000 pour les trois quarts du volume horaire nous avions la maîtrise du choix du contenu et nous intégrions de l'économie, de l'histoire sociale, de l'ethnologie. Après de nombreuses réformes, à la rentrée 2017, dans les maquettes travaillées depuis 2015, pour les premières années nous n'organisons plus que huit heures de cours de sociologie sur les dix-huit heures de cours de l'étudiant de L1. En deuxième année, nous reprenons en tant qu'équipe la main sur le contenu de la formation où nous organisons quinze heures de cours hebdomadaires dont quatre heures en anthropologie sur les vingt et une heures totales. Et enfin en troisième année, ils ont seize heures de cours de sociologie par semaine sur vingt trois au premier semestre, et douze heures de cours de sociologie sur quatorze heures de cours au second semestre. Ce dernier semestre de la licence comporte moins d'heures de cours car

[42] Pour désigner les intervenants impliqués dans GEST.

les étudiants réalisent le stage de L3 (120 heures dans le semestre), qui est un élément structurant de la fin de formation et que nous avons intégré dès le début des années 2000. Outre le nombre d'étudiants moins nombreux en troisième et deuxième années, le fait d'avoir une plus grande maîtrise du contenu disciplinaire de la formation explique certainement notre plus grand investissement pédagogique à ces niveaux en L2 et L3 avec GEST.

Avant de pouvoir inclure GEST dans le programme actuel, plusieurs étapes ont été nécessaires. Les premières années nous avons agencé un « bricolage » dans le programme existant pour intégrer un temps de formation GEST en troisième année qui est aussi l'année de stage pour les étudiants. Nous verrons que cela fait peser beaucoup d'engagement sur leurs épaules pour cette dernière année de licence.

Concrètement, il fallait quelques heures au premier semestre pour préparer et organiser avec les étudiants la semaine de terrain qui devait se dérouler au second semestre. Il fallait également un cours de travaux dirigés au second semestre pour assurer le suivi et la mise en œuvre du programme. Quand notre projet a été validé et que nous avons obtenu le budget pour le réaliser rien n'était prévu dans la maquette existante en volume horaire. Heureusement le projet était porté par l'équipe et chacun était conciliant et a fait bouger les lignes de ses cours et de son emploi du temps. A l'intérieur du cadre rigidifié, collectivement, nous devenons d'habiles contorsionnistes.

Au premier semestre, une collègue a libéré deux séances sur son programme d'enseignement qu'elle a rattrapées par la suite pour que nous donnions quelques indications et directives d'organisation aux étudiants. Nous les verrons également sur la base du volontariat lors de plusieurs séances en dehors des heures de cours en fin de journée. L'année suivante, nous sommes parvenus à insérer ce volume horaire de préparation du premier semestre sous l'intitulé d'un TD existant « initiation à la démarche de recherche », et au second semestre un autre TD intitulé « sociologie empirique » a permis d'accompagner le déroulement du projet. Quand nous avons modifié les maquettes en 2012, et que nous avons décidé de basculer GEST en deuxième année, nous avons intégré un cours de vingt quatre heures de TD par semestre intitulé « sociologie appliquée », en pensant que cela pouvait ouvrir à toutes sortes de contenus méthodologiques et thématiques selon les collègues contractuels recrutés et la pérennité ou pas de GEST. Mais nous avons oublié de compter les heures sur le terrain qu'on ne pourra pas prendre en compte ni dans les heures des étudiants, ni dans les heures de service des enseignants.

L'intégration de GEST dans l'offre de formation a abouti à la rentrée 2016-2017, avec des maquettes discutées et validées les années précédentes. Au premier semestre nous avons inséré douze heures de cours TD de méthodologie intitulées « Terrain et préparation », qui permettent de préparer l'expérimentation de terrain, comportant un volet d'organisation logistique. Et au second semestre nous avons intégré une unité d'enseignement complète intitulée « Grandes enquêtes sociologiques de terrain » de trente six heures qui comprend les deux fois deux jours sur le terrain comptabilisés vingt quatre heures dans l'emploi du temps des étudiants et dans le nôtre, et douze heures de cours sous forme de tutorat par petits groupes de dix à quinze étudiants avec les enseignants qui les ont accompagnés sur le terrain et qui vont assurer le suivi du travail au retour de terrain.

Entre le moment où nous avons obtenu le premier financement de l'appel d'offre et celui d'une intégration complète du projet à la maquette d'enseignement, il faudra six années. D'un côté, nous avons des appels d'offre qui s'inscrivent dans la dynamique de projet, qui invitent à prendre des initiatives pédagogiques. Et de l'autre, nous avons un cadre de fonctionnement rigide pour élaborer des maquettes qui doivent se conformer à un cadrage ministériel, réduisant de plus en plus le nombre d'heures. Ce dernier est lui-même décliné à l'échelle de l'établissement et plus particulièrement à celle des UFR qui se saisissent du développement des unités d'enseignement non disciplinaires censées favoriser la transversalité, les

réorientations possibles, les médiations ou adaptations, surtout pour les étudiants de première année. Les maquettes circulent dans une chaîne de production et de contrôle qui part de l'équipe pédagogique mise sous contrainte de cadrage ministériel, puis qui passe par les instances de vérification de conformité de l'établissement avant de toutes remonter agrégées dans un dossier au Ministère qui donnera les accréditations. Ensuite tout cela redescend puis est codé et saisi dans un *progiciel* chargé d'assurer le suivi de l'ensemble du processus de la production de crédits ECTS et de diplôme. Et en attendant, pour faire vivre nos projets nous sommes capables de redéfinir les contenus à l'intérieur des cadres existants que nous ne pouvons pas faire bouger, et de prendre du temps non reconnu, non rémunéré en dehors des cadres pour que ce qui nous semble essentiel advienne : enseigner, apprendre, former... Enfin, nous arrivons encore à vivre mais pour combien de temps ?[43]

Lors de la première expérience, pour partir une semaine, l'équipe pédagogique du département avait décidé de « banaliser » une semaine de cours pour les étudiants de troisième année au second semestre et une journée de cette même semaine pour les étudiants de première et deuxième années. Dans notre jargon « banaliser » signifie qu'il n'y aura pas de cours pendant la durée du séjour et que les cours ne sont pas reportés, ni rattrapés car les étudiants sont en formation aussi bien intensive qu'immersive. Si tous les enseignants du département de sociologie étaient d'accord, cela posait quelques problèmes pour les cours de langues et les quelques heures mutualisées avec d'autres départements. Dans ce cas les responsables du département avaient signalé à l'enseignant l'absence ponctuelle de tous les étudiants de sociologie et ce dernier a fait cours aux étudiants des autres filières.

Ce principe de « banalisation » des cours pendant le séjour a été conservé, même lorsque nous avons divisé le séjour initialement prévu sur une semaine en deux fois deux jours. Depuis chacun des séjours se déroule à quelques semaines d'intervalle. Et pour ne pas impacter deux fois les mêmes enseignements, nous avons opté pour une organisation qui est aujourd'hui toujours la même : le premier séjour a lieu un lundi et un mardi, et le second, un jeudi et un vendredi. Mais bien sûr, le logiciel de planification et de gestion de l'emploi du temps ne connaît pas la « banalisation » et les vacataires ne sont pas payés si l'heure qu'il devait faire n'est pas faite. Alors, un ajustement est nécessaire et certains cours sont reportés.

Cette analyse détaillée a pour but de montrer les difficultés et la faisabilité d'un projet comme GEST qui s'inscrit dans un environnement spécifique. Discuter le nombre d'étudiants et leur origine géographique n'est pas sans incidence. Un nombre d'étudiants restreint permet d'atteindre un ratio étudiant/enseignant viable. Mais les étudiants ne peuvent pas se diluer dans une masse anonyme, les plus intermittents sont rapidement identifiés. GEST les concerne tous, et il nous faudra, pour le déplacement sur le terrain, discuter de leur disponibilité soumise pour la plupart d'entre eux à des contraintes professionnelles.

L'équipe pédagogique, également en nombre restreint, se retrouve dans une situation d'interdépendance : les uns devant compter sur les autres, pour telle ou telle négociation à un moment ou à un autre (changement de cours, remplacement pour une absence ponctuelle liée à l'activité de recherche, aux mobilités domicile-travail, ou à la participation à GEST…). L'éloignement géographique de Brest contribue à la construction d'une certaine cohésion du groupe enseignant, à géométrie variable selon les années, selon les obligations des uns et des autres et leur choix, le plus souvent professionnel : CRCT[44], délégation, charge

[43] BODIN Romuald, MILLET Mathias et SAUNIER Émilie, « Entre triple contrainte et ancrage disciplinaire. Pratiques et conditions d'enseignement à l'Université », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* [En ligne], 17 | 2018, mis en ligne le 24 juillet 2018. URL : http://journals.openedition.org/cres/3621

[44] Congés pour Recherches Conversions Thématiques, Article 19 du décret n°84-431 du 6 juin 1984, « Les enseignants-chercheurs titulaires en position d'activité régis par le présent décret peuvent bénéficier d'un congé pour recherches ou conversions thématiques, d'une durée de six mois par période de trois ans passée en position

administrative, mandat dans un conseil, mobilité internationale, mais aussi des choix plus personnels qui déterminent le lieu de résidence par exemple. Mais la cohésion de l'équipe est lisible au moment de la définition de l'offre de formation où pour une part chacun voudrait voir figurer *sa* spécialité inscrite dans le parcours licence. Mais les discussions cherchent aussi l'équilibre entre méthodologie et culture générale nécessaire à la discipline. Elles dépassent le cercle des sociologues et prennent en compte l'environnement local de formation où les mutualisations en première et deuxième année de licence permettent de préserver la philosophie et l'ethnologie. Les échanges portent aussi sur les masters offerts dans la proximité pour intégrer en licence des cours de spécialité correspondants. Les ajustements, les arbitrages se font dans une dynamique complexe, en tension, articulant les trois exigences du métier d'enseignant-chercheur en administration[45], formation et recherche.

Malgré nos provenances diverses, nos responsabilités et engagements cumulés qui conduisent à l'éclatement, nous nous regroupons sur un commun sociologique où les « querelles d'écoles et de chapelles » n'ont pas vraiment de prises dans le cadre de la formation exigeant un volet méthode et terrain. Et ce commun permet d'inscrire durablement GEST dans la maquette, appropriable pas tous, enseignants titulaires ou précaires mais qui exige une cohérence, une continuité entre recherche et formation.

---

d'activité ou de détachement, ou douze mois par période de six ans passée en position d'activité ou de détachement. »

[45] Cette dernière fait sortir du cercle des sociologues et du département de sociologie et il y a deux fonctions administratives à l'université, celle de la formation et celle de la recherche. La plupart d'entre nous se déplacent en permanence avec deux ou trois casquettes sur la tête : direction de laboratoire ou d'institution de recherche et responsable de formation, élu en conseil d'UFR ou central et responsable de formation… Certaines casquettes d'administration sont locales, d'autres engagements amènent à siéger dans des instances régionales, nationales, voire internationales… Outre le ratio étudiant/enseignant, il faudrait calculer un ratio tâches administratives/enseignant et les référentiels de tâches simplifient en heures de travail ce qui relève d'une toute autre logique de fonctions qui s'interpénètrent et se nourrissent les unes, des autres. Et bien sûr, nous faisons des cours, répondons à des appels d'offre de recherche, obtenons des programmes à réaliser…

Chapitre 3
Un TD de méthodologie pas comme les autres !

La confrontation de l'idée que l'on se fait de ce que pourrait être une chose avec la réalité des faits est pleine de surprises. GEST porte en germe des orientations que des sociologues enseignantes ont mises en commun pour appréhender avec les étudiants l'enquête de terrain « hors les murs », ensemble. Le projet pédagogique parie sur la coopération, la dynamique de groupes, une part d'auto-organisation qui participe de l'expérimentation elle-même, et qui demande un engagement des étudiants mais se heurte d'emblée à un certain nombre de limites.

L'interstice de liberté et d'autonomie créé pour expérimenter se fait sous contrainte pédagogique : le projet s'inscrit dans un cadre qui donne lieu à une évaluation et l'organisation pédagogique passe aussi par l'organisation du travail des étudiants. Et ces derniers nous rappellent leur exigence d'une évaluation qu'ils estiment juste dès la première année d'expérimentation du projet prenant en compte un travail à géométrie variable : un travail personnel, le travail en sous-groupe composé parfois de travaux individuels plus ou moins agrégés et celui de coordination et d'organisation pour l'ensemble du groupe où tous ne s'investissent pas.

3.1 La note juste… en contrôle continu ?

Commencer par l'évaluation peut paraître étrange car c'est ce qui se passe à la fin. Mais cela permet de rendre compte des attentes des enseignants à l'égard du travail étudiant. L'interaction pédagogique se solde par une note. On peut se raconter que l'enjeu n'est pas là, mais dans le système éducatif il y a un évaluateur et un évalué, avec GEST l'évalué peut dire ce qu'il pense de la façon de le faire.

La méthode d'évaluation actuelle de GEST se déroule par étape et documents intermédiaires, le coefficient accordé à chaque travail rendu, à chaque mission remplie sont le résultat d'un processus dont l'essentiel s'est joué dans l'échange continu avec les étudiants.

Les années I et II de GEST étaient intégrées dans le programme des étudiants de L3. La troisième année de licence est une fin de cycle de formation et une partie des étudiants y arrivent avec plus d'assurance, d'expérience, et une certaine exigence sur l'adéquation entre le travail universitaire demandé et sa validation. Nos échanges avec les étudiants des deux premières promotions ont été précieux pour ajuster notre pratique pédagogique, pour expliciter et clarifier notre demande.

Avec la première promotion, la note finale se décomposait en 50 % sur les bases d'un travail réalisé en petits groupes, présenté à l'oral devant l'ensemble de la promotion et les enseignants. Les supports étaient libres (son, vidéo, diaporama) et cela devait préfigurer la répétition pour une présentation lors d'une soirée auprès des habitants de Carhaix au mois de mai. L'autre moitié de la note était individuelle. Sur la fiche d'indications remise aux étudiants au début de l'année, nous précisions : *« Rendu individuel sous forme de compte-rendu de l'expérience de terrain, qui porte sur la démarche, situation d'enquête, apprentissage des méthodes, bilan sur l'ensemble du cycle L1, L2, L3. Indiquez à quel moment de l'ensemble de ce processus a pu intervenir votre construction de l'objet. 4 pages dactylographiées, interligne 1, Times 12 ».*

Rétrospectivement, il convient de reconnaître que ces indications sont succinctes, peu explicites et mal organisées et que l'interaction en direct avec les étudiants a permis de préciser une demande qui s'attachait tout d'abord à faire un retour sur l'expérience GEST en elle-même, c'est-à-dire en mettant l'accent sur la méthodologie plus que sur le contenu de l'enquête qu'ils avaient réalisée en petits groupes. Nous avons aussi cherché à les inciter à

faire un bilan sur les acquis de leur formation en méthodologie sur les trois années de licence, mais ça n'a pas fonctionné. Les étudiants ont tendance à cloisonner ce qui se passe dans chaque cours, mais aussi d'une année sur l'autre et maintenant par semestre : une UE = une note, une somme d'UE = un semestre validé et une somme de semestres validés = une licence. Et on revient chercher l'UE manquante, ou le semestre manquant pour la validation indépendamment de l'idée qu'il pourrait y avoir une progression dans la formation en fonction d'une culture générale et méthodologique acquise dans le discipline. Laissons, c'était une préoccupation d'enseignant-chercheur croyant encore à l'idée de cumul des compétences dans un cycle de formation disciplinaire, alors que les disciplines sont en même temps de plus en plus agrégées dans un ensemble de sciences humaines et sociales et de plus en plus segmentées par une ingénierie de formation qui se traduit en maquette, comme nous l'avons vu.

Ce qui préoccupe les étudiants n'est pas de cet ordre-là et se situe au niveau : un cours = une note. Cette première année d'expérimentation, ils ont estimé que la quantité de travail fourni pour l'oral, dont le contenu faisait état de leur résultat d'enquête, était supérieure à celle fournie pour l'écrit individuel synthétique et que, par conséquent, la rétribution en note était mal proportionnée. Pourtant nous en attendions autant sur l'exposé du contenu de ce qu'ils avaient pu observer de façon partielle, que sur leur capacité à mettre en œuvre une analyse réflexive. Mais écrire quatre pages dans ce sens leur paraissait moins peser dans la balance que les heures passées à trier et sélectionner les rushes pour monter leur vidéo de dix minutes, par exemple, ou à retranscrire et analyser leurs entretiens. La note ne correspondait pas au nombre d'heures travaillées… Par ailleurs, certains nous ont signalé que *des* étudiants bénéficient trop du travail des autres dans la part de la note en sous-groupe et qu'il n'y avait rien dans la grille d'évaluation pour celles et ceux qui avaient pris en charge le travail d'organisation. Bref que tout cela était *injuste*.

Ajoutons à cela qu'ils ont aussi, lors du dernier semestre de la licence, leur stage (120 heures) et un mémoire à rédiger. C'est trop. C'est vrai que les enseignants ne se mettent pas toujours à la place des étudiants. Parfois ils ne voient la formation qu'à travers LEUR propre cours ou projet. L'expérimentation GEST est venue en plus dans la maquette en troisième année de licence et nous ne pouvions qu'entendre leur critique et opérer des changements pour rééquilibrer l'ensemble.

La première année, pour caler le projet GEST dans la maquette existante tout s'était concentré sur le dernier semestre de l'année de L3. Et pour l'accompagnement nous n'avions pu détourner qu'un TD intitulé « méthodologie approfondie » de vingt quatre heures également au second semestre. L'année suivante, le premier semestre du même TD est laissé par un collègue, permettant vingt quatre heures en plus d'accompagnement en amont du séjour sur le terrain qui, lui, reste au second semestre avec son TD de vingt quatre heures associé. De plus, sur les indication des étudiants de l'année I, à l'issue du bilan partagé, le séjour lui-même ne consiste plus en une semaine complète immersive, mais en deux séjours distincts, au même endroit, espacé de plusieurs semaines qui donnent lieu chacun à des évaluations intermédiaires. Le projet est ainsi étalé sur l'ensemble de l'année universitaire avec un TD de 24 heures associé à chaque semestre.

La validation de GEST va pouvoir se répartir en jalons sur chacun des semestres. Ils auront donc une note par semestre et pas une seule note en fin du dernier semestre. Pour leur éviter de se disperser en année II, les étudiants sont invités à articuler le projet avec leur stage, à mettre par exemple en œuvre pendant GEST un terrain comparatif par rapport au stage qu'ils réalisent par ailleurs. Ainsi ils n'ont pas deux objets à construire, pas des champs différents à investiguer, et constituent des corpus bibliographiques transférables, etc[46].

[46] Annexe 1 - indications de validation aux étudiants des semestre 5 et 6 – L3 2011-2012

Nous avons rééquilibré le poids de la note sur ce qui, à leurs yeux, demande le plus de travail : 60 % pour le dossier commun qui servira de support à un oral collectif et 40 % pour l'écrit synthétique individuel.

A l'issue de tous ces échanges et de tous les ajustements, nous avons établi un cadre d'accompagnement du projet plus cohérent sur l'ensemble d'une année universitaire, permettant que la note finale de chacun prenne en compte différents jalons de leur travail : travail de coordination, recueil de données de cadrage, journal d'enquête, oral de présentation, dossier final, note synthétique individuelle. Tous ces travaux constituent les matériaux dont l'analyse va montrer comment se déroule cet apprentissage de terrain. Ils jalonnent des étapes d'un contrôle continu qui permet aux étudiants de rater une étape, de se rattraper à la suivante. Mais plus que le contrôle lui-même, la multiplication d'allers-retours de documents entre enseignants et étudiants permet des échanges, conseils, analyses.

Mais comment leur expliquer que ce n'est pas la note qui compte, que les évaluations ne sont jamais justes, ni injustes. Le poids de la note GEST pèse assez peu dans le processus d'attribution de diplôme. Quand ils sont en troisième année, rescapés d'un processus d'élimination, nous n'avons pas l'illusion de croire que ceux qui restent d'une année sur l'autre seraient les meilleurs. Ils sont peut-être les plus motivés, les plus adaptés, les plus initiés pour évoluer dans cet environnement ou alors ils n'ont pas d'autre projet pour l'instant et laissent filer les années. Et les autres, trop souvent réduits à l'appellation de « décrocheurs », considérés comme « en échec », s'ils sont « perdus » pour l'université, ne le sont pas nécessairement pour vivre leur propre vie !

Et nous savons que dans le parcours universitaire beaucoup se joue encore sur l'« héritage[47] ». Le travail et l'assiduité du « méritant, se donnant de la peine », peut être payé avec une note moyenne. Mais ça sera toujours *injuste* par rapport à l'héritier ayant un capital social et culturel, pouvant parfois se comporter de façon plus dilettante, tout en ayant les ressources pour se conformer et répondre aux exigences du travail universitaire en matière de raisonnement et de forme. Mais il y a peu d'héritiers en sociologie à Brest, car ce n'est pas une filière d'élite. Parfois on croise quelques héritières, mais leur posture de « bonne élève » ne les fait pas passer dans la catégorie dilettante. Et les autres étudiants, moins dotés en capitaux culturels, soit les trouvent plutôt « pédantes » quand elles jouent *la distinction*, soit se lient à elles stratégiquement pour les travaux collectifs.

Qu'évalue-t-on ? La stratégie payante de la bonne alliance ? La quantité de travail nécessaire pour répondre à l'idée qu'ils se font des exigences attendues ? La conformité du travail rendu à la demande faite ? Tout cela allant de pair avec ce qu'ils sont socialement, plus que ce qu'ils font : la fille de professeur qui se projette en thèse, l'étudiante qui fait le parcours professorat des écoles, celle qui s'envisage comme travailleuse du secteur social, le « ti zef »[48] séducteur qui s'inscrit dans tous les possibles, le transfuge de la filière STAPS, l'étudiant salarié souvent absent, l'étudiant chinois arrivé depuis un an en France et suivant plus intensément les cours de français que de sociologie, l'étudiant sénégalais héritier, l'étudiante haïtienne réfugiée climatique… Aucun sociologue ne peut croire qu'il n'y aurait pas de lien entre une « capacité » à répondre aux attendus de l'institution universitaire et le parcours de vie des étudiants et leurs conditions d'études. Il n'y a jamais aucune évaluation

[47] BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, 1964, *Les Héritiers, op.cit.*

[48] Pour désigner les étudiants de « Brest même » qui ont cette façon de parler : « Le Ty zef n'est pas une langue étrangère, mais un parler local qui reflète la composition socioculturelle de la ville. C'est un langage particulier dans lequel on trouve des mots empruntés au breton, au parler des marins, au vieux français et à l'argot ouvrier. Loin d'être figé dans des expressions écrites ou chantées, ce parler brestois est encore utilisé et connu par de nombreuses personnes de la pointe Finistère. » à écouter, https://www.ina.fr/video/RN00001529911

« toute chose égale par ailleurs », aucune pondération statistique dans les notes au regard de caractéristiques socio-démographiques diverses, ce qui pourrait être plus juste, quoique...

Nous voilà pris dans nos rôles sociaux, ici celui d'enseignant de sociologie, avec cette idée étrange de croire à la transmission, au fait de donner le goût d'essayer d'apprendre, de comprendre. Nous mettons des moyens pour tenter de leur faire prendre conscience que la pratique de terrain va bien au-delà dans la démarche sociologique. Il en reste sûrement des traces. Mais les étudiants, comme nous, sont dans le cadre contraint de la fabrication de diplômés qui passe par la « nécessité » de l'évaluation et de la validation, la même pour toutes et tous, sur les mêmes critères.

Et plus que le résultat, c'est la progression de chacun dans la compréhension de la démarche qui importe et rendre des travaux par étape sous couvert de contrôle continu semble la moins mauvaise solution pour répondre à cette attente. Quoiqu'il en soit ce qui fait continuer à enseigner dans ce contexte, nous le verrons, c'est cette lumière qui s'allume dans un regard[49] quand tout d'un coup des choses entendues en salle de cours ou lues sont comprises. Et l'exercice de la validation a le mérite de permettre la production de ce film à la fois naïf et plein de questions non résolues pour comprendre, de ce texte d'étudiant, et dont vous pouvez dire : ça y est, j'ai fait mon job, il/elle est armé.e, si « la sociologie est un sport de combat »[50]. Plus que de montrer ce qu'ils ont compris, l'analyse porte sur la manière dont ils ont compris avec GEST.

3.2 Le travail individuel dissout…

L'organisation du travail en sous-groupe est une constante pour les étudiants lors des travaux dirigés de méthodologie. Pour rendre les documents de validation intermédiaire, ils sont souvent invités à former au minimum un binôme ou trinôme et selon les tâches des groupes de quatre ou cinq étudiants, parfois au-delà.

La spécificité de GEST est que le travail effectué à chacune des échelles et des étapes est une contribution pour l'ensemble du groupe. Cette démarche d'une contribution en sous-groupes pour tous est courante dans le cadre d'un cours de méthodologie quantitative, où tous les étudiants font le même questionnaire et constitue un corpus commun, elle est plus rare dans l'apprentissage d'une démarche plus ethnographique où le sous-groupe peut être considéré comme une entité à part entière faisant un travail qu'il ne met pas forcément ou directement en lien avec le travail des autres.

Se donner comme objectif de mettre en commun un maximum d'éléments à l'échelle de la promotion nécessite un effort de coordination de la part de l'enseignant pour répartir le travail, le valider, l'agréger puis le rediffuser à l'ensemble des étudiants. Dans le cadre de GEST, il existe trois étapes à laquelle, par sous-groupe de trois à cinq étudiants, ils doivent rendre une contribution.

La première étape consiste à élaborer collectivement un dossier de données de cadrage avant de se rendre sur le terrain et qui selon les années prend pour titre « Premier inventaire de données », « Dossier Données sociales », « Données socio-économiques ». Chaque sous-groupe produit une synthèse et une analyse des données sous un angle qu'il choisit pour rendre compte soit de l'évolution démographique, de l'offre en éducation, du tissu économique, de l'emploi, de la santé, de la politique locale, ou encore du transport, de l'urbanisme… dont nous verrons le contenu par la suite.

---

[49] « Tout enseignant pourra constater que le visage des étudiants s'illumine et que leurs traits se tendent dès qu'il commence à ‹faire profession› de sa doctrine personnelle.» Max WEBER *Essais sur la théorie de la science*, cité dans BOURDIEU P., CHAMBOREDON J.-C., PASSERON J.-C., *Le métier de sociologue*, op.cit., p. 186.

[50] Film documentaire de Pierre Carles, sorti en 2001, *op.cit.*

Cet exercice rassemblant des données de cadrage, est classique. La consigne donnée est de faire une sorte d'état des lieux synthétique, en indiquant toutes les sources utilisées et qui peuvent être utiles par la suite. Ils doivent rendre un texte, pour lequel ils ont des indications de mise en page homogène et nous précisons un nombre de pages car c'est toujours une jauge que les étudiants demandent. Le volume correspond à la taille du groupe (au moins une page, maximum deux pages par étudiant). Un binôme peut rendre un article entre deux et quatre pages, un groupe de quatre étudiants a une latitude entre quatre et huit pages.

Depuis que nous disposons d'un premier semestre de préparation, nous avons le temps de lire un premier bouillon sur lequel nous pouvons faire un retour. Le document final produit par chaque groupe a vocation à une publication et diffusion interne, alors nous leur demandons *a minima* que la forme puisse donner accès à des informations descriptives et aux sources. Nous rassemblons les textes dans un fascicule qui leur sera diffusé à toutes et tous au début du premier séjour. Une année nous avons confié à un groupe d'étudiants la réalisation du livret. Cela a posé différents problèmes. Tout d'abord la difficulté pour les étudiants devant coordonner la publication pour récupérer les fichiers de leurs pairs. Il apparaît plus évident de remettre ce type de document à l'enseignant dans le cadre de la validation qu'à un autre étudiant. Ensuite la mise en ordre et en forme des textes. L'enseignant coordinateur va lire tous les textes, corriger les coquilles, reformuler les maladresses voire le contenu quand ce dernier n'est pas valide, ce que ne s'autorisera pas le groupe d'étudiants coordinateurs ou alors si il le fait, ce n'est pas forcément accepté par le groupe dont le texte est repris.

Au bout du compte, ce fascicule a un statut de document de travail intermédiaire et son édition est limitée au cadre pédagogique. Les textes ne sont pas tous de même qualité mais ils sont tous édités, avec l'idée que les étudiants en lisant les textes seront capables de mesurer les écarts, sur des registres différents : celui-ci ne fait que reprendre les chiffres sans commentaire, celui-là propose un inventaire des sources complets et faciles à retrouver, celui-là encore donne des indications pratiques, etc. Dans les faits, ils s'approprient trop peu ce document collectif, les enseignants sont souvent les seuls à en avoir lu la totalité et quand les étudiants les interrogent sur tel ou tel aspect qui peut être contenu dans l'inventaire, ils y sont renvoyés pour trouver des éléments de réponse à leur question. Mais pour eux l'exercice reste celui d'un jalon de validation plus qu'une contribution à un travail collectif. A cette étape, qui se situe avant le terrain lui-même, ils n'accordent pas encore beaucoup de crédit au travail des autres.

La deuxième étape qui donne à lire aux enseignants un travail en sous-groupe, est celle qui consiste à produire un compte-rendu de journal d'enquête à l'issue du premier séjour. Ce journal est un outil de recueil de données très personnel. Si tous les manuels d'enquête de terrain en parlent, il est très peu rendu visible ou lisible. Dans le cadre de la validation, les étudiants sont invités à le produire à l'échelle du sous-groupe sous la forme d'une narration où ils précisent ce qu'ils ont fait, les personnes rencontrées, etc. La difficulté pour eux est de trouver une façon d'agréger dans un même texte leurs expériences singulières, celles faites à deux ou trois parfois dans un groupe lui-même composé de cinq personnes par exemple. Cela les oblige à mettre en forme, en mots, à organiser ensemble les éléments disparates de l'expérience partagée.

Dans la majorité des cas ils proposent un déroulement chronologique un jour après l'autre, une demi-journée après l'autre où se mélangent différents registres, certains prennent le temps de faire une introduction et une synthèse. L'analyse du contenu de ces fascicules produits par les étudiants est très riche et on y trouve des éléments sur l'organisation, mais aussi sur l'accès au terrain et déjà des éléments d'observation, sur un objet en cours de construction, des commentaires, des interprétations, autant de points que nous traiterons dans les chapitres suivants.

Comme précédemment tous les comptes-rendus font l'objet d'un travail de micro-édition d'un fascicule qui comprend entre cinquante et soixante dix pages selon les années, pour une diffusion auprès de l'ensemble de la promotion et que nous leur remettons lors du second séjour. L'objectif pédagogique est de rendre ce travail le plus collectif possible à l'échelle de l'ensemble de la promotion.

Le journal d'enquête distribué lors du second séjour semble plus lu par les étudiants que le précédent fascicule. A ce stade leur implication apparaît plus significative, ils se rendent compte que ce n'est pas un TD comme les autres. Outre le fait de faire du terrain, ils sont aussi initiés à la démarche d'enquête collective et si nous en sommes encore à un document de travail papier pour la diffusion, le journal d'enquête collective est déjà devenu un journal de bord informatique où s'expérimentent de nouvelles façons de travailler, nous l'aborderons dans la dernière partie de l'ouvrage[51].

La troisième et dernière étape consiste à rendre un dossier final sur l'enquête réalisée par chaque sous-groupe. Mais si nous en restions là, les étudiants ne verraient pas ce que les autres ont fait, et cela nous incite dès le départ à leur demander de préparer une présentation orale de leurs travaux à l'ensemble de la promotion.

Nous reviendrons également en détail sur cette dernière étape, mais à chaque moment et jusqu'au bout, l'organisation pédagogique qui passe aussi par la validation tient à cette restitution collective sous forme de livrets ou d'oraux afin de donner à percevoir tout l'intérêt du travail commun que les enseignants seraient les seuls à voir quand en fin d'année ils évaluent le dernier dossier remis sans avoir l'occasion de faire un retour aux étudiants avant les jurys.

3.3 Le travail pour les autres, la logistique du séjour

Si ce TD est très différent des autres, c'est surtout parce qu'il nécessite un travail en plus, celui de l'organisation logistique du séjour : transport, hébergement, repas. Lors de la première année de l'expérimentation, malgré la volonté affichée d'une auto-organisation par les étudiants, les enseignantes ont pour l'essentiel pris les décisions et assuré la coordination. Elles souhaitaient garantir la réussite du projet et pensaient pouvoir mieux anticiper certaines difficultés.

Pour l'année II, avec des étudiants de L3, en ce qui concerne la prise en charge de la coordination de l'organisation logistique de GEST par les étudiants eux-mêmes, la solution préconisée était que cela entre dans le cadre du module de stage pour les étudiants volontaires. Trois étudiantes se sont engagées. Le bilan synthétique[52] réalisé fait état d'un meilleur fonctionnement. Elles seront clairement identifiées comme relais en responsabilité, interlocutrices des enseignants et des étudiants, et toutes les heures consacrées à ce travail fera l'objet de leur mémoire de stage où chacune fera l'analyse sociologique de cette expérience d'observation-participante. Ainsi elles ont pu valoriser un engagement collectif qui a fait l'objet d'une évaluation spécifique, elles y ont trouvé un retour sur leur investissement.

Toutes les années suivantes, GEST concerne alors les étudiants de deuxième année, selon la personne coordinatrice de l'équipe pédagogique, ce travail d'auto-organisation a été plus ou moins laissé à la charge des étudiants. Leurs laisser moins de place permet de gagner du temps sur cet aspect logistique du projet qui peut être évalué comme secondaire par rapport à un objectif premier : l'enseignement de la méthodologie. L'argument fort de cette posture est que cette décharge du travail logistique, laisse à tous les étudiants tout leur temps pour apprendre sans se soucier des contraintes matérielles : un luxe rare à l'université.

---

[51] LEJEUNE Christophe, 2016, « Le blog de recherche comme journal de bord informatique. Un soutien à la réflexivité, à l'analyse, à la communication et à la scientificité ? », *Recherches Qualitatives*, 20, p. 402-415.

[52] Annexe 2 – bilan synthétique GEST 2011-2012, coordinatrice Bénédicte Harvard-Duclos

Pour ma part, je tiens à laisser le plus possible le groupe en auto-gestion sur cet aspect. Cela participe de leur appropriation du projet. L'idée est qu'ils ne soient pas consommateurs d'une sortie ou d'un voyage *scolaire* obligatoire. Ils sont tous majeurs, beaucoup travaillent ou s'engagent dans le secteur associatif où ils font preuve de compétences d'organisation et de coordination qu'ils sont invités à mettre en œuvre dans ce cadre.

Il me semble que leur déléguer ce travail, ce n'est pas s'économiser sur un travail peu valorisant souvent rendu invisible mais au contraire les mettre en situation de poly-apprentissages. Chercher un hébergement pour un groupe, se questionner sur le transport c'est déjà appréhender un territoire, nous le verrons. Centraliser l'information et la rediffuser dans le groupe, dans lequel des arguments sont à échanger pour justifier le choix final, sans que cela soit une décision *top down*, participe d'une dynamique pédagogique de coopération qui est mise en œuvre dans toutes les dimensions du projet, et nous allons le voir, avec plus ou moins de réussite et d'appropriation.

Ils sont chaque année cinq ou six à accepter de jouer ce rôle avec plus ou moins de coordination centralisée par les enseignants. Tous les étudiants connaissent le budget de départ, les quelques volontaires pour constituer le *groupe logistique* doivent commencer par faire établir des devis auprès des éventuels fournisseurs d'hébergement ou de transport : téléphoner, expliquer, écrire des mails. Ce rapport avec les acteurs est plus « professionnel » que celui d'étudiant, leur rôle habituel est déplacé. En interne à l'établissement, ils apprennent à connaître la procédure et le secrétariat spécifique qui assure le suivi et la gestion des dépenses dans l'UFR. Il faut faire établir des dossiers de fournisseurs à l'université s'ils ne sont pas déjà dans le fichier, puis un devis, pour ensuite établir un bon de commande qui sera remis au fournisseur et à joindre à la facture pour permettre le paiement au moment de sa réception aux services financiers de l'université.

Nous avons voulu qu'eux-mêmes n'aient aucune dépense pour ce projet en dehors de l'équivalent d'un prix de ticket de restaurant universitaire par repas (3,25€ en 2018). Mais il nous apparaît important qu'ils comprennent combien coûte le projet en tout, d'où vient l'argent et comment et avec quelle contrainte et contrôle nous le dépensons.

Le travail effectué par le secrétariat qu'on désigne abusivement par le nom des logiciels utilisés Nabuco, puis Sifac pour assurer la gestion et l'analyse des dépenses publiques, leur ouvre une porte sur un aspect de l'université qu'ils ne soupçonnaient pas. Notre collègue administrative prend le temps d'expliquer par exemple ce qui change entre le statut de personnel et d'étudiant sur les frais de déplacement. Elle participe à la dynamique de formation et de coopération en demandant aux étudiants de se coordonner entre eux car le défilé de tous dans son bureau n'est pas possible. Le travail d'un certain nombre de collègues administratifs qui ne font pas habituellement *guichet* avec les étudiants, comme le font les secrétariats de département ou la scolarité, est trop souvent invisibilisé alors qu'une part de la gestion de notre activité s'appuie sur eux. Il existe une chaine de production du service public où les usagers ne perçoivent que l'acte dans l'interaction finale (éducation, soin, accueil…) en négligeant le processus en amont, un travail invisible pour eux qui contribue et détermine la qualité de l'exécution de la tâche finale.

Cette auto-organisation permet d'apprendre en pratique un environnement de travail qui n'est pas limité à un volet scolarisation et de prendre conscience de l'interdépendance de tous pour conduire le projet. Une expérimentation comme GEST déborde du cadre habituel et l'organisation de la partie « hors les murs » se réalise aussi différemment dans les murs de l'université en mobilisant le travail de toutes et tous : étudiants, enseignants, administratifs sous forme de coopération en interne à l'établissement.

Ces étudiants *logisticiens* se retrouvent de fait, pour une part, en charge d'assurer le déroulement quotidien du séjour, car ils détiennent un certain nombre d'informations qu'ils

ont pu diffuser mais dont les autres n'ont pas toujours accusé réception, en se disant qu'au moment où ils auront besoin de l'information ils n'auront qu'à solliciter l'émetteur. Ils font parfois un retour direct et critique, ces « étudiants-consommateurs » n'évaluent le résultat du travail de coordination qu'à l'aune de leur satisfaction par rapport au service rendu.

Les étudiants se trouvant dans un rôle de « référents » le font de manières différentes sur un spectre assez large. Certains opteront pour une posture de relative chefferie détenteur d'un pouvoir car détenteur d'informations. D'autres joueront un rôle de régulateur absorbant toutes les difficultés, devant gérer des situations, ayant plus ou moins de mal à déléguer car ils ne trouvent pas ou ne cherchent pas forcément dans le groupe lui-même les ressources complémentaires pour régler les dysfonctionnements. Mais la plupart remplit une mission précise pour le collectif pour laquelle ils sont à peine remerciés quand cela se passe bien, ou seront critiqués si il y a un problème. Quelle que soit la posture adoptée, celles et ceux qui acceptent de contribuer à la coordination sont mis de fait en responsabilité. Comme les étudiants sont entre eux dans un rapport égalitaire, ce référent peut devenir porte-parole, intermédiaire, responsable, mais dans tous les cas il joue un rôle tampon qui filtre et absorbe largement le rapport avec ses pairs. Beaucoup de choses se passent en interne au groupe sans que les enseignants n'aient aucune lisibilité sauf quand le groupe lui-même ne surmonte pas ses difficultés ou que le référent craque, ce qui est rare.

Il n'y aurait pas de terrain possible sans ce travail d'organisation logistique. Les étudiants qui le font n'ont pas à rendre compte sous forme de livrable pour examen, le livrable est le fait que nous soyons hébergés, nourris, transportés et cela est pris en compte dans leur évaluation en bonus. Tous les étudiants ne s'engagent pas dans ces tâches dont la répartition est faite sur la base du volontariat, mais cette implication pour le collectif, si elle ne pénalise pas celles et ceux qui ne le font pas, entre en ligne de compte dans l'évaluation de celles et ceux qui se sont investis à ce niveau.

Pour l'équipe enseignante, nous l'avons vu précédemment, il existe un travail invisible de conception de projet et son inscription dans un cadre administratif et pédagogique, qui se traduit finalement en heures de présence avec les étudiants. Mais il se traduit aussi par un autre travail invisible effectué en heures d'analyse de ce que les étudiants produisent que l'on nomme habituellement le travail de correction. Ce terme a plusieurs sens et son usage ne sied pas avec l'intention pédagogique que je pourrais défendre. Mais c'est un rôle que nous avons accepté en devenant enseignant dans une institution : nous formulons une demande pour la validation et nous avons des attentes en référence à un ensemble d'objectifs. Les étudiants produisent un travail sur lequel nous émettons un avis, des suggestions, nous évaluons et donnons une note. Tout le travail fait par les étudiants, constitue le corpus des données exploitées pour la suite de l'ouvrage dont l'analyse jalonne les chapitres suivants, il permet de voir ce qui est compris, transmis de la démarche sociologique par l'expérience de terrain.

Ce cours de travaux dirigés GEST est un cours comme les autres. Dans un cadre universitaire des enseignants demandent aux étudiants de réaliser un travail, auquel des *modalités de contrôle des connaissances* sont appliquées, ici le contrôle continu, une validation pas à pas, et la note finale est en quelque sorte la rétribution de l'étudiant.

Ce TD n'est pas comme les autres, car il y a un travail conjoint des encadrants, des étudiants et du personnel administratif de l'université, de la coordination pédagogique et logistique qui en fait le ciment. Il n'est pas comme les autres car la façon dont il se réalise est le résultat d'une co-production continue à partir des interactions entre les participants mobilisés. Il n'est pas comme les autres car en pratique et sur le terrain l'objectif est de faire l'expérience fondamentale de l'apprentissage de la méthode en sociologie.

Chapitre 4
Des territoires, que peut-on savoir avant d'y aller ?

Dans la démarche de recherche en sociologie, les manuels indiquent la nécessité de passer par une phase exploratoire commençant par la formulation d'une question de départ. La particularité de GEST consiste à créer une situation pour mettre l'accent sur l'expérimentation de cette démarche, sans préalable pour les étudiants qui doivent comprendre comment se construit une question de recherche. Il n'y a pas d'objet défini, ni de thème d'enquête, juste une destination et un cadre pédagogique de mise en œuvre de la méthode en sociologie. Ce chapitre donne à lire et à voir un processus, la question de départ n'est pas un préalable mais déjà le résultat d'investigations à la fois coordonnées et tous azimuts, constituant un brouillon de données pour se donner de la matière à penser. Dans cette matière, des choix sont à opérer pour décider ce qu'on peut chercher à comprendre, à expliquer.

Le premier des choix est la destination déterminée par des critères définis par l'équipe pédagogique et qui s'appuient sur les conditions matérielles de réalisation du projet, et en particulier l'hébergement de tous les étudiants. Ici nous verrons quelles parties du département du Finistère sont investies, en l'occurrence des villes moyennes.

Avec l'étape de la constitution des données socio-démographiques, avant de se rendre sur place une première fois, nous verrons comment se dessinent les contours du territoire appréhendé avec des limites infra et supra communales, questionnant notamment l'identité territoriale. Ce temps de collecte des données de cadrage est également celui des premières questions, des premières curiosités, des étonnements.

4.1 Les conditions du choix d'une ville en Finistère

Le projet GEST commence par des séances de travaux dirigés en salle de cours. Depuis 2015, la première séance présente le programme dans sa globalité en s'appuyant sur le poster[53] confectionné pour les assises de la pédagogie de l'université de Brest[54]. Pour réaliser ce dernier nous devions décliner l'action pédagogique en quatre rubriques : les objectifs, la manière de le faire, les apports et enfin les améliorations. Ce document synthétique déstabilise les étudiants, ils n'ont pas l'habitude que le cours soit présenté dans ces registres. Habituellement, le cours d'introduction contient schématiquement les grandes lignes de ce qu'on va faire, un plan qui explique le déroulement et la succession des séances sur le semestre, une bibliographie et les indications sur les modalités d'évaluation. Avec le poster et diverses ressources produites par les étudiants au fil des années, le programme est présenté dans sa globalité indiquant le cadre de fonctionnement et l'esprit dans lequel il a été conçu. Pour les modalités d'évaluation par exemple nous pouvons mettre entre leurs mains, le moment venu, les livrets produits à chaque étape par les étudiants des années précédentes, les articles de presse, les vidéos. D'emblée nous indiquons que cette expérience sera pour une part ce qu'ils en feront collectivement dans le cadre que nous présentons.

La première étape consiste à définir la destination avant de pouvoir passer aux suivantes. Lors de la première séance de ce cours, nous annonçons aux étudiants que le choix doit se porter sur une ville de taille moyenne du Finistère. La limite aux frontières du département est liée au mode de financement du projet dont une partie du budget est couvert par le Conseil Départemental avec la condition d'une « sortie terrain » sur son territoire. Un premier cadre territorial est ainsi défini et imposé par un mode de financement public. Cette explication est nécessaire pour les étudiants qui malgré la consigne donnée entendent d'abord la liberté de

[53] Annexe 3 – poster GEST pour les assises de la pédagogie acte II – UBO – janvier 2015
[54] La première édition a eu lieu en janvier 2014, nous en sommes à la cinquième édition en janvier 2019.

choisir la destination et s'imaginent d'emblée pouvoir vivre l'aventure au-delà de cette frontière départementale.

Certains se disent attirés par les grandes villes de proximité comme Rennes, Nantes et nous demandent la raison de cette limite : pourquoi une action de financement comme levier pour explorer leur propre territoire ? Les pouvoirs publics en attendent-ils des retombées économiques localement ? Pourquoi cette limite alors que par ailleurs les étudiants entendent continuellement une injonction à la mobilité ? Et quand ils proposent Lorient, Saint-Brieuc toujours malgré la consigne des limites du Finistère, on perçoit que leur espace vécu est un territoire plus large et que la limite du département ne fait pas immédiatement sens pour tous. Malgré cette restriction au territoire départemental, il y a beaucoup de possibilités pour trouver un point de chute en Finistère : le maillage des petites villes de plus de 5 000 habitants comprend 34 communes (Brest n'est pas une destination, puisqu'il s'agit d'aller ailleurs) et permet de couvrir une grande diversité de réalités.

Jusqu'en 2018, l'équipe pédagogique a imposé le choix d'une ville car nous pensions qu'un seuil minimum de population est nécessaire pour accueillir une trentaine d'étudiants qui s'invitent à enquêter, afin de ne pas envahir, ni saturer le territoire et sa population. Il n'est pas question de créer une situation de violence symbolique où la curiosité sociologique pourrait être perçue de façon négative par la population qui souvent se demande ce qu'on vient faire là. Nous appelons cela entre nous le syndrome Plozévet qui est relaté dans le film documentaire d'Ariel Nathan intitulé *Retour à Plozévet*[55]. Les habitants n'ont pas apprécié lors de la publication des travaux, la façon dont ils ont été désignés, montrés, mis en scène[56].

Une *grande enquête* se caractérise par le fait qu'un grand nombre d'enquêteurs va interagir avec une population. Par exemple lors de notre dernier déplacement à Concarneau, nous avons demandé aux 42 étudiants à la fin du premier séjour de pointer dans un tableau commun toutes les personnes avec lesquelles ils avaient échangé lors des deux jours de présence dans la ville, que ce soit en entretiens informels ou formels, en rendez-vous, ou en situation d'observation. L'objectif était de leur faire prendre conscience de l'impact qu'ils pouvaient avoir collectivement, en plein cœur de l'hiver (22-23 janvier 2018), où on ne trouve que les résidents à l'année en attendant le printemps avec lequel reviennent les hirondelles, les habitants plus occasionnels et hôtes de passage.

Plus de 150 personnes sur une ville comme Concarneau ont répondu aux sollicitations des étudiants. Cela représente à peine 1 % de la population de cette ville. Mais cela représenterait 3 % de la population interpellée, car nous savons que pour un répondant, c'est au moins le double voire le triple qui a été abordé par les étudiants, si on considère un refus sur deux ou sur trois.

Population ayant répondu aux étudiants
les 22-23 janvier 2018 à Concarneau

Sexe		homme	femme	Total
Ages	moins de 15 ans	4	1	5
	15-25 ans	11	20	31

[55] Ariel NATHAN, *Retour à Plozevet*, 54 mn, 1999, « Ce film revient sur la grande enquête de sciences humaines, menée par le Musée de l'Homme au début des années 60 à Plozevet dans le Finistère. Pendant 5 ans, une centaine de chercheurs investissent cette commune bretonne de 3 000 habitants. Il en sortira plusieurs études dont celle d'Edgar Morin (La Métamorphose de Plozevet - anonymisé Plodémet lors de la première édition) et trois heures de films ethnologiques tournés par Roger Morillère, cinéaste qui accompagnait les chercheurs. « "Retour à Plozevet" est un retour sur les images et sur la mémoire de l'enquête, une interrogation sur l'entrée dans la modernité en compagnie des chercheurs et des Plozevetiens. »

[56] PAILLARD Bernard, SIMON Jean-François, LE GALL Laurent (dir.), 2010, *En France rurale. Les enquêtes interdisciplinaires depuis les années 1960*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

	25-40 ans	9	12	21
	40-60 ans	21	33	54
	60-80 ans	16	31	47
	plus de 80 ans		3	3
Total		61	100	161

Si pour 150 répondants, entre 300 et 450 personnes sont abordées, il est à souligner qu'elles appartiennent à la même commune, se parlent entre elles dans leur réseau de sociabilité quotidien.

Brève conversation, entre deux hommes (l'un a une trentaine d'années, l'autre, une cinquantaine), entendue lors d'une pause café vers 10h30 dans un bar de Douarnenez *:*
- T'as vu les étudiants de Brest ?
- Non, mais ma mère oui.
- Ah bon ta mère ?
- Oui.
- C'est bizarre moi ils voulaient me voir pour que je leur parle de la pêche. Ils voulaient quoi à ta mère ?
- Ch'sais pas trop. J'ai pas vraiment écouté ce qu'elle me racontait. »

Extrait de notes de terrain personnelles, 5 fév.2016, Douarnenez

Les habitants se racontent entre eux des faits de la vie ordinaire, leur actualité locale. La probabilité que des habitants qui se connaissent aient eu à faire aux étudiants directement ou indirectement est forte dans le cadre de ce type d'enquête. Quand dans leur conversation ils essaient de croiser les informations et de comprendre ce que voulaient les étudiants, ils ne peuvent que s'interroger sur l'enquête, puisque nous le verrons par la suite sur un même territoire de nombreux terrains font l'objet de leurs investigations. Ici l'un des protagonistes a pu penser que l'enquête concernait la pêche à Douarnenez et il se demande pourquoi la mère de son ami a également été interrogée, car il sait qui elle est, ce qu'elle fait et cela est probablement sans rapport avec la pêche. La multiplication de ce type d'interactions entre habitants où l'incompréhension se diffuse par capillarité peut conduire à une position de défiance à l'égard de notre présence et moins le nombre d'habitants est important plus la diffusion est rapide et plus le risque est grand de « griller le terrain ».

Un autre critère déterminant nous conduit sur un territoire à la fois plus urbain et plus « touristique » que d'autre : celui de l'hébergement d'un groupe d'une trentaine de personnes. Lors des premières séances les étudiants expriment plusieurs choix et sont invités à explorer tout de suite la possibilité d'un équipement permettant de loger tout le monde. Quatre fois sur sept nous nous sommes retrouvés dans une ville littorale. Le littoral exerce une forte attractivité sur la population et concentre les équipements d'accueil touristiques pour les activités qui y sont liées dont les hébergements de groupes. Par ailleurs, le Finistère se caractérise très fortement par son linéaire côtier (1 200km). Plus d'une centaine de communes (sur 270) sont répertoriées comme communes littorales et quatre insulaires.

Plusieurs années consécutives les étudiants ont exprimé leur curiosité pour aller sur les îles (nous nous sommes souvent étonnés que seulement trois ou quatre par promotion connaissent au moins une île souvent visitée avec leurs parents), mais nous les avions exclues de nos destinations car leur nombre d'habitants est faible (Sein 216 hab., Ouessant 846 hab., Molène 141 hab., et Batz 470 hab.). L'hébergement de la totalité du groupe posait problème

sauf à Ouessant où il y a une auberge de jeunesse[57]. Par ailleurs, ce sont des territoires largement investigués par nos collègues géographes. Le coût de déplacement était trop important dans le budget total, sans compter les aléas météorologiques en hiver qui ne les rendent pas toujours accessibles. Mais en 2018, les étudiants ont voulu aller à Ouessant et y sont allés.

Le choix d'une destination, principalement villes du Finistère, est donc conditionné par des raisons politiques, la provenance du budget du projet du Conseil Départemental qui flèche une action sur son territoire ; par des raisons de faisabilité méthodologique et pédagogique, le nombre d'habitants, une masse critique pour absorber les sollicitations des étudiants ; et enfin par des raisons pratiques, la présence des équipements d'hébergement pour accueillir un groupe. Après le choix de la destination, l'étape suivante pour les étudiants consiste à prendre connaissance du territoire.

4.2 La collecte de données socio-démographiques

Les séances de travaux dirigés avant le premier séjour, en plus du choix de la destination et de l'organisation logistique du séjour que nous traiterons par la suite, sont centrées sur la constitution d'un corpus de données de cadrage. Nous leur demandons de produire un texte pour contribuer à la constitution d'un livret, qui sera aussi un répertoire de données descriptives avec leurs premiers commentaires.

Les étudiants se répartissent en petits groupes sans que nous précisions de seuil, cela peut être de deux à cinq, pour mener leurs investigations. Ces dernières couvrent outre la description générale de la population à partir des données de l'INSEE (pyramide des âges, composition des ménages…), les champs de la santé, de l'éducation, de la vie associative, du travail et de l'emploi, de l'urbanisme (type de logements et statuts de résidence), les activités économiques (tourisme, industrie, agriculture, pêche), la mobilité et les transports[58]. Ils doivent mobiliser toutes les sources disponibles et accessibles…

Exemples de sommaires de deux livrets

2015-2016 « Douarnenez. Premier inventaire de données »

Démographie et géographie p.3	*par 2 étudiants*
Emploi et travail p.6	*par 3 étudiants*
Famille et logement à Douarnenez p.12	*par 2 étudiants*
Éducation p.15	*par 5 étudiants*
Santé p.17	*par 3 étudiants*
Milieu associatif et action sociale p.22	*par 4 étudiants*
Associations de loisirs p.24	*par 3 étudiants*
Tourisme p.27	*par 3 étudiants*
L'événementiel p.29	*par 4 étudiants*
Les médias dans la ville p.31	*par 1 étudiant*
Le champ politique p.33	*par 3 étudiants*
Transport p.37	*par 2 étudiants*
Entreprises et tissu économique p.43	*par 2 étudiants*

[57] La promotion d'étudiants de 2018-2019 a insisté pour investiguer ce territoire. Ils n'ont pas voulu entendre nos arguments sur le ratio enquêteur/enquêté. Lors du premier séjour en janvier tout s'est très bien passé, mais lors du deuxième séjour pendant les vacances de février les îliens étaient moins disponibles et quelques portes se sont fermées.

[58] Les livrets font entre 50 et 80 pages selon les années et le nombre d'étudiants, et ils se composent en moyenne d'une dizaine de textes où doivent figurer toutes les sources afin que les autres étudiants puissent s'y référer et les exploiter eux-mêmes par la suite selon leur terrain.

2017-2018« Dossier Données sociales. Concarneau »

Histoire et patrimoine p.5	*par 3 étudiants*
Géographie et urbanisme de Concarneau p.11	*par 3 étudiants*
Se déplacer à Concarneau, Zoom sur les transports concarnois p.17	*par 3 étudiants*
Démographie de Concarneau p.25	*par 4 étudiants*
Ménages de Concarneau p.33	*par 3 étudiants*
La santé à Concarneau p.45	*par 3 étudiants*
Éducation à Concarneau p.51	*par 3 étudiants*
La vie maritime de Concarneau p.57	*par 2 étudiants*
Concarneau : Loisirs et culture p. 63	*par 3 étudiants*
La vie associative p. 71	*par 3 étudiants*
Une attractivité touristique p.77	*par 2 étudiants*
Bibliographie « Concarneau » p.85	*par 1 étudiant*

Nos indications pour élaborer ce document restent suffisamment larges pour que les étudiants se saisissent de ce qui peut les intéresser, par exemple les médias et la politique n'émergent pas tous les ans. Certains proposent une entrée géographique, pour d'autres elle sera historique et patrimoniale et ils l'indiquent en titre de leur contribution. Cet affichage dépend aussi des sources qu'ils ont trouvées et mobilisées.

Internet est la porte d'entrée. Quand *wikipédia* s'impose, ils sont incités à aller voir les sources d'origine. Ils sont invités à réfléchir sur leur usage des moteurs de recherche qui orientent leurs investigations. La webographie ou sitographie a tendance à supplanter ou à se mélanger avec la bibliographie. Les sites des collectivités territoriales, des associations, des entreprises locales, des institutions de santé ou des établissements scolaires offrent également une masse d'informations. Il convient de les amener à trier et organiser leurs sources où se mêlent également des articles de la presse quotidienne régionale, *Ouest-France* et le *Télégramme de Brest*. Nous les orientons vers les sites officiels de production et de diffusion de données INSEE, géoportail, mais aussi des sites d'observatoire selon leur thématique comme celui de l'ADEUPA (Agence d'urbanisme Brest, Bretagne), observatoire national de la mer et du littoral… C'est l'occasion de faire également une recherche bibliographique commune qui amène quelques étudiants à découvrir au-delà des services de la bibliothèque universitaire, les ressources du centre de documentation du Centre de Recherche Bretonne et Celtique, mais aussi celles de la cinémathèque de Bretagne, et par extension les ressources des musées.

Du côté de la méthode de la collecte, des excursions internet supplémentaires sont nécessaires pour aller au-delà des informations données par l'algorithme du moteur de recherche qu'ils utilisent habituellement et dont ils mesurent la limite. Tout un dispositif se met en place lors de cette récolte, chercher des informations c'est aussi chercher des sources, les croiser, les trier, les classer selon leur crédibilité et leur registre de discours plus ou moins promotionnel, informationnel ou descriptif. L'idée est de les sensibiliser au fait que le traitement, la mise en forme et l'exposition de données, même publiques, sont le résultat de choix faits par le ministère, l'association, le centre social, la chambre de commerce et d'industrie, et plus largement l'éditeur du site qui a une intention. En allant à la source, pour aller voir ce qui figure juste à côté de cette donnée sélectionnée et exposée, il y en a peut-être une autre qui est intéressante et mérite attention.

Cette collecte produit des données à foison, qu'ils partagent quand ils repèrent ce qui peut intéresser un autre groupe, dont ils se demandent si il faut les traiter ou juste indiquer qu'elles existent pour les retrouver ensuite dans l'inventaire quand ils auront besoin de développer plus précisément tel ou tel terrain de recherche. Les mettre en forme pour les présenter de façon synthétique dans le livret commun les oblige à sélectionner, à analyser, à aller au-delà

du « copié-collé », même si nous ne sommes pas dupes car nous en repérons régulièrement. Mais l'essentiel n'est pas là, il est dans l'énergie qu'ils ont déployée pour trouver des informations de façon ciblée sur un territoire donné. Dans le cadre de GEST, avec cette idée que nous allons aller sur place, les investigations ont plus de sens qu'un simple exercice formel à faire pour satisfaire la demande de l'enseignant. Quand nous faisons le point sur la moisson en salle de cours, nous discutons la mise en forme des données, leur validité, les découvertes inattendues et une multitude de questions qui se synthétisent autour d'une idée : à quoi tout cela va bien pouvoir nous servir… A ce stade, il s'agit d'inventorier, de répertorier, de se constituer un corpus de références initiales pour connaître le territoire, se forger une sorte de culture générale, des connaissances éparses, diffuses dans toutes les dimensions qui permettront d'interagir lors de l'immersion.

Le livret ainsi constitué est un document de travail intermédiaire pour leur usage à venir, il est le résultat d'un premier débroussaillage tous azimuts. Il a vocation à donner une première photographie incomplète, imparfaite de ce territoire que nous allons visiter et qui dépasse le niveau de la communication officielle des collectivés cherchant à donner une image, ou le niveau informationnel journalistique. Il n'est pas diffusé au-delà de notre groupe car beaucoup d'éléments ne sont pas mis en forme, restent partiels. C'est un peu comme ce dossier ouvert en début d'enquête où s'accumulent toutes sortes d'informations, de ressources, de références bibliographiques dont on sait que le travail de tri, de sélection participera à la construction d'un objet. C'est une étape exploratoire, qui semble un peu brouillon, dont les éléments pourront rester plus ou moins classés, rangés selon les besoins et l'orientation que prendra leur travail. Cette étape peut apparaître angoissante quand les données s'accumulent, mais c'est à ce moment-là, dans ce premier tas de données, qu'une focale se précise, l'intérêt pour une question plutôt qu'une autre se dessine avant de devenir un objet. Quoiqu'il en soit c'est une étape nécessaire et qui paraît peut-être moins fastidieuse pour les étudiants, car ils ne font pas l'exercice juste pour lui-même et la validation, car nous allons y aller « pour de vrai ».

4.3 – Les territoires donnés à lire

La plupart des données statistiques sont territorialisées à différentes échelles. La plus évidente et immédiatement accessible est celle de la commune, qui elle-même peut se décliner en découpages internes, les IRIS « Ilots Regroupés pour l'Information Statistique » de l'INSEE[59] qui se déclinent eux-mêmes en trois catégories : d'habitat, d'activité ou divers. Un cours général sur les unités statistiques territoriales, leur périmètre, leur définition a moins d'efficacité dans l'apprentissage que l'appropriation de données existantes pour un territoire avec lequel ils vont faire connaissance. Avant d'arriver sur place ils vont découvrir des cartes, des noms de quartiers, leurs caractéristiques : de population, de type d'habitat, ou d'activités.

C'est l'occasion de découvertes infra-communales comme par exemple à Concarneau les ex-communes de Lanriec (fusionnée en 1959) et Beuzec-Conq (fusionnée en 1945), ou encore à Douarnenez l'ex-commune de Ploaré (fusionnée en 1945), ou celle de Plouguer (fusionnée en 1956) à Carhaix. Plus que des quartiers ils découvriront que l'entité communale, l'espace conçu[60], celui produit pour être administré existe effectivement sur le papier, mais du côté de

[59] « Afin de préparer la diffusion du recensement de la population de 1999, l'INSEE avait développé un découpage du territoire en mailles de taille homogène appelées IRIS2000. (…/…) qui faisait référence à la taille visée de 2 000 habitants par maille élémentaire. Depuis, l'IRIS constitue la brique de base en matière de diffusion de données infra-communales. Il doit respecter des critères géographiques et démographiques et avoir des contours identifiables sans ambigüité et stables dans le temps. »
https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c1523

[60] LEFEBVRE Henri, 2000 (première édition 1974), *La Production de l'espace*, Paris, Anthropos.

l'identité, des pratiques, un autre espace est produit, celui qui est perçu et vécu. Ils ne se superposent pas toujours. Le concept d'espace et la question de sa production vus en cours en s'appuyant sur les travaux d'Henri Lefebvre, qui leur paraissaient abstraits, deviennent pour une partie d'entre eux plus appropriables.

Les étudiants n'ont pas conscience qu'avec toutes ces investigations leur enquête de terrain a commencé : rassembler et dépouiller des données, donnent accès par exemple, à de nouveaux territoires, à des changements d'échelles. Et l'existence de ces données ouvre sur des questionnements qu'ils sont invités à formuler, comme autant d'énigmes qu'il leur faudra résoudre, si cela les intéresse et si ils les choisissent comme objets d'étude. Pourquoi des communes ont-elles été agrégées ? Etait-ce lié à l'extension urbaine ? Une telle question, pour ces territoires a-t-elle du sens à la sortie de la guerre, ou dans les années 1960 ? La moisson et le foisonnement de données vont de pair avec la formulation d'une multitude de questions. A ce stade exploratoire, il convient de les laisser un peu être gagnés par le vertige, d'insister sur la logique d'inventaires, de recherche de sources disparates dont tout le monde pourra avoir l'usage par la suite, quand par groupes, ils auront déterminé ce qu'ils ont envie d'étudier car dans tous les cas ils devront contextualiser leur objet d'étude.

Liste des villes et intercommunalités choisies par les étudiants

Année	Ville	Nombre d'habitants communes	Nom de l'EPCI*	Nombres d'habitants EPCI	Nombre de communes
2010-2011	Carhaix	7 391	Poher communauté	15 624	11 dont 3 du 22**
2011-2012	Landivisiau	9 085	Communauté de communes du pays de Landivisiau	32 914	19
2012-2013	Châteaulin	5 173	Communauté de communes de Pleyben-Châteaulin-Porzay	16 027	11
2013-2014	Morlaix	15 264	Morlaix communauté	64 757	28
2014-2015	Concarneau	19 182	Concarneau Cornouaille communauté	49 968	9
2015-2016	Douarnenez	14 750	Douarnenez communauté	19 076	5
2016-2017	Roscoff St Pol de Léon	3 354 6 584	Haut Léon communauté	19 732	8
2017-2018	Concarneau	19 182	Concarneau Cornouaille communauté	49 968	9
2018-2019	Ouessant	842			

Source : Insee (recensements 2013-2014-2015 selon actualisation des communes)
*EPCI Etablissement Public de Coopération Intercommunale
** 22, département des Côtes-d'Armor

D'autres données, en particulier les données économiques ou de transport se déclinent au niveau de l'intercommunalité, ainsi que celles qui concernent le traitement des déchets ou plus largement l'investissement dans des équipements intercommunaux, en fait, toutes les données qui concernent les compétences transférées à cette échelle selon les territoires. Il

convient alors de prendre en compte et d'identifier le périmètre intercommunal : Morlaix communauté, Concarneau Cornouaille communauté, Poher communauté (pour Carhaix), Communauté de communes du pays de Landivisiau, Communauté de communes de Pleyben-Châteaulin-Porzay, Douarnenez communauté, Haut Léon communauté. Avec l'existence de ces regroupements de nombreuses questions émergent puisqu'à cette échelle se gèrent certains problèmes qui peuvent intéresser l'enquête que les étudiants choisiront : par exemple l'implantation d'une zone d'activité ou de telle ou telle entreprise, l'accès à la culture et l'ouverture d'une école de musique, les questions d'environnement...

De nouvelles toponymies apparaissent pour désigner les territoires de façon agrégée, Poher, Cornouaille, Léon. Et même si souvent le nom des communes centres s'impose, parfois les noms de communes se juxtaposent. Qu'est-ce que ça signifie ? Il y a aussi le périmètre de l'intercommunalité qui peut dépasser les limites du département, comme Poher communauté qui comprend des communes des Côtes-d'Armor. Pourquoi ? Où se situe la réalité du bassin de vie pour les habitants ? La recherche de données de cadrage amène à croiser des échelles de territoire, à découvrir des choix de désignation lors de la création d'entité intercommunale qui renvoie à une autre identité… et la notion de *pays* vient s'ajouter à la liste : le Léon, la Cornouaille qui se situe en haut ou en bas. *« Et le pays bigouden, est-ce en Cornouaille ? »* Les étudiants locaux se lancent alors dans des explications, avec des prises de position plus ou moins mises à distance. Ceux qui ont fait l'école *Diwan*[61] apparaissent plus assurés dans leur connaissance de l'histoire régionale, les autres parlent de leur propre expérience pour expliquer les limites des territoires.

Avec la recherche de données de cadrage, les étudiants sont d'emblée confrontés à différentes réalités de territoires lisibles dans les échelles de leur administration et leur désignation. Les contours de la commune initialement nommée par les étudiants pour aller faire la grande enquête sociologique de terrain deviennent poreux. La récolte des données sur certaines dimensions nécessite un changement d'échelle et permet de se confronter à la problématique des enjeux de territoires.

Dès cette première étape qui se veut un inventaire descriptif, on s'aperçoit que toutes les frontières se discutent, celles des territoires mais aussi celles des disciplines de sciences humaines et sociales car le *sachant* n'est pas toujours sociologue mais aussi linguiste, historien, archéologue, géographe… Mais à ce stade, les livrets ne reflètent pas la mobilisation de ces savoirs, seulement un peu plus de 10 % des références citées renvoient à un article ou à un ouvrage d'universitaires. Les investigations des étudiants ne vont guère au-delà des sites de l'INSEE, des collectivités territoriales et de *wikipédia*. Ils répondent au plus pressé à la demande de la collecte de données en oubliant un peu la collecte bibliographique.

Toutes les questions produites par les étudiants devant la masse de données créent l'occasion de travailler également les concepts et les notions, d'en discuter les nuances pour se mettre d'accord sur un langage commun dans la discipline. Certains termes utilisés dans le sens commun relèvent aussi de concepts construits, au contenu théorique, espace, ville, quartier par exemple, et d'autres sont des notions plus opérationnelles : territoires, communes, îlots. Ils ne sont pas interchangeables, les mots veulent dire quelque chose et leur usage pour formuler une question est déterminant. Et cette nécessité de formuler une question pour organiser les données et en rendre compte apparaît très rapidement.

Les étudiants ne perçoivent pas qu'à ce stade nous alimentons notre machine à penser. Ils s'affolent devant les données accumulées qui sont partielles, incomplètes. En fait, à ce stade elles ont uniquement une fonction descriptive sur différentes dimensions que nous avons

---

[61] Ecoles associatives pour la plupart sous contrat avec l'Etat, voir PERAZZI Jean-Charles, 1998, *Diwan vingt ans d'enthousiasme, de doute et d'espoir*, Spézet, Coop Breizh et plus récemment, CHAUFFIN Fanny, 2017, *Diwan, pédagogie et créativité : les écoles immersives en langue bretonne, 40 ans d'actions*, Fouesnant, Yoran Embanner.

retenues pour apprendre à connaître un territoire à distance. Et nous allons voir que leur demande, leur besoin de formulation d'une question de départ pour savoir quoi chercher est la première expérience pratique importante et significative de GEST.

Chapitre 5
Partir sans question ! Trouver l'entrée…

A l'issue de cette première phase, qui correspond à la fin du premier semestre, les étudiants ont choisi une ville qui s'inscrit dans un territoire dont ils ont identifié différentes échelles. Ils lui ont donné une forme[62], ou plutôt une silhouette encore un peu floue, en la décrivant sur différentes dimensions démographique, sociale, économique. Et avant de partir, toutes sortes de dynamiques sont observables pour aborder l'entrée dans la phase de terrain.

L'arrivée sur le terrain dans le cadre de GEST n'est pas vécue de la même façon par tous les étudiants. Lors des derniers TD avant de partir, une question est récurrente : que va-t-on faire là-bas ? Différentes postures sont prises par les étudiants : à un bout du spectre, certains choisissent le risque de l'exploratoire sans filet (ou presque), et de l'autre côté, certains partent avec une clé thématique pour entrer sur le territoire.

Mais tous vont quelque part pour construire des terrains d'enquête même s'ils n'ont pas encore formulé de question de départ car cette dernière se formule au cours de la phase exploratoire dans laquelle ils se trouvent.

5.1 Partir de presque rien

Avant d'en arriver plus finement aux « terrains », les données de cadrage sont l'occasion de faire émerger des thématiques qui s'inscrivent dans des champs et qui préfigurent pour certains les contours de leur objet qui devrait se définir et s'affiner en problématique après la première étape exploratoire sur le terrain.

En exprimant les choses ainsi, bon nombre de nos interlocuteurs ne comprennent pas immédiatement. Il y a « terrains » et terrain, champ et thématique, objet et problématique. Le terrain désigne à la fois le fait d'être sur place en immersion et la parcelle qu'on laboure, être en enquête de terrain à Concarneau, ce n'est pas la même chose que faire son terrain à la criée. S'inscrire dans le champ de la sociologie urbaine ou de la ville par exemple, ce n'est pas la même chose que choisir la thématique de l'habitat social. Et lorsque l'on a choisi une parcelle ou un thème, il reste encore à définir un objet précis et une problématique à construire, mais cela n'intervient que chemin faisant et après un premier terrain exploratoire, même si on se donne un énoncé provisoire.

Pour simplifier, les manuels de méthodologie présentent le déroulement de la recherche, sous forme schématique linéaire en lien avec une action à chaque étape pour expliquer la marche à suivre : rupture, construction, constatation. Pour la première étape, celle à laquelle nous sommes au moment du recueil de données, pour opérer la rupture avec le sens commun, il faut formuler une question de départ, explorer par les lectures et les premiers entretiens, élaborer la problématique. A l'issue de l'inventaire de données de cadrage sur un territoire, les étudiants trouvent urgent de « formuler une question de départ »[63], voire, ils estiment qu'on aurait dû le faire avant, pour que leurs premières investigations de cadrage servent à quelque chose. Comme si on pouvait formuler une question de départ à partir de rien !

---

[62] GRACQ Julien, 1985, *La forme d'une ville*, Paris, Ed. Corti.

[63] *Plutôt que citer des manuels voir l'article de* DUCHESNE Sophie, « Enseigner les méthodes en sciences sociales : de quoi parle-t-on ? », *Quaderni*, 80 | 2013, 131-136. Elle analyse et commente l'ouvrage intitulé *Enquêtes qualitatives, enquêtes quantitatives, dirigé par* BRECHON Pierre paru aux Presses universitaires de Grenoble en 2011, en le croisant avec l'ouvrage classique réédité au même moment et intitulé *Manuel de recherche en sciences sociales de* VAN CAMPENHOUDT Luc et QUIVY Raymond (en coll. avec MARQUET Jacques) publié chez Dunod, 4e édition, 2011.

Dans le cadre pédagogique plus classique d'un cours de méthodologie, la phase préliminaire est rarement expérimentée par les étudiants, elle est portée par l'enseignant avant de mettre en œuvre la méthode. Il commence par les accompagner dans la formulation d'une question de départ en s'appuyant sur son expérience. Dès le début l'enquête est orientée vers un sujet dans un champ spécifique dont il est le plus souvent un spécialiste. Avec GEST, rien de tel, à ce stade, nous avons un endroit où aller, et une logistique qui a été organisée, un tas de données disparates qui commencent à prendre la forme d'un inventaire partiel, et une démarche de recherche sociologique à mettre en œuvre. Ils n'ont pas d'autres consignes avant de partir.

A ce stade de la formation, les étudiants, depuis que GEST se déroule en deuxième année, ont trois semestres de formation dans la discipline, ils sont à mi-parcours de leur licence. Nouvellement initiés, nous les faisons sauter dans le grand bain pour mettre en pratique les rudiments méthodologiques enseignés, mais c'est à eux de choisir s'ils vont nager le crawl ou la brasse pour aller dans tel ou tel coin de la piscine. Nous voyons qu'avant de faire le grand saut, les étudiants adoptent différentes postures qui nous donnent à lire différents rapports au monde qui se sont construits dans leur mode de socialisation antérieure. Sans connaître tous les détails de leur vie, ils sont lisibles dans le cadre de l'appropriation de la démarche d'enquête sociologique : ce qu'ils choisissent et leur manière de le faire, ce qui les freinent, ce qui les animent. Par exemple, en les observant, les enseignants voient ceux qui ont de l'assurance, ou le font croire, plutôt des garçons, mais pas tous, ceux qui restent en retrait surtout des filles, mais pas toutes. Au détour d'une conversation, cet étudiant raconte que son père est professeur de SES (Sciences économiques et sociales) et « qu'il ne voulait pas qu'il fasse socio ». Cette indication permet de mesurer un environnement social, culturel et une motivation, avec un double effet, nous faire croire que c'est pour l'amour de la sociologie qu'il est ici, mais c'est peut-être aussi pour contester l'autorité de son père. Cette étudiante raconte son dernier voyage l'été dernier en Amérique du sud et la traversée de différents pays, les rencontres, alors le terrain ici ne lui fait pas peur. Chacun sautent donc dans la grande piscine des données constituées sur un territoire, avec ce qu'il est. Le travail des sous-groupes et la coopération ont permis de remplir la piscine, et chacun peut compter sur toutes les ressources mises en commun.

Du côté des enseignants-chercheurs, différentes postures sont également en actes : nous avons des manières différentes d'être enseignantes, ou d'être sociologues. Mais nous avons en commun le fait d'avoir appris par l'expérience accumulée de « terrains », à mesurer sans cesse les limites de nos investigations. Nous avons en commun les acquis d'une démarche réflexive continue sur nos choix et nos manières de faire. Elles peuvent être plus ou moins explicitées dans nos travaux mais nous devons pour les étudiants les mettre ici en mots pour nous expliquer et leur expliquer. Cette situation expérimentale en interaction avec les étudiants, parce qu'il faut leur dire, nous en apprend beaucoup sur nous-mêmes et nos pratiques d'enseignantes et de sociologues. Et comme nous faisons une expérience commune et partagée à plusieurs enseignants-sociologues, cette explication rencontre celle des pairs et s'enrichit mutuellement. Et chacun donne aux étudiants des indications qui peuvent être plus ou moins sécurisantes, encadrantes à cette étape de balbutiement de la question de départ.

Lors des derniers TD en salle, avant le déplacement, des étudiants ont exprimé une sorte de tension, d'inquiétude : qu'allons-nous faire une fois sur place ? Il faut un objet, une problématique, au moins une question de départ !

Quand la phase exploratoire n'est pas sécurisée, ils comprennent eux mêmes le besoin de jalonner. Leurs ouvrir tous les possibles donne le vertige. Mais ils s'interrogent aussi sur les attentes des enseignants. Ils veulent bien faire, bien choisir, comme si il y avait une attente sur l'enquête elle-même, son objet. Mais ce n'est pas le cas, ils peuvent choisir le champ, le thème, l'objet, l'énoncé problématique, la méthode. Ils peuvent faire ce qu'ils veulent et nous

les suivons. On les interroge pour comprendre la direction qu'ils prennent, on leur indique les imprécisions, les *a priori*, on leur conseille des lectures. L'objectif est surtout de les amener sur le terrain avec le moins de certitude possible sur ce qu'ils vont trouver, en étant prêts à reconsidérer leurs choix initiaux si un terrain s'ouvre à eux. Ne pas passer à côté d'une réalité qui s'impose pour finalement ne voir que ce qu'on a envie de voir.

Ce « lâcher-prise » de l'enseignant n'est pas une situation habituelle. Un certain flottement règne dans le groupe, tous les étudiants ne comprennent pas la même chose. Tous les enseignants ne disent pas exactement la même chose à chacun des étudiants selon là où il en est. Les étudiants échangent entre eux pour comprendre ce qu'attendent les « profs », et devant ce flou ils tentent des ajustements.

5.2 Le sous-groupe initial, s'appuyer sur le déjà fait

Lors des premières séances de TD avec la répartition de grands domaines pour partager en sous-groupes les investigations sur l'éducation, la santé, les activités économiques etc., sur une commune désignée, il s'est déjà joué beaucoup de choix dans différents registres qui constituent aussi les eaux troubles de la piscine dans laquelle il va falloir sauter.

Une première évidence pour les étudiants est de penser que le fait d'avoir travaillé sur telles ou telles données de cadrage détermine leur engagement pour la suite de leur enquête de terrain. Au moment de la constitution des sous-groupes pour effectuer le recueil de données, un certain nombre d'entre eux ont pu choisir une thématique qui les attire. D'autres ont accepté de prendre en charge une contribution utile à l'ensemble du groupe, pas franchement attirés par les données pour mieux connaître la composition des ménages, par exemple, ou décrire le profil socio-démographique de la population de la commune… D'autres enfin, rejoignent un groupe qui avait déjà choisi son thème et s'était constitué par affinité.

Les étudiants ont l'habitude d'une certaine continuité : ils maintiennent sur l'année les sous-groupes constitués, ils travaillent sur le tas de données qu'ils ont eux-mêmes rassemblées. L'idée d'une accumulation, capitalisation, domine alors que nous sommes dans une phase de rupture ! Le cadre pédagogique les enferme également dans une demande de routine sécurisante pour répondre à la demande de l'enseignant. Mais pour expérimenter cette phase de rupture, il faut accepter une certaine apesanteur ancrée, ici dans un territoire et avec quelques données. Et en sous-groupe ou seul, ils indiquent ce qui attire leur curiosité sociologique, ce qu'ils aimeraient comprendre, pour ensuite laisser parler le terrain afin de valider, ou pas, la pertinence des choix initiaux, et amorcer la phase suivante visant à mettre en place un protocole d'enquête pour récolter de façon plus cadrée d'autres données.

Et toutes les données déjà regroupées sont une mine d'informations et de ressources. Traitées et mises en forme de façon approximative, elles ont le mérite à l'état brut de pouvoir être explorées pour un usage diversifié selon la thématique de l'enquête choisie. La pyramide des âges intéressera tout autant celles et ceux qui travailleront sur la petite enfance, que celles et ceux qui s'intéresseront aux activités des personnes âgées. L'étude des transports en commun est une dimension qui peut servir à celles et ceux qui s'intéressent à l'emploi, ou à l'accessibilité des services. La contribution sur l'histoire et le patrimoine peut croiser celle qui s'intéresse au tourisme etc.

- *Alors ce qu'on a fait avant ça nous sert à rien ?*
- *Non au contraire ça sert à tout le monde.*
- *Oui, mais nous on travaille sur quoi alors.*
- *Les données que vous avez rassemblées, elles traitent quelles thématiques ?*
- *La santé.*
- *Est-ce que ça vous intéresse comme champ d'investigation ?*

- *… oui, non (les trois étudiantes ne répondent pas d'une seule et même voix)*
- *Celles qui ont dit oui, réfléchissez à ce qui vous intéresse dans ce que vous avez commencé à explorer et vous, réfléchissez à partir de toutes les données produites dans quelle direction vous voudriez regarder.*
- *Ça veut dire qu'on ne reste pas le même groupe, il faut qu'on change de groupe.*
- *Oui, si vous voulez, les groupes constitués pour rassembler les données ne sont pas forcément les groupes qui vont se prolonger pour l'enquête de terrain. Tout cela peut être à géométrie variable selon vos centres d'intérêts.*
- *… »*

Exemple d'échanges avec un groupe d'étudiantes (fév.2016)[64]

Le cadre pédagogique reste un frein majeur à l'inscription des étudiants dans une dynamique d'enquête et de choix. Ils veulent répondre aux attentes des enseignants et ils ont du mal à comprendre que ce n'est pas le résultat de l'enquête qui nous importe mais leur manière de la faire. Dans le modèle éducatif dominant, ils perçoivent qu'ils sont évalués sur le résultat des connaissances acquises et exposées dans une forme attendue.

Par ailleurs, le « nous » du sous-groupe, constitué ici uniquement d'étudiantes pour rassembler les données sur l'offre de santé à Douarnenez, se projette comme une entité établie pour la durée de l'année, une situation pédagogique qu'elles connaissent jusqu'à présent. Elles souhaitent également « rentabiliser » leur premier investissement. Mais à ce stade exploratoire, nous ignorons ce qui va servir, et l'état d'avancement de la récolte reste partiel et nécessite une démarche plus systématique une fois qu'un certain nombre de choix seront clarifiés et iront dans la direction de ce qui constituera leur terrain.

Par exemple, savoir que l'on va s'intéresser au champ de la santé ne permet pas de faire une bibliographie, mais pêle-mêle dans leur texte descriptif les étudiantes ont abordé la fermeture de la maternité, les associations de santé, la formation des professionnels de santé, la comparaison des service santé disponibles à Douarnenez par rapport à Quimper, le centre de rééducation fonctionnel… Elles se sont étonnées de trouver une école d'infirmières à Douarnenez, elles laissent lire en filigrane de leur texte la question de la désertification médicale, elles abordent la fermeture de services à l'hôpital… Est-ce qu'elles peuvent faire émerger une question qui les intéresse, une énigme à résoudre, un fait à comprendre ? Peut-être qu'à ce stade elles peuvent seulement choisir une direction, un thème qui mobiliserait leur attention et qui pourrait constituer une première entrée de terrain en ciblant par exemple des personnes à rencontrer dans une phase exploratoire. Si la formation des professionnels de santé les intéresse, elles peuvent commencer par rencontrer des élèves infirmières. Si l'offre de santé les intéresse, elles peuvent contacter un représentant syndical de l'hôpital, l'adjointe aux affaires sociales… Selon les choix effectués les investigations se resserrent pour constituer de nouvelles données, travailler une bibliographie, amorcer un terrain à découvrir, une population ciblée à enquêter.

« Mais alors toutes les autres données qu'on a trouvées ne servent à rien ! »

Toutes leurs questions ont un double sens : l'utilité de leur travail pour la note, l'évaluation… et nous, nous avons tendance à leur répondre sur l'utilité de ce travail dans la démarche de d'enquête. C'est l'occasion d'essayer de leur montrer que cette démarche n'est pas une succession d'exercices ou d'étapes à passer, comme des balises à ramasser sur un parcours linéaire jalonné par les évaluations de l'enseignant. Il faudra sûrement repasser au même endroit avec un autre regard.

[64] Reconstitution d'un échange récurrent à partir des comptes-rendus de séances TD. A chaque TD (en théorie) deux étudiants sont auto-désignés pour mettre en commun leurs notes de cours. Après lecture de l'enseignante et quelques interventions de mise en forme ou de précisions, ils sont diffusés à tous les étudiants sur la plateforme Moodle de l'espace numérique de travail.

L'accumulation d'informations et la mutualisation de tout ce qu'ils produisent, en leur demandant d'en rendre compte pour le livret, les amène à faire un autre travail après la récolte. Comment trier, classer, que faut-il retenir ? Comment choisir ? Quoi choisir ? Un raisonnement se construit, se partage. A ces questions, une seule réponse : regardez dans les données et essayez de faire émerger un intérêt pour quelque chose et formulez, trouvez les mots pour dire ce que vous choisissez de regarder, puis de montrer…

Le livret d'inventaire de l'année 2017 à Roscoff est l'exemple la plus abouti avec un effort sur les titres pour le sommaire :

- *Zoom sur Sainte Barbe et cie (sur l'offre culturelle)*
- *La ville et ses ports*
- *E-barzh kroc'hen ur pesketour e rosko (dans la peau d'un pêcheur de Roscoff, des données sur l'activité de pêche)*
- *Panique à Roscoff une « ombre plane », sur la santé*
- *Il est bon mon poisson (activité commerciale)*
- *L'oignon : simple agriculture ou réelle culture (les johnnies)*
- *Petite enfance : Et les enfants dans tout ça ?*
- *Education. Choix des parents à Roscoff*
- *Et les personnes âgées on en fait quoi ?*
- *A l'assaut des griffes de sorcières. Roscoff bouge son patrimoine.*

Les parenthèses de ce sommaire servent à expliciter un thème, à traduire le breton, à désigner un objet. Certains titres annoncent un contenu plus descriptif et d'autres explicitent des problèmes sociaux qu'ils ont pu identifier. A partir de ces données, de leur mise en forme et des essais de formulation nous disposons des premiers brouillons qui participent d'un travail d'élaboration thématique. Mais les étudiants voient ce document comme un résultat qui a été noté, évalué et maintenant on passe à l'étape suivante. Mais il faudrait s'approprier ces premiers éléments, les retrier, explorer la bibliographie rassemblée, faire en sorte que tous ces éléments flottent dans leur esprit…

5.3 Pour que tout soit possible

Le fait de ne pas donner de limite, de thématique d'enquête, de pouvoir partir en exploration est déstabilisant.

- Qu'est-ce qu'on va faire là-bas si on n'a rien préparé ?

- C'est une bonne question. Réfléchissez. Construisez des propositions et on en parle.

Cette position de retrait des enseignants pour les laisser choisir est parfois difficile à tenir. Certains exigent de la clarté, de l'explication, une formulation explicite pour savoir, comprendre ce qu'ils doivent faire. Mais c'est à eux de « formuler » et on ne veut pas le faire à leur place ! C'est une situation de tension où souvent sous le feu de leurs questions et devant leur inquiétude les enseignants finissent par lâcher plein de pistes à partir de leurs données. Parmi les étudiants ceux qui s'approprient le plus difficilement la situation sont souvent les plus « scolaires », les « bonnes élèves » qui attendent de faire ce que l'enseignant dit. Les autres, plus rares, « bons élèves également » ont croisé des pédagogies différentes, comme des classes projets (cinéma, média…) dans leur collège, lycée, ou sont eux-mêmes professionnalisés dans le secteur de l'activité socio-culturelle ou socio-éducative où ils mettent en œuvre des pédagogies alternatives. Ils disposent d'un certain nombre de clés d'apprentissage pour pouvoir agir dans cette situation et choisir.

Cette pédagogie peut apparaître « élitiste » quand elle permet d'observer qu'une grande partie des étudiants a été dépossédée de sa propre dynamique d'apprentissage, et même de l'idée de vouloir et de pouvoir comprendre quelque chose à partir de leur propre action. Cette expérience d'enquête de terrain collective est un bon test pour identifier les « rendus

conformes » par l'Education Nationale et les « créatifs ». Les premiers optent pour une posture attentiste, et se déterminent par rapport aux autres. Les plus virulents ou angoissés exigent que les enseignants leur disent précisément ce qu'ils doivent faire. Les « créatifs », la majorité des étudiants, ont soit également une posture d'attente, ils s'en fichent, une chose ou l'autre, mais ils n'angoissent pas à l'idée d'aller sur le terrain sans avoir complètement déterminé leur choix. Parmi eux, certains ont déjà choisi, suivent une intuition, quelque chose qu'ils ont envie de comprendre et ils en entraînent d'autres avec eux.

GEST crée une situation où les étudiants sont censés coopérer pour se donner une direction dans laquelle marcher. Cette vision utopique, idéaliste ne résiste pas complètement aux faits.

Un moteur important qui n'a rien à voir avec l'enquête est la constitution de petits groupes affinitaires [65] qui se basent sur l'interconnaissance. Les étudiantes les plus « scolaires » se retrouvent souvent entre elles, ainsi que les étudiants « étrangers ». Ce type de groupes adopte une stratégie d'entrer sur le terrain où le cadre est le plus établi et le plus organisé possible. Les autres groupes affinitaires ont des attitudes plus hétérogènes, mais en général ils se donnent un cadre plus flou avec moins d'intentions explicitées avant d'aller sur le terrain. Ces derniers peuvent se recomposer face à des opportunités d'objets qui les intéressent. Mais ce genre de recomposition est très rare.

La curiosité pour tel ou tel fait qui leur paraît attrayant, pour ne pas dire « exotique » par rapport à leur propre vécu, ou leurs expériences antérieures, est aussi un moteur d'enquête et de constitution de groupe. Cela pose une multitude de questions à résoudre. Avant même de se demander « comment entrer sur ce terrain, prendre contact avec les personnes concernées », il convient de se demander comment se construit ce terrain, quelles informations me l'ont donné à voir, quelle distance, quel écart social conduisent mes pas dans cette direction ? Ils sont d'emblée amenés à adopter une posture réflexive pour justifier leur choix.

L'optimisation pédagogique leur permet de choisir aussi de rentabiliser un investissement sur un autre thème d'enquête vu dans un autre cours, sur un autre terrain. C'est rassurant avec d'avoir un objet et une problématique déjà construits que l'on transfère, des données bibliographiques par exemple, réutilisables dans des contextes pédagogiques différents. Parfois ils tentent de nous le cacher, ou ils ne le disent pas explicitement comme si cela pouvait être répréhensible, mais c'est au contraire pertinent et intelligent de décloisonner les cours. Et quand nous découvrons leur démarche, ils sont plutôt encouragés à faire dialoguer entre eux les éléments dont ils disposent.

Pour d'autres encore, c'est l'occasion d'aller enquêter dans les univers où ils envisagent de se professionnaliser, (les écoles, ou les métiers, professions du secteur de l'intervention sociale), de s'intéresser à des populations qu'ils pourraient être amenés à accompagner, (les jeunes, les personnes vieillissantes...). D'autres encore partent en sachant qu'ils vont s'intéresser aux activités sportives sur la commune, ou aux activités culturelles, ou encore à l'usage de la langue bretonne… Quelques-uns ont déjà pris des contacts, fixé des rendez-vous et puis il va y avoir l'expérience des terrains et ses surprises.

L'objectif d'aller quelque part pour faire de l'enquête sociologique permet de démêler le risque de la confusion entre terrain et territoire. Le terrain n'est pas un « ailleurs », il ne se définit pas par un territoire, ni par une parcelle de celui-ci. Il a une dimension thématique.

En multipliant les « terrains » sur un même territoire, nous allons voir que les étudiants n'interpelleront pas tous les mêmes acteurs et pourront coopérer sur leurs trouvailles, partager

[65] Sur les huit années d'expériences et 268 étudiants concernés seulement deux étudiants ont choisi de travailler seul.

des informations. De la même façon qu'ils ont découvert des échelles de territoires, ils vont découvrir différentes strates, dimensions sociales qui s'ancrent dans une réalité plus *locale* que *territoriale*. Et les deux notions ne se superposent pas. Ils vont découvrir les différents contours du *local,* où sur un même espace il y a une multitude de terrains, voire de segments de sociétés plus ou moins connectés, à explorer. Mais c'est à eux de choisir leur terrain car nous faisons le pari pédagogique que leur choix, leur intérêt est un moteur pour se lancer activement dans une enquête.

Chapitre 6
Se déplacer, se loger, se nourrir, le quotidien du terrain

Avec GEST, les questions de transport, d'hébergement et de repas ne sont pas anecdotiques : ils sont en partie constitutifs du projet pour certains aspects. Tout d'abord résoudre concrètement ces questions constitue des éléments d'enquête à part entière, alimentant par exemple l'inventaire des équipements disponibles sur les territoires. Puis lors des différents séjours, ils constituent des espaces communs, partagés où toutes sortes de comportements et d'interactions sont observables. Les limites de nos relations ordinaires entre étudiant et enseignant définies par le cadre universitaire sont déplacées. Au quotidien, à l'heure des repas par exemple, les enseignants n'ont pas pour habitude de déjeuner avec les étudiants et encore moins de dîner avec eux.

GEST, comme nouvel espace-temps donne à lire les rapports sociaux en groupe : ceux des étudiants entre eux, ceux avec les enseignants et enfin ceux avec nos hôtes. Ils sont à la fois des moments de vie du groupe, des moments d'enquête et de la pédagogie confrontés au quotidien.

6.1 Se déplacer

La question des transports soulève plusieurs problème : tout le monde doit pouvoir se rendre sur place, et ensuite se déplacer une fois arrivé dans la ville d'enquête. Le transport en commun pour un groupe pourrait apparaître comme une évidence, mais selon les destinations, ce choix n'est pas toujours le plus opportun, que ce soit au niveau du coût ou de la desserte. Le groupe logistique qui s'occupe de cette mission partage avec toutes et tous leurs investigations : trajet aller-retour Brest-destination, transport en commun sur place, en tenant compte du lieu d'hébergement. Tous les ans en fonction des points de chute, la discussion permet d'engranger toutes sortes d'informations qui nous parlent à la fois du territoire et de la mobilité, entre autres celle du groupe d'étudiants de Brest. Une des première étapes passe par un inventaire du nombre d'étudiants qui disposent d'une voiture personnelle ou peut disposer d'une voiture qu'ils empruntent (parents, amis). Dans le décompte, nous ajoutons aussi les voitures des enseignants qui seront sur place.

Dans la plupart des cas, le co-voiturage sera l'option choisie. Pour ceux qui prendront leur véhicule, ils découvriront le formulaire de l'ordre de mission avec des rubriques de catégories administratives qui ne paraissent pas immédiatement compréhensibles, les copies de justificatifs à scanner et à fournir et le délai de remboursement. Le groupe coordinateur rassemblera tous les documents avant de les transmettre au secrétariat. Il y aura des retardataires, qui bloquent tout, et souvent des transmissions partielles pour commencer le traitement des dossiers. Tout cela crée comme dans n'importe quelle situation de travail des tensions et de l'énervement.

En pratique, ajoutons que les étudiants évoqueront le problème pour certains d'avancer l'argent pour faire le plein. D'autres s'inquiéteront du fait que les étudiants-conducteurs soient mieux remboursés que les dépenses réelles en frais de carburant et demandent comment partager les frais d'avance et s'assurer qu'une fois remboursé, l'étudiant conducteur reverse l'argent à ceux qui auraient fait l'avance… Une telle défiance questionne. Et lors de cet échange on apprendra pêle-mêle que des parents qui travaillent dans le privé se paient en frais de déplacement, que les sites de co-voiturage, c'est pour se faire de l'argent et que dans ce cas ceux qui viennent avec leur voiture seraient avantagés. Comment désamorcer une telle attitude ? En s'appuyant sur les faits et le calcul, c'est-à-dire le montant du remboursement effectif du kilomètre par l'Université et le coût réel du plein. Les faits montrent qu'il n'y a pas de *bonis* sur cet aspect des frais de déplacement. En prolongeant la discussion et l'échange

dans le groupe, il est possible de montrer que dans certaines entreprises, il y a eu des négociations sur ces questions, qu'il y a des voitures de société, que le fait de ne pas pouvoir rentrer chez soi mérite peut-être d'être compensé, et qu'un gain pour les salariés est peut-être possible sur les forfaits repas ou d'hôtel quand ces derniers choisissent de se nourrir et de se loger en-deçà du forfait. Nous conviendrons du fait que les généralisations abusives à partir d'une situation singulière perçue dans un autre contexte conduit à produire une lecture décalée et un jugement *a priori* sur l'avantage éventuel qu'il y aurait à être conducteur. Et enfin, nous proposerons, pour sécuriser les rapports d'argent entre eux, et si c'est nécessaire, qu'il y ait un papier de reconnaissance de dette du montant avancé, avec comme échéance le remboursement par l'Université au chauffeur. En fait, depuis cette discussion, comme enseignante je n'ai plus jamais entendu parler de ça. Ils se débrouillent entre eux et je ne sais pas si il y a des problèmes ou pas.

Pour le trajet aller-retour à Brest, l'organisation du co-voiturage n'est pas une chose aussi simple que cela en a l'air. Il ne s'agit pas de transporter ses deux ou trois amis qui viennent toujours en cours. Toutes les voitures partent complètes, mais tous n'habitent pas Brest ou le même quartier de Brest, tous n'ont pas la même assiduité en cours et sont plus ou moins connus par les autres. Les coordinateurs font en sorte que les voitures soient complètes. Et nous donnons un point de départ et d'arrivée commun, le parking en face de la faculté, pour s'assurer d'une part que personne ne soit oublié et d'autre part que tout le monde rentre. Nous ne ferons jamais l'expérience d'un départ raté, mais par contre celle du retour en stop… Lors de la fin d'un séjour à Concarneau en 2015, après avoir rempli les voitures des profs encore sur place, deux étudiants se sont « sacrifiés » pour rentrer en stop. Un des chauffeurs qui habite le sud Finistère n'ayant pas signalé qu'il ne rentrait pas à Brest, laissant ses passagers en rade, mais pas de Brest ! Maintenant, les coordinateurs responsabilisent les chauffeurs sur le souci de garantir un aller-retour à leurs passagers. Je perçois, comme enseignante, des discussions sur des échanges de passagers pour le retour, en fonction de telle ou telle destination, horaire ou obligations. Mais l'incident d'étudiants rentrant en stop ne s'est plus reproduit à ma connaissance.

Pour les déplacements sur place, le *pedibus* est très mobilisé et les étudiants nous font souvent savoir qu'ils n'ont jamais autant marché ! C'est l'occasion d'échanger sur l'intérêt de cette expérience, son analyse dans le contexte où nous sommes, l'existence ou non de transports en commun locaux et leur cadence, une occasion d'appréhender les distances et l'accessibilité aux équipements pour les habitants. Il existe aussi au sein du groupe toute une organisation de sollicitations des chauffeurs sur place, ces derniers s'inquiétant des frais kilométriques sur place qui ne sont pas pris en compte dans les frais de déplacement remboursés. Et enfin, ponctuellement et souvent en dernier ressort, on demande aux enseignants si ils peuvent assurer un accompagnement, ce qui peut être l'occasion de les observer en situation d'entretien, de visite, d'interaction d'enquête quand les étudiants acceptent notre présence lors du rendez-vous.

Pour le premier séjour d'une semaine à Carhaix, la configuration était particulière. Il y a eu un grand départ collectif de Brest le lundi à 7h45 par la ligne de bus régulière, qui arrivait à 9h50 dans le centre-ville de Carhaix. Pour le retour du vendredi le départ était à 16h20, et l'arrivée à 18h15. Deux heures de trajets dans les deux cas, (il faut un peu plus d'une heure en voiture particulière) car la ligne dessert les équipements scolaires et le bus s'est arrêté entre autres à Plougastel, Le Faou, Châteaulin, Pleyben, Châteauneuf du Faou.

Sur place outre les voitures de quelques étudiants et des accompagnateurs venant un jour ou deux, nous avions loué un minibus pour assurer régulièrement le transport entre le gîte et le centre-ville (5 km de distance), et assurer le transport des groupes sur tel ou tel site. Il m'a fallu coiffer la casquette de chauffeur et chaque transport était l'occasion de travailler en petit groupe sur ce qu'ils allaient faire lors de l'aller ou sur la façon dont ça s'était passé au retour.

A chaque fois qu'une plainte arrivait à mes oreilles dans le mini-bus, je leur rappelais qu'ils n'avaient pas voulu que nous soyons hébergés avec eux et donc qu'il convenait qu'ils règlent les problèmes entre eux. Je n'étais pas monitrice de colonie de vacances, d'ailleurs je n'en avais pas la qualification contrairement à certains d'entre eux !

Ce petit habitacle collectif a été l'occasion en début de séjour d'intervenir à la marge sur la régulation du groupe. Quelques étudiants ayant exprimé leur mal-être, leur difficulté à s'intégrer (c'était le cas pour des étudiants arrivés en 3ème année directement, dont les étudiants étrangers, étudiants réfugiés…), et il a fallu juste quelques mots à chaque dizaine embarquée dans le mini-bus en rentrant au gîte le soir pour les inciter à être attentifs. Il se passera quelque chose dont les enseignants n'ont pas été témoins en soirée. Et le lendemain une des étudiantes, arrivée dans le cadre d'un programme de réfugiés suite au séisme en Haïti en 2010, avec laquelle j'avais convenu devant son désarroi de la ramener à Brest le lendemain car elle se sentait vraiment trop mal dans la situation qu'on lui imposait, ne voulait finalement plus rentrer et est restée durant tout le séjour. L'étudiant élu au conseil de département qui avait attiré notre attention sur ce problème d'intégration, lui-même Sénégalais[66] et présent depuis la première année, ne voyait pas pourquoi il devrait prendre en charge seul les difficultés des étudiants « étrangers », chinois ou nouveaux arrivés. Il n'a plus jamais évoqué cette difficulté.

Cette expérience de type mini-bus s'est renouvelée à Ouessant où nous avions loué une voiture et un des enseignants a fait également le chauffeur sur place. Pour ma part, j'ai pris plaisir à ce rôle décalé de chauffeure. Si par la suite j'ai co-voituré des étudiants dans mon véhicule personnel, cela n'a plus jamais ressemblé à ce qui s'est passé dans ce petit habitacle du mini-bus. Le groupe d'étudiants s'y sentait plus libre, sûrement parce que le lieu était neutre, parce qu'ils étaient plus nombreux, que j'étais dans un rôle décalé, alors qu'à deux, trois ou quatre dans ma voiture, ils sont moins nombreux, un peu « chez moi » et se tiennent plus sur la réserve comme des invités chez leur prof…

6.2 Se loger

En ce qui concerne l'hébergement, il y a deux cas de figure. Le premier est simple : il existe un hébergement collectif de type auberge de jeunesse où des professionnels accueillent le groupe. En auberge de jeunesse, certains professionnels le font dans l'esprit de ce type d'équipement d'éducation populaire. Les étudiants sont appelés les *jeunes* et ont droit à un discours éducatif sur la façon de se comporter dans ce type de lieu : ramasser la table, descendre leur drap, rencontres et échanges avec les autres occupants. Pour les autres, l'accueil est plus hôtelier et le discours plus pratique sur les comportements à adopter dans le cadre de la politesse et de la co-habitation, en soulignant en particulier le risque des nuisances sonores. Dans le deuxième cas de figure, les situations d'accueil sont plus hétérogènes sans forcément la présence de personnel sur place : le pôle des métiers de Landivisiau, le centre missionnaire de Saint-Jacques, les anciennes écoles publiques de Mahalon ou de Beuzec Cap Sizun reconvertis en hébergement de groupes qui nous racontent les fermetures d'écoles publiques en milieu rural.

La première année a été un peu particulière, c'est la seule année où nous sommes partis sur un séjour continu du lundi au vendredi, à Carhaix. Les étudiants étaient hébergés dans un gîte d'étape au port de Carhaix à 5 km de la ville. Les premières arrivées sur le site (nous

[66] Cet étudiant fera un Master de chargé d'étude sociologique à Brest. Plusieurs emplois, un mariage, un enfant, il est « invité » à quitter la France en 2018, son titre de séjour ne sera pas renouvelé pour lui et sa famille. Tiré au sort pour une migration aux Etats-Unis, nous serons plusieurs (anciennes étudiantes, enseignantes) à contribuer à une cagnotte en ligne pour payer les démarches nécessaires à son départ… à la fois révoltées, impuissantes et tristes de le voir partir contre sa volonté.

n'étions que des filles, arrivées par le mini-bus que je conduisais), ont commencé par se dire que ce n'était pas possible, on ne pouvait pas se loger dans ce chantier en cours. Dans les locaux une fine particule de poussière de plâtre recouvrait tout, et certains sanitaires n'étaient pas en service. Le gérant, lui-même un peu dépassé de ne pas avoir pu tenir ses engagements avant notre arrivée, assurait que le gîte était ouvert et utilisable en l'état, avec eau courante, chauffage etc. Le groupe présent s'est armé de balaies, serpillières et nous avions considérablement amélioré la propreté du lieu. Mais quand les autres sont arrivés, deux heures plus tard, nous n'avons pas été récompensées de nos efforts, ils faisaient un peu la même mimique que nous, plus tôt, il faisait un peu froid, cela leur paraissait un peu *roots.* Ça ne commençait pas de façon idéale[67]. Après avoir râlé, marqué un temps d'arrêt pour dire la déception, il a fallu les convaincre de continuer l'opération de nettoyage et finalement ce gîte a été habitable.

Pendant le ménage, j'ai appris qu'une des étudiantes n'avait jamais dormi dans un dortoir, n'avait jamais partagé sa chambre et des sanitaires avec d'autres personnes. Les chambres partagées sur l'ensemble des séjours, ce sera la norme. En ce qui concerne la répartition dans les dortoirs ou les chambres collectives, il y a tous les ans une discussion entre eux, sur mixité ou non et ils se répartissent. Il y a souvent des chambres non-mixtes de filles (elles sont toujours majoritaires dans nos promotions), parfois des chambres mixtes et régulièrement une chambre composée uniquement de garçons. Les enseignants n'interviennent jamais sur cette organisation.

A la question du co-hébergement étudiants et accompagnateurs, les étudiants nous ont fait savoir la première année qu'ils ne le souhaitaient pas. Cela a créé un précédent qui s'est renouvelé tous les ans. A chaque promotion d'étudiants, nous en formulons la demande en précisant que les précédents avaient fait un choix sans co-habitation avec les enseignants. Pour celles et ceux d'entre nous qui restent une nuitée ou plus sur place, ça sera l'hôtel. Si parfois les structures qui nous accueillent s'en étonnent, nous insistons sur le fait qu'ils sont tous majeurs et responsables. Ils ont tous notre numéro de téléphone portable au cas où ils rencontreraient un problème qu'ils ne pourraient pas gérer eux-mêmes. Nous n'avons jamais été appelés. Lors des derniers séjours à Roscoff en 2017 et à Concarneau en 2018 aucun des enseignants n'est resté sur place, nous avons fait l'aller-retour.

6.3 Se nourrir

Pour les repas, de la même manière que l'hébergement, il y a la configuration simple de la demi-pension où le petit déjeuner et le dîner sont compris, comme dans les auberges de jeunesse, et celle où ils faut organiser les courses et préparer tous les repas. Dans tous les cas il faut prévoir le déjeuner soit en restauration collective, exceptionnellement le restaurant, ou prévoir des pique-niques.

Pour le déjeuner du premier jour, chacun amène un pique-nique ou ils organisent des plats froids à partager. Les comportements ne sont pas homogènes à l'intérieur du groupe : certains amènent juste leur repas, voire ont acheté un sandwich avant de venir, d'autres ont prévu de partager entre eux dans un sous-groupe. Une année les étudiants coordinateurs ont initié l'idée d'un buffet où chacun allait déposer sa préparation à partager : certains ont fait cuire des œufs, certaines ont préparé leur spécialité salée ou sucrée. Pour ne pas pousser à la

[67] http://portdecarhaix.fr/ Les photos disponibles aujourd'hui sur le site internet du gîte sont très différentes de celles que nous avons prises à l'époque et témoignent que les travaux de rénovation ont abouti, le mobilier a été changé… De cette période, il reste les nappes à carreaux dans la grande pièce salle à manger, et l'organisation générale de l'espace, même si la cuisine a été fermée. Dans les chambres, les vieux lits superposés en bois ont été remplacés par du mobilier neuf, les fenêtres changées, les peintures refaites, peut-être une occasion de retourner à Carhaix ?

caricature quelques garçons ont préparé une spécialité et quelques filles ont acheté des fruits. Mais tous n'ont pas participé y compris parmi les enseignants où une collègue plus impliquée cette année-là dans le projet avait préparé un plat et l'autre, moi-même, venue sur une journée était allée s'acheter un sandwich en ville dans la matinée. Mais en fait j'ai aussi picoré au buffet car il y avait beaucoup à partager et même, à l'issue du repas, des restes pour faire des goûters ou un brunch.

Pour les autres déjeuners, à Carhaix par exemple, après avoir essayé d'organiser un accueil à la cantine du lycée public qui, pour des raisons compliquées d'intendance générale, n'a pas pu se faire, nous nous sommes rendus tous les midis dans un restaurant géré par l'ESAT (Établissements ou Services d'Aide par le Travail) les ateliers du Poher. Ce lieu a permis de nouvelles rencontres, la réalisation d'entretiens. A Concarneau, le restaurant administratif de la collectivité territoriale nous a accueillis. A Douarnenez, un repas s'est déroulé dans un restaurant situé près de la MJC où nous avions établi notre QG. Mais l'expérience du restaurant classique pose problème pour accueillir des groupes comme le nôtre en plus de leurs clients habituels. Le service a été très long. La restauration collective est plus adaptée mais impose de rythmer la journée sur les heures d'ouverture du service alors que les étudiants peuvent avoir des rendez-vous de terrain sur l'heure du déjeuner. Le pique-nique ou repas froid reste la solution la plus souple et la plus opérationnelle. Mais il faut prévoir de faire les courses.

En 2015, les étudiants avaient prévu de faire les courses sur place pour le pique-nique du lendemain. Pour cela, ils avaient fait une cagnotte commune, mais au moment du passage en caisse il manque de l'argent et ils appellent le portable d'un enseignant qui viendra payer avec sa carte bleue. Le remboursement de frais sera compliqué. Mais c'est l'occasion pour nous de voir et de discuter ce qu'il y a dans leur panier… du pain de mie industriel, du coca-cola, de la charcuterie et du fromage en portions individuelles. Commander et acheter du pain à la boulangerie, du sirop pour couper l'eau, du fromage à découper, des tomates et des fruits… aurait peut-être permis de ne pas dépasser le budget. Ils apprennent. Passer de la situation de faire les courses pour soi à faire les courses pour tous impose quelques ajustements. La simple multiplication de la quantité de ce qu'on fait pour soi ne peut pas fonctionner dans un budget contraint et permet de réfléchir entre autre sur le coût des conditionnements individuels qui semblent très pratiques mais ne sont ni « bon marché », ni très écologiques.

Pour les courses, la solution simple est d'aller la veille au supermarché près de la faculté car il est déjà référencé comme fournisseur et les caissières ont l'habitude de prendre le bon de commande et de nous laisser partir sans payer. La seule contrainte, la présence d'un enseignant pour signer le ticket de caisse. Selon les disponibilités soit ils appellent à la fin des courses au moment de passer en caisse, soit nous les accompagnons, mais sans intervenir sur le contenu de ce qu'ils achètent. D'une année sur l'autre nous archivons la liste des courses et les enseignants la transmettent si les étudiants le souhaitent.

L'auto-organisation des repas est l'occasion de discuter collectivement des habitudes alimentaires des uns et des autres, pas de porc, vegan ou végétarien, sans gluten… Des échanges riches s'amorcent en TD pour illustrer une sociologie de l'alimentation, « nous sommes ce que nous mangeons » et apprendre à se connaître dans un registre différent.

Pour les dîners, quand la demi-pension n'est pas possible, et si l'hébergement dispose d'une cuisine collective, les étudiants préparent des menus, organisent des groupes de cuisine. Une partie des étudiants sont des professionnels dans l'animation socio-culturelle ou des militants associatifs ou dans des collectifs et ils mettent leur compétence en œuvre dans ce contexte. Nous aurons plusieurs fois l'occasion de faire ce constat avec les promotions successives.

Par exemple pour la semaine de séjour à Carhaix en gîte d'étape sans demi-pension, les étudiants devaient faire les repas, dîner et petit-déjeuner, et la vaisselle. Même si des tours de

cuisine étaient prévus, une partie du groupe s'est révélée plus active qu'une autre. Il y a eu un soir où les enseignants ont eu la surprise de découvrir qu'un groupe non-mixte de garçons étaient de service : cuisine, repas et vaisselle. C'était le résultat d'une situation de régulations partagées entre les étudiants et les étudiantes, pour montrer que les garçons ne pouvaient pas toujours s'invisibiliser dans ces tâches, y compris et surtout quand ils sont en minorité dans un groupe de filles. Comme toujours dans les groupes, celles et ceux qui faisaient s'y attelaient avec bonne humeur en prenant leur part, pendant que d'autres se faisaient discrets laissant faire celles et ceux qui avaient l'air « d'aimer faire cela » !

Pour ce que j'ai pu observer, c'est-à-dire plutôt la préparation des dîners, débarrasser la table et faire la vaisselle du soir, il y avait souvent plus de volontaires que de besoins. Ils se sont souvent retrouvés à l'étroit dans la petite cuisine, il manquait des torchons pour finir de sécher la vaisselle sortant du lave-vaisselle ou il y avait trop peu de place aux bacs pour éplucher et laver les légumes.

Lors du séjour à Concarneau en 2017 il y a eu une crispation autour du frigo de l'auberge de jeunesse. Des étudiants ayant des rendez-vous sur l'heure du déjeuner ont décidé de manger à 11h30, d'autres de se faire des sandwichs. Mais dans le frigo commun de l'auberge de jeunesse il y avait aussi les denrées alimentaires de jeunes en formation au lycée de la marine, celles d'une famille en vacances et d'un autre jeune homme hébergé par le 115. Une dispute entre étudiants dans l'entrée de la cuisine attire notre attention. Les uns, coordinateurs, pouvant identifier dans le frigo ce qui était à « nous », indiquent que l'heure du déjeuner était plus tard et que ceux qui arriveraient plus tard n'auraient qu'à manger ce qui resterait à leur retour, les autres pensant qu'ils n'auraient plus rien à manger à leur retour. Une intervention d'autorité s'impose pour tout d'abord comprendre la situation, adopter un arbitrage temporaire et immédiat mettant fin à la dispute. Ceux qui ont déjà fait leur sandwich partent avec et à ceux qui n'en n'ont pas, nous garantissons que nous mettons de côté ce qu'il faut pour leur retour. Cette micro-altercation permet pour le deuxième séjour d'anticiper et de demander dans le groupe qui ne sera pas là à l'heure du déjeuner de prévoir leur portion à leur retour ou qu'ils puissent emmener leur repas avant de partir.

Lors de ce séjour, nous avons inauguré un outil sous forme d'affiches à compléter au cours du séjour. Elles sont laissées à leur disposition toute la journée et ils peuvaient venir y écrire quand ils le souhaitaient. Cela permet aux enseignants d'avoir des retours sur le vif qu'il serait difficile d'obtenir si il n'y avait pas la garantie d'un certain anonymat. Les étudiants savent certainement entre eux qui a écrit quoi, on peut y lire de l'humour, rarement de la provocation mais aussi des satisfactions et des demandes d'ajustements pour la suite.

Affiche Concarneau, 2017-2018

Organisation et logistique du séjour	
Point forts	**Points faibles**
participation et implication de tous les étudiants dans l'enquête	cohésion de groupe à revoir
bonne ambiance entre étudiants et professeurs	le respect élèves-professeurs est important mais l'inverse également
échanges avec l'ensemble de la classe, bonne entente générale	certaines personnes manquent d'ouverture d'esprit
groupe agréable	certaines personnes donnent trop leur avis, prétendent tout connaître…
	c'est bien de s'impliquer mais laisser aussi la place aux autres
la cuisine et le repas du soir	manque de ponctualité de façon générale, également de la part des professeurs
le pique-nique et le repas très bien	manque de cohésion de la classe, le but est de savoir travailler en équipe

les sandwichs étaient bons	
nourriture bonne	
bon repas	je n'ai pas eu la chance de goûter aux cookies
très bon accueil à l'auberge	certains n'ont pas respecté le sommeil des autres
accueil du personnel de l'auberge très correcte	
auberge bien placée, agréable	
salle disponible très sympa et calme	
voitures assez bien organisées	organisation repas collectif difficile
bonne organisation	chacun veut manger à son heure
indépendance	manque de respect de celles/ceux qui ont fait les courses pour tout le monde
indépendance et confiance	trop forte sollicitation des personnes qui ont participé à l'organisation du séjour
	nécessité de davantage de relais
beau temps du lundi	la météo le mardi = moins de personne dans la rue
	la pluie
	Faire un meilleur repérage des lieux pour une meilleure localisation sur le terrain
	Manque d'entente pour voir les lieux avec les représentants de chaque groupe

Le contenu de cette affiche synthétise différents points abordés précédemment sur l'organisation et la partie droite reflète le fait que ce n'est pas tellement l'organisation matérielle ou les conditions matérielles qui peuvent poser problème, sauf la météo, mais leurs vécus face aux comportements individuels au sein du collectif, et ils ne sont pas tous positifs. Comme dans le collectif enseignant, les étudiants apprennent à se situer les uns par rapport aux autres et cela peut se faire sur les bases de critiques ou de conflits et l'expression, pouvoir le dire, est le minimum pour établir des rapports constructifs.

L'organisation de la vie collective permet un échange entre les étudiants dans un autre registre que celui pratiqué habituellement dans le cadre de l'université. Co-habiter, même sur un temps court dans un cadre inhabituel, c'est se voir au quotidien 24h/24, partager des espaces où on dort, où on se lave et où on cuisine. Toute l'organisation et le vécu autour de l'hébergement et des repas sont constitutifs du groupe, et montrent les limites de sa cohésion dans un exercice où la co-habitation est contrainte par l'institution. Ce n'est pas un groupe d'amis qui partent ensemble pour un séjour, les compagnons de voyage ne se sont pas choisis et ils n'ont pas non plus choisi de vivre cette situation imposée par le projet GEST.

Outre l'exercice d'enquête de terrain, GEST se nourrit aussi des *à-côté*, un quotidien des rapports sociaux entre tous les protagonistes qui se jouent dans ces moments de cohabitation, de transport en commun ou partagés, qui sont autant de séquences micro-sociales porteuses d'informations sur le monde que nous observons et dont nous faisons partie.

L'expérience nourrit l'observation, faire deux heures de trajet en car pour rejoindre Carhaix ou trois heures en bateau au départ de Brest pour rejoindre Ouessant permet de prendre la mesure de la distance, d'observer et d'interagir avec les autres passagers.

De nombreux échanges débordent du strict cadre pédagogique et permettent d'observer et d'apprendre beaucoup sur les étudiants et leur rapport entre eux, mais également sur les

enseignants et notre rapport entre nous ou avec les étudiants. Les situations vécues dans le cadre de GEST infléchissent les rapports sociaux en les rendant moins segmentés même si chacun reste dans son rôle. Autrement dit, créer une situation où les interactions dépassent le temps limité du cours en salle, où l'action elle-même (préparer un repas et le partager par exemple), impose de fait une autre façon de travailler, d'enquêter, d'aborder le terrain ensemble.

Chapitre 7
Enfin l'exploration pour trouver le terrain !

Les étudiants arrivent sur un territoire, dans une ville où la parcelle de terrain pour entreprendre leur fouille n'est pas encore clairement délimitée. Et il n'y a pas de chef de chantier qui leurs indique leurs places. Ils disposent du gîte et du couvert, d'outils en cours d'appropriation, de conseillers en méthodologie expérimentés, d'un premier ensemble de matériaux disparates plus ou moins triés et, selon leur avancée d'un choix de thématiques à explorer sur une ou deux dimensions.

Voilà les apprentis sociologues le nez plongé dans la marmite bouillonnante et des sociologues plus aguerris qui ne savent pas *a priori* quels sont les ingrédients à jeter dedans pour que la sauce prenne. Ces derniers sont à la fois des « maîtres ignorants[68] » qui font confiance, peut-être parce que l'expérience est sans cesse renouvelée, à la seule volonté de comprendre, d'échanger et de communiquer sur ce qui est compris entre tous les participants ; des sociologues qui ne viennent pas en spécialistes, mais comme généralistes ayant éprouvé la démarche de recherche et l'importance de l'application des *règles de la méthode* en prise directe avec la réalité. Et cela suffit à produire de la connaissance, certes imparfaite, partielle qui restera à amender par la suite. Mais cela permet surtout de produire des pratiques de recherche, l'essentiel est là, dans une mise en situation. C'est-à-dire un moment clé où les apprentis doivent choisir, délimiter de façon temporaire et réajustable ce qui va faire l'objet de leurs investigations, et manifester un intérêt, une curiosité qui met en route une dynamique à la fois individuelle et collective qui leur permettra de construire les contours de ce qu'ils souhaitent comprendre.

Et tout cela n'est pas le fruit d'un discours général, déclamatoire de ce qu'il faut faire mais se traduit en actions, en pratiques que nous allons analyser. Dans un premier temps, nous verrons que la prise de contact avec la population est une étape avec des enjeux lourds de conséquences dans une enquête, surtout lorsqu'on arrive nombreux sur un territoire. Ensuite, cette ville, à propos de laquelle les étudiants ont commencé à se construire une représentation à partir des données, mérite d'être appréhendée physiquement à travers une promenade exploratoire. Outre l'immersion elle-même, au cours du séjour, nous découvrirons le fonctionnement des ateliers ouverts en permanence qui sont autant de moments de régulations où les étudiants entre eux et avec les enseignants analysent les situations d'enquête vécues sur le vif tout au long de la journée, où ils commencent à les mettre en mots pour les raconter lors d'ateliers de mise en commun entre tous les groupes.

7.1 Le contact avec la population

Parmi les étudiants qui s'occupent de la logistique, un groupe est chargé de la communication. Leur mission est de faire en sorte que les habitants soient prévenus de notre arrivée afin qu'ils ne soient pas étonnés ou méfiants quand ils seront interpellés dans la rue, sur le marché, sur leur lieu de travail ou à la porte de leur domicile par les étudiants en sociologie. Un choix méthodologique est déjà opéré à ce stade, nous n'arrivons pas de façon anonyme et invisible en essayant de nous fondre dans le décor pour voir sans être vu. Faire le choix d'expliciter notre présence et nos intentions crée une situation d'enquête où les interlocuteurs en présence, les étudiants et la population enquêtée peuvent se situer les uns par rapport aux autres.

Les vecteurs de communication qui paraissent le plus évident aux étudiants pour toucher le plus grand nombre d'habitants sont le bulletin municipal et la presse locale. Par

[68] RANCIERE Jacques, 2008, *op.cit.*

conséquent, ils prennent contact avec la mairie et les correspondants de presse locaux. Il n'a jamais été possible de glisser une information dans le bulletin municipal, en raison des dates de parution et de leur faible périodicité. Du côté de la presse locale, les étudiants peuvent commencer par laisser sur les sites internet des journaux quotidiens leur annonce. Mais pour leur dire quoi ? Le groupe communication est le premier à devoir formuler et expliquer ce que nous faisons.

Texte rédigé par les étudiants L2 2015-2016
Les 4 et 5 Février, les étudiant-e-s de seconde année de sociologie de l'UBO de Brest seront présent-e-s à Douarnenez et Tréboul pour une enquête sociologique de terrain. Cette dernière vise d'une part à mieux maîtriser les méthodes d'enquête et d'autre part à découvrir et comprendre la ville de Douarnenez et ceux/celles qui y vivent. Pour les aider dans leurs recherches, qui aborderont de nombreux secteurs, ils solliciteront certainement les habitant-e-s de Douarnenez. Ils reviendront une seconde fois les 22 et 23 Mars.

Le nombre de caractères est limité pour le site. Les enseignants indiquent que l'annonce doit être compréhensible par tous et au plus près de la réalité. Dans l'encadré précédent peut-être qu'université à la place d'UBO, et supprimer « sociologique de terrain » dans la deuxième ligne… Les étudiants nous montrent parfois leur premier brouillon, rarement le second et ils font le travail de diffusion car le temps est souvent compté. Même si ils laissent une annonce sur le site, elle n'est pas forcément publiée en page locale. Le contact avec le correspondant est un meilleur relai mais ce dernier considère que la venue des étudiants est l'événement et il ne veut pas forcément l'annoncer aux habitants en amont mais couvrir l'événement lorsqu'ils seront sur place. Le matin de notre arrivée, presqu'à chaque fois une sorte de conférence de presse s'organise avec les étudiants qui accueillent le correspondant ou les correspondants et toute la promotion pose pour la photo. L'article paraît le lendemain. L'effet de contact avec la population n'est que partiellement réalisé. Par contre, l'effet médiatique participe de la valorisation de notre activité.

Certaines années avant le départ, le service chargé de communication de l'université est prévenu par les étudiants, ou le correspondant de presse des quotidiens locaux en charge de l'activité à l'université, souvent lui-même étudiant. Une année, nous l'avions invité à venir faire un entretien collectif lors d'un TD. Mais le groupe communication ne doit pas oublier que l'objectif de leur travail est de trouver les moyens de faire une information large à destination de la population, pour toucher le plus de gens possible avant notre arrivée.

Lors de la première expérimentation à Carhaix, où nos partions une semaine complète avec les étudiants de troisième année, deux enseignantes et deux étudiantes sont allées rencontrer le maire au mois de novembre pour un premier entretien présentant le projet, avec l'idée de l'informer de notre intrusion sur son territoire, et en nous disant que lui-même comme acteur central pouvait aussi être un intermédiaire. Nous anticipions aussi qu'il pourrait y avoir une insertion dans le bulletin municipal de la fin de l'année.

Le jour de notre arrivée en février le groupe d'étudiants est reçu à la mairie en fin de journée pour un pot d'accueil où sont présents quelques adjoints et conseillers municipaux. Les correspondants de presse sont là et nous aurons une bonne couverture médiatique dans la presse locale du lendemain, et de nombreux habitants feront référence aux articles quand les étudiants les aborderont. Suite à ces premiers articles, la radio locale des Montagnes Noires nous sollicitera pour l'interview d'un enseignant et d'un étudiant et enfin, la télévision locale Tébéo viendra faire un reportage[69] sur notre travail.

[69] *Tébéo*, reportage Brice Gouronnec, « Etude sociologique à Carhaix - Projet Tutoré Sociologie UBO », février 2011, https://www.youtube.com/watch?v=X1O_fQyLnSw

Par notre présence nous avons créé un événement local à une période où la vie en ville est dans son déroulement quotidien et routinier au cœur de l'hiver, ce qui a pu susciter l'intérêt des médias locaux. Pour nous, l'enjeu de ce groupe communication est bien qu'il y ait l'insertion d'un petit texte concernant notre venue, au moins la veille de notre arrivée. Là où nous voudrions instrumentaliser la presse comme relai d'information, nous sommes piégés dans le fait que nous sommes l'événement.

Un autre piège qui consiste à croire que l'événementiel peut être une occasion de contact avec la population a été expérimenté cette même première année. Lors de la préparation du séjour, l'idée d'organiser une soirée ciné-débat pour rencontrer la population émerge. Il faudra choisir le film, voir avec le cinéma pour la programmation, faire en sorte d'avoir un invité pour l'échange avec le public. Le choix se portera sur le documentaire « Vague à l'âme paysanne » de Jean Jacques Rault, réalisé en 2009[70]. Avec les étudiants nous avons choisi ce film car il s'intéressait aux agriculteurs du centre Bretagne et c'est à Carhaix, une ville au cœur de ce territoire que nous allions. Environ 70 personnes étaient présentes à la projection et pouvaient poser leurs questions au réalisateur qui a accepté de venir et avait commencé la soirée par un apéritif-dinatoire au gite avec les étudiants.

Nous avions choisi de faire la projection dès le début de semaine, avec la double intention de créer un événement pour faire savoir à la population que nous étions là pour la semaine, et de rencontrer une fraction de cette population autour de cette séance de cinéma. Il n'y a pas eu de retombées directes pour les étudiants. Le public était venu voir un film et son réalisateur, les étudiants n'ont pas osé, ni eu le temps d'engager la conversation avec les personnes présentes. Entre celles qui partaient dès la fin du film et celles qui étaient finalement pressées de rentrer dans la nuit d'hiver après l'échange avec le réalisateur, il n'y a pas eu d'espace-temps. En revanche l'échange avec le réalisateur, le choix et le visionnage du film ont pu être un apport avec un angle de lecture sur ce territoire au-delà des limites de la commune, une ville-centre insérée dans un territoire rural et agricole, où des *paysans vivent à la campagne*. Nous avons discuté de la revalorisation de ce terme de *paysan* qui reste, pour certains étudiants, associé à l'image du *plouc* avec son petit lopin de terre à la productivité limitée. Le paysan apparaît en marge, minoritaire comme contre-modèle de l'agriculteur moderne à l'exploitation remembrée. Et puis, nous avons repris aussi l'analyse sur les mots pour dire les réalités, celle des rurbains, par exemple, qui ne vont pas vivre en zone rurale, mais vivre et s'installer à la *campagne*…

Si l'événement ciné-débat nous a fait passer à côté du contact avec la population, il n'en reste pas moins que cette action a permis de constituer du matériau pour penser, en puisant dans le film lui-même, dans le dialogue avec le réalisateur, dans le débat après la projection et lors des discussions entre étudiants et enseignants. Nous n'avons jamais renouvelé cette action les années suivantes car l'objectif initial de contact avec la population n'a pas été atteint, et dès l'année suivante le séjour est divisé en deux fois deux jours et le groupe ne passe qu'une nuit sur place à chaque fois.

Le fait d'arriver en groupe sur un territoire crée une situation particulière qui nécessite un dispositif à inventer, très différent de celui de l'enquête de terrain plus solitaire. Entre une arrivée très discrète, la moins visible possible ou celle en fanfare médiatique ou événementielle, il existe un entre-deux. Quoiqu'il en soit le relai dans la presse locale à la rubrique de la ville investiguée est facilitateur de contacts. Le *« Ah oui on vous a vu dans le journal ! »* participe de la construction d'un rapport de confiance, raccourci le temps de justification nécessaire. Mais tout le monde ne lit pas la presse locale et le premier jour de terrain, les étudiants ne bénéficient pas de cet atout.

[70] Affiche en annexe 4 – « Vague à l'âme paysanne », 2009 • Documentaire • 53 minutes. auteur-réalisateur Jean-Jacques Rault - image Bertrand Latouche - son Corinne Gigon et Patrick Rocher - montage Denis Le Paven - musique Jules Marquard et le Kerbrassband.

Depuis que nous avons fait les posters pour les assises de la pédagogie, évoqués dans un chapitre précédent[71], nous les emmenons avec nous et les exposons sur place. Ils servent de support aux étudiants pour présenter la raison de notre présence sur le terrain à tous les acteurs locaux qui passent dans nos salles de travail : journalistes, élus, salariés et co-habitants de l'auberge de jeunesse. Ce sont nos premiers interlocuteurs, les uns sollicités comme médiateurs ou représentants politiques, les autres mis en notre présence de fait, par leur travail ou leur hébergement dans le même lieu que nous.

Dans cet espace en groupe, le message diffusé est relayé et perçu différemment de celui que chaque étudiant devra relayer seul ou à deux dans la rue, à l'accueil de la maison de retraite, à la documentaliste de la médiathèque, au pêcheur sur le quai… Et tout le groupe ne peut pas aller en masse ou en grappe au même guichet et sur-solliciter les mêmes acteurs de terrain chacun à leur tour.

La répartition du contact d'acteurs qui pourraient être utiles à plusieurs groupes passe par un travail de coordination : l'accueil de la mairie ou de l'office du tourisme par exemple, qui apparaissent comme ressources immédiatement et facilement accessibles, n'ont pas vocation à répondre à toutes nos premières demandes un peu décalées par rapport à leur mission initiale d'accueil des administrés pour l'un et des touristes pour l'autre. Pour canaliser toute cette énergie qui a envie d'en découdre avec le terrain, outre le contact avec la population, il leur est suggéré de s'immerger dans ce nouvel espace et de l'appréhender en mettant en œuvre différents outils d'investigation.

7.2 La promenade sociologique exploratoire

La plupart des étudiants franchissent les portes de la ville où nous nous trouvons pour la première fois. Et ceux qui y sont déjà venus dans des contextes particuliers (fête, festival, consommation, visite familiale etc.) voire eux-mêmes habitants, y viennent également pour la première fois avec une posture différente et, comme les autres vont faire des découvertes. Pour appréhender la ville, comme forme spatiale en trois dimensions, plusieurs actions sont préconisées.

Tout d'abord, un groupe est chargé de passer à l'office du tourisme ou son équivalent pour rapporter un certain nombre de cartes de la ville et toutes les informations et ressources qu'ils peuvent glaner. Lors du dernier séjour, les étudiants se moquent de la *prof* un peu « *has been* » qui a besoin d'une carte, car le GPS dans les portables est la clé pour savoir où on est et où aller. Effectivement, chacun peut se géo-localiser, l'idée est de pouvoir mettre en commun les traces des différents itinéraires. Est-ce qu'ils connaissent un outil, un moyen graphique, cartographique ? Je ne doute pas qu'il existe. Il se peut qu'une année un étudiant partagera la maîtrise de cet outil. En attendant sans technologie, une carte, un crayon restent utiles. Quel que soit le support, dès le départ, il convient de rappeler le fait de collecter sans cesse à chacun de nos pas :

> *« Oui, mais vous, individuellement, vous n'irez pas partout et c'est peut-être intéressant d'avoir une vision globale du territoire et de faire un pointage pour chaque groupe des rues, des endroits que vous aurez arpentés pendant ces deux premiers jours. Et à l'issue de cet exercice, on pourra s'interroger ensemble sur les endroits restés inexplorés.*[72] *»*

[71] Chapitre 4 et annexe 3

[72] Proposition inspirée par les travaux de PETITEAU Jean-Yves, PASQUIER Elisabeth, 2001, "La méthode des itinéraires : récits et parcours", dans GROSJEAN Michèle et THIBAULT Jean-Paul, *L'espace urbain en méthode*, Marseille, éditions Parenthèses, collection, Eupalinos, p.63-78.

Et cette carte de l'office du tourisme, un peu chiffonnée, déchirée, gribouillée, support de nos itinéraires rassemblés peut elle-même faire l'objet d'une analyse, d'un commentaire sur les éléments qui y figurent ou pas, ce qui est choisi par la collectivité pour valoriser son territoire à destination d'un public de passage.

Outre les cartes, le groupe revient de l'office du tourisme, quand ce dernier n'est pas fermé en plein hiver, avec une autre collecte de matériaux : par exemple, toutes sortes de flyers qui présentent diverses activités, les équipements culturels, des visites d'entreprises. Un commentaire sur l'échange qu'ils ont eu avec la « dame de l'office du tourisme », la qualité de son accueil, sa patience ou pas, sa curiosité ou pas à l'égard de leur présence et leur propre curiosité ou pas à son égard : « Vous habitez vous-même cette ville ? Vous travaillez ici depuis longtemps ? Nous, on s'intéresse à … vous nous conseilleriez de contacter qui à ce sujet ? etc. »

Extrait de journaux d'enquête

Châteaulin 2012-2013, p.11

11h30 : Nous nous rendons à l'office de tourisme. Celui-ci est fermé depuis septembre et réouvre en avril. L'office de tourisme est situé sur le Quai Cosmao. Un autre office de tourisme est indiqué, c'est celui de l'Aulne du Porzay qui tient la permanence, 12km plus loin. Nous trouvons plusieurs affiches sur la façade de l'office de tourisme. Cela nous permet de nous renseigner sur les activités de la ville et les moyens qu'elle met en place pour se rendre attractive. Ces affiches nous parlent de Fest-Noz, d'exposition de modèles réduits, de bals, du programme de cinéma (9 films), d'un atelier de gravure, d'un vide grenier, de quatre circuits de randonnée autour de Châteaulin, d'un cassoulet, des sapeurs pompiers, de concerts (Submotion Orchestra).

Concarneau 2014-2015, p.32

Par la suite à 11h15, nous nous sommes proposés pour nous rendre à l'Office de Tourisme avec un étudiant d'un autre groupe. Là-bas nous avons été très bien reçus, nous avons recueilli plusieurs brochures, prospectus concernant les activités nautiques, mais également le patrimoine culturel proposé dans cette ville. Grâce à l'Office de Tourisme nous avons obtenu des contacts à appeler pour obtenir d'éventuels rendez-vous, mais également des conseils pour la prise de contact. La responsable de l'office du tourisme nous a également donné des pourcentages concernant la demande des touristes, et combien de personnes se rendent à l'Office de tourisme dans l'année.

Pour la première exploration une autre préconisation est plus ou moins suivie : si il y a un transport en commun, prendre le bus et faire une ou plusieurs lignes d'un bout à l'autre et regarder, photographier ce qui défile sous leurs yeux. Eventuellement, s'assoir à proximité du chauffeur et entamer une conversation.

« - Mais Madame c'est interdit de parler au chauffeur !

- … ça dépend, si en achetant le ticket vous commencez par lui dire que vous êtes des étudiants de Brest, que vous êtes là pour deux jours et que vous allez rester dans le bus d'un bout à l'autre de la ligne pour découvrir la ville, ça peut déclencher un échange… Ça fait longtemps que vous faites cette ligne ? Vous connaissez ce quartier ? etc. Et puis vous pouvez aussi amorcer la discussion avec les personnes qui prennent le bus. En commençant par vous présenter et expliquer ce que vous faites dans ce bus. Puis vous lancez quelques questions simples. Vous habitez ici depuis longtemps ? Vous prenez souvent le bus ? etc. »

Dialogue avec les étudiants, Douarnenez 2016

Il y a toujours une petite appréhension à entrer en contact avec l'autre, une sorte de réserve socialement construite, une barrière à faire tomber pour se sentir autorisé à dépasser la stricte politesse du « bonjour » et de la fonction « un ticket s'il vous plait ». Il suffit souvent juste de dire qui on est, et ce qu'on fait là, pour permettre à l'autre de vous situer et selon son attitude plus ou moins mutique ou souriante, la conversation[73] peut s'engager, avec pour seul enjeu que cette autre personne accepte de parler de son espace vécu. Les retours d'expériences sont divers et sont autant de prétextes à l'analyse et au commentaire sur la méthode du recueil de données dans cette phase exploratoire qui leur paraît parfois trop informelle et limitée quant au contenu.

Extrait de journaux d'enquête
Concarneau 2014-2015, p.9
13h30 : Vincent et moi prenons donc la route pour le port afin de prendre le bus qui nous mènera à la pointe du Cabellou, qui dans mes souvenirs d'enfance, possède une côte arborant de belles et grandes maisons. Nous remarquons que le bus coûte 1€, soit 40 centimes moins cher qu'à Brest. Dans le bus nous sommes quasiment toute la route les plus jeunes, l'autre tranche d'âge étant âgée. Nous parlons avec un homme qui nous explique qu'il prend le bus presque tous les jours pour aller se promener au bord du port de plaisance du centre ville. Au fur et à mesure du trajet, on remarque que les maisons ont de moins en moins la prétention d'être bourgeoise. D'ailleurs, le bus s'arrête à un arrêt « HLM Lanriec ». Notre arrêt final : la pointe du Cabellou. Nous prenons des photos des maisons longeant l'allée qui va jusqu'à la crique, de grandes maisons, originales. On voit clairement que cette population est aisée. Cependant, nous remarquons beaucoup de maisons aux volets fermés. Ces maisons sont donc vacancières. Nous allons ensuite vers la plage, où se trouve un petit bar.

Le transport en commun, quand il existe, est un espace-temps intéressant pour appréhender une ville et les habitants. Le déplacement reste un moment suspendu dans le quotidien, un entre-deux pour aller d'un point à un autre où l'entrée en communication est possible, en particulier dans ces villes moyennes du Finistère où nous sommes loin de l'anonymat des grandes métropoles. Le pratiquer, recueillir des informations en échangeant avec les personnes présentes, observer produisent des données pour comprendre, dans le cas ci-dessus, un espace à l'échelle de l'intercommunalité. Dans d'autres cas, il faudra parfois revenir à pied d'un secteur éloigné où on s'est imprudemment aventuré sans regarder le cadencement des bus. Plusieurs racontent lors du séjour à Morlaix le fait qu'ils ont beaucoup marché. Mais d'une façon générale « avoir beaucoup marché » et plus que d'ordinaire, c'est ce dont ils témoignent tous les ans : le territoire s'arpente pour trouver le terrain.

Et enfin, une autre proposition pour découvrir une ville de façon ludique à pied : une expérimentation intitulée « la ville buissonnière » empruntée à Brieuc Bisson et Frédérique Mocquet[74] qui consiste à arpenter la ville au hasard avec une règle du jeu et un dé. Un binôme après avoir choisi un point de départ dans la ville et une direction va à chaque intersection de rue, jouer le dé et, selon un chiffre pair ou impair, tournera à droite ou à gauche. Un corpus de photographies est constitué avec pour commencer à chaque fois une image de la rue dans laquelle on s'engage, et une image faite par chaque joueur qui selon le chiffre tiré au dé prend une photo sous contrainte : en aveugle, en tournant, assis par terre, à l'envers, en marchant en avant, en marchant en arrière… (on peut inventer toutes sortes de règles). Cette mise en

[73] MADEC Annick, 2015, *Enquêter en conversant*, Paris, L'Harmattan.
[74] MOCQUET Frédérique, BISSON Brieuc, 2016, « La ville buissonnière », dans *MOB' HUMA' NIP, retour sur une résidence artistique et scientifique*, Rezé, septembre 2014, Atelier Icono, p 33-39. Publication en ligne http://eso-lemans.cnrs.fr/fr/publications/autres-publications/mobhumanip.html

situation permet à la fois de suivre un itinéraire au hasard, une prise de contact avec les lieux, mais aussi avec les passants qui s'interrogent sur cette pratique étrange. Pour les étudiants, c'est également une introduction aux travaux de Guy Debord dont la « théorie de la dérive urbaine » a inspiré les deux chercheurs qui ont mis au point cette proposition d'errance au hasard, plutôt que guidée par les émotions.

« - Madame, ça n'a pas marché,
on a dû tricher ou alors il fallait savoir marcher sur l'eau ! »
Concarneau 2015

Les rues et les routes qui longent les quais dans les villes ports racontent les limites physiques, les détours et contours nécessaires pour aller d'un point à un autre. Il y a des croisements, des intersections de rues qui ne partent que d'un côté.

« - Là, il y avait une rue en impasse,
on est quand même rentré dedans faire des photos, c'était trop typique ! »
Douarnenez 2016

Ces quelques suggestions sont plus ou moins suivies, appropriées. Chaque dispositif inspire différemment les étudiants qui selon leur thématique y voient ou non une entrée possible. Celles et ceux qui n'ont rien de particulier à faire, pas d'idées se disent qu'ils peuvent toujours commencer par cette démarche. Le fait même de la pratique les conduit à interagir avec la population, à se laisser surprendre par le terrain, à explorer selon leur choix avec plus ou moins de filtres. Celles et ceux qui ont déjà l'idée de travailler sur des quartiers dans la ville, sur le patrimoine bâti, la mobilité géographique, se saisissent plus de ces outils que celles et ceux se sont déjà donnés une orientation sur l'éducation, où telle ou telle activité professionnelle : agriculture, pêche, chantier naval, travail social… Ces derniers se rendront plus immédiatement sur le lieu qui fait l'objet de leur curiosité sans forcément prendre le temps de le référer à son environnement car plus que le lieu c'est l'activité elle-même qui mobilise leur attention. Mais en fin de chaque journée, comme les autres ils tracent sur la carte leurs pérégrinations dans la ville. Après l'inventaire des données sociales, une spacialisation actualise leur représentation de la ville et commence à leur faire toucher du doigt des manières d'y vivre, que nous pouvons commencer à analyser sur le vif lors de nos ateliers permanents.

7.3 Les ateliers permanents

Toutes les réactions d'étudiants mobilisés dans le paragraphe précédent se déroulent lors des interactions avec les enseignants qui assurent une permanence d'accueil tout au long du séjour dans une salle équipée d'une connexion wifi. Quand les étudiants viennent en atelier outre la mise au propre de leurs notes, le classement des photos, la retranscription des premiers entretiens, ils se connectent pour compléter leurs données, chercher une information suggérée lors d'une rencontre, visiter le site internet de l'entreprise ou de la collectivité qu'ils n'avaient pas encore pris le temps de regarder…

Selon la configuration des locaux, et quand nous avons la possibilité de l'aménager, les tables et les chaises sont réparties de façon à ce que de petits groupes puissent travailler ensemble. Et nous passons de table en table quand ils reviennent travailler là. Certains préfèrent aller dans un bar ou à la médiathèque, à bonne distance des enseignants. Pour celles et ceux qui viennent s'exposer à notre contact, nous formulons des questions simples pour amorcer l'échange : comment cela s'est-il passé, qu'avez-vous fait, qu'avez-vous vu ? Et nous tentons *in situ* et immédiatement après la situation vécue de les amener à analyser l'interaction dans sa forme et son contenu, afin de permettre de prendre conscience de la fabrication de cette posture étrange et souvent perçue comme théorique : la distanciation.

Des enseignants différents, cela signifie des ressources pédagogiques différentes, des familiarités avec des champs scientifiques différents, des conseils méthodologiques différents. Parfois l'interaction se joue en binôme enseignant et chacun apporte sa contribution aux questions des étudiants. Il est amusant d'observer que lorsque l'une d'entre nous ne dit pas ce qu'ils attendent, ils se tournent vers une autre pour avoir un assentiment ou un autre point de vue. Quelques recadrages sont parfois nécessaires pour qu'ils entendent que nos arguments sont du registre de la suggestion. Mais nous avons parfois trop incorporé des manières de le dire qui mobilisent l'autorité scientifique ou l'autorité disciplinaire à l'égard de l'apprenant, et parfois les deux, et ils restent dans un rapport à ces autorités. Toutefois la pluralité des points de vue des enseignants sur une même question est l'occasion de percevoir qu'il n'y a pas de prescriptions exactes dans nos propos (1+1 ne font pas toujours 2, ça dépend de l'unité de compte) et les nuances apportées par l'un d'entre nous face à leurs arguments, ou à leur désir de faire ce qu'ils ont envie, sont autant d'occasions pour eux de tester et d'affuter de nouvelles justifications pour convaincre un autre collègue.

Un groupe d'étudiantes croisé dans une rue de Douarnenez, nous interpelle, une collègue et moi-même, un peu fâchées contre Mme AA , restée en permanence à la MJC (Maison des jeunes et de la culture, structure qui nous avait gracieusement prêté des salles) car elle leur a dit que « l'île Tristan ce n'était pas un terrain et que la visite qu'elles avaient prévue avec le gardien pour le séjour prochain n'était pas un objectif en soi pour avancer et qu'on n'était pas là pour faire du tourisme ! » Commence alors une opération de déminage dans différents registres pour ne pas entrer dans la logique glissante d'un « prof contre un autre ». Une conversation s'engage alors sur : mais qu'est-ce qui vous intéresse ? Qu'est-ce qui dans cette île a capté votre attention, voire fascine votre imaginaire ? Quelles données avez-vous déjà recueillies outre la programmation de la future visite en mars ? Elles comprennent alors qu'il faut étayer leur projet si l'île de leur désir doit devenir un terrain. En fait, elles étaient toutes dans l'enthousiasme d'avoir prévu pour le prochain séjour une visite de l'île et de pouvoir le proposer à celles et ceux de la promotion qui le souhaitaient. Mais devant l'insuffisance de l'explicitation de leur choix, objet, terrain, elles ont eu l'impression de prendre une douche froide. Et quand nous les avons croisées juste après, avec nos questions, l'eau paraissait plus tiède car dans cette double interaction elles ont peut-être compris la nécessité de construire le terrain. En arrivant à la salle, nous avons interpellées notre collègue dans le registre du second degré, en lui indiquant que des étudiantes s'étaient plaintes d'elle, ce qui n'était pas forcément une bonne idée, elle s'est mise sur la défensive. Un rapide désamorçage et cela a été l'occasion d'un échange sur nos pratiques pédagogiques, la réception que les étudiants pouvaient avoir de ce qu'on leur dit et la manière de leur dire pour les amener à adopter une posture de questionnements afin de construire terrain et objet.

Lors de ces ateliers, les enthousiasmes sont à canaliser sans pour autant les freiner. Les étudiants y expriment leur intérêt pour ce qu'ils découvrent et qui sera un moteur par la suite pour tout un travail d'investigations complémentaires qu'ils devront mener pour construire leur terrain et leur objet. Certains ne connaissaient pas les Johnnies, marchands d'oignons à Roscoff où une mise en scène patrimoniale et touristique attire leur attention. Mais leur terrain et leur objet ne sont pas pour autant « tout trouvés ». D'autres font la rencontre d'un historien local à Concarneau qui leur accorde deux heures pour leur raconter l'Histoire de la ville avec un grand H qui est aussi son histoire, sa lecture de la ville qui mélange les époques et ne s'intéresse finalement qu'à la ville close. C'est aussi la découverte de ces habitants dans un hangar de la ville qui prépare un char pour le carnaval des Gras à Douarnenez, encore un objet/terrain « tout trouvé » ! L'objet tout fait, le terrain tout trouvé, nous devons jouer le mauvais rôle et les alerter sur le pré-construit, ou construit par d'autres, sur l'effet de facilité devant un certain exotisme : nous devenons casseurs de rêves, d'illusions, de spontanéité, car

les étudiants étaient persuadés d'avoir trouver un objet original, nouveau qui en fait ne l'était que pour eux. Vraiment ces « profs de socio » ne sont pas marrants.

Quand les étudiants attrapent le bout du fil d'une pelote d'informations, ou se trouvent dans une situation où les personnes sont accueillantes, où le matériau semble « tout trouvé », il va falloir détricoter. Et tout cela commence par le fait de se poser des questions sur ceux et celles qui nous racontent une histoire, puis sur l'histoire qu'ils nous racontent, sur ce qui nous intéresse dans ce qu'ils disent et que l'on pourrait modestement chercher à comprendre sans refaire toute l'histoire des « *Johnnies* », déjà largement faite, ni celle des Gras ou des « *penn sardin* ».

Le passage par la case bibliographie est souvent une expérience d'écrasement devant tout ce qui a déjà été dit, sous des angles différents qui indiquent l'existence d'objets et de terrains différents pour un même sujet. Le passage par l'entrée internet n'est pas avare non plus d'informations et de sources disparates : la presse locale, les sites d'associations, d'offices du tourisme. Le terrain dans cette phase exploratoire, c'est aussi encore lire, trier, classer… choisir et formuler, et ne pas faire retomber un enthousiasme qui parfois fait envie aux autres étudiants qui ne parviennent pas à trouver une entrée ou à se mettre d'accord sur une entrée dans leur petit groupe.

L'autre volet de notre activité de sociologue consiste à faire dire les difficultés rencontrées par les étudiants. Que ces derniers soient enthousiastes ou dépités, nous questionnons les situations ensemble pour les analyser. Il faut souvent leur rappeler que ce n'est pas eux qui sont bons ou mauvais, ni les gens qui sont ouverts ou fermés. Tout cela relève de jugements sur soi et les autres et ne permet pas de comprendre pour réessayer et avancer. Il suffit parfois d'ajuster le thème choisi, la manière de l'interroger et de s'orienter vers les bonnes personnes.

Par exemple, un groupe d'étudiantes voient dans les données que les résidences secondaires pourraient être une entrée thématique intéressante, mais elles se retrouvent sur le terrain en plein hiver… Forcément, c'est compliqué, les volets sont fermés, il n'y a presque personne. Cela met notre groupe d'étudiantes en difficulté devant l'impossibilité de faire l'enquête qu'elles avaient imaginée. Elles vont passer la première journée à essayer diverses pistes : aller dans un quartier réputé pour son nombre de résidences secondaires où elles vont trouver le centre de Thalasso fermé. Un hôtel à proximité est ouvert, elles y sont accueillies, mais leur interlocutrice parle de son activité d'hôtelière qui ne concerne pas les habitants des résidences secondaires. A la mairie, elles vont être renvoyées de service en service qui finalement leur donnent quelques chiffres et leur suggèrent la lecture d'une enquête faite par le comité régional du tourisme.

Extrait du journal d'enquête
Concarneau, 2017-2018, p.27
« Après être sorties de la mairie nous étions un peu perdues et pensions même à changer de sujet car nous trouvions très peu d'informations. On a donc décidé de retourner dans la salle voir les professeurs. En voyant notre air dépité les professeurs nous ont remonté le moral et nous ont donné quelques pistes pour poursuivre notre terrain. »

Nous n'étions pas trop de deux pour leur faire formuler ce qu'elles avaient imaginé, car elles ne nous en avaient rien dit avant ou trop peu pour que nous puissions penser qu'elles voulaient faire des entretiens avec des habitants de résidences secondaires… qui ne sont pas là en février et qui ne seront toujours pas là lors du deuxième séjour. Nous essayons de leur faire dire ce qui les a amenées à choisir ce thème, ce qui les avait intéressées. Elles évoquent l'impact économique et le développement local générés par la consommation de ce type d'habitants. Lors de l'échange nous abordons la question du marché du logement et de

l'habitat et nous leur suggérons d'enquêter auprès des agences immobilières ou notaires au sujet du marché de la résidence secondaire. Il existe de nombreux travaux sur la question, peut-être un détour bibliographique pour penser un objet, un terrain.

L'atelier permanent avec les enseignants est inégalement mobilisé par les étudiants. Et puis, parmi les petits groupes, certains fonctionnent de façon complètement autonome, ils estiment ne pas avoir besoin, ni envie du regard des enseignants.

7.4 Les mises en commun

Notre rôle et notre place d'enseignant se réaffirment pour tous dans la proposition de coordination pédagogique, c'est-à-dire ponctuer le séjour de moments de restitutions à l'oral lors d'ateliers de mises en commun. L'organisation de ces derniers prend deux formes : la plénière, ce que nous avons expérimenté en premier et qui ressemble à une séance de cours TD concernant toute la promotion, puis la subdivision en ateliers pléniers. Pour analyser ces différents moments, outre le fait de les avoir vécus et expérimentés comme enseignante, j'ai consulté un corpus de comptes-rendus[75] qui a été constitué : comme pour les séances de TD, deux étudiants volontaires se chargent de faire un compte-rendu afin que nous ayons une trace commune de nos échanges.

Quand nous avions de petits effectifs étudiants sur le terrain, les étudiants et les enseignants pouvaient tous se regrouper dans une même assemblée en séance de travail. Lors d'un tour de table, les groupes exposent ce qu'ils ont fait, mais il reste trop peu de temps pour échanger, commenter, agencer des idées, formuler des pistes. Cette forme a l'avantage de permettre à tout le monde de suivre le travail de chacun, de faire circuler les informations. Ces échanges donnent la possibilité de situer, articuler son propre travail de terrain dans le collectif. L'idée est de comprendre que tout en définissant des objets pour déterminer la parcelle de réalité sociale que l'on va investiguer, celle-ci n'existe pas de façon totalement indépendante, segmentée des autres morceaux de réalités. Cette forme a pour inconvénient qu'un certain nombre de participants restent spectateurs. Seulement un ou deux étudiants vont prendre la parole pour exposer le travail du groupe, et pour que tous les groupes puissent être entendus le temps d'échange est limité. Mais le fait de l'amorcer formellement de cette façon a des effets de propagation sur les autres temps de discussions plus libres, lors du dîner par exemple.

Comme les étudiants, les enseignants peuvent rester plus ou moins spectateurs lors de ces plénières. Il existe peu de situations dans l'enseignement supérieur où on se retrouve à deux ou trois collègues, en co-présence à faire une séance de TD avec les étudiants. Pour ma part, je peux témoigner d'avoir adopté différentes attitudes : celle où la situation permet de se passer le bâton de parole successivement entre collègues, et d'apporter des éléments complémentaires dans un rapport constructif, et à l'inverse, parfois, d'être restée en retrait quand je ne suis pas tout à fait d'accord avec ce qui est dit ou fait par un collègue. Cela peut porter sur le contenu méthodologique, scientifique mais aussi sur le rapport pédagogique. Et j'ai pu avoir ces deux attitudes dans une même séance de travail avec les mêmes collègues. De nombreux sujets de discussions en *off* alimentent nos échanges entre enseignants : la mobilisation de tel auteur, de telle théorie, notre maîtrise relative de tel champ, de telle méthode, l'analyse de nos postures pédagogiques. Nous pourrions avoir certains de ces échanges avec les étudiants, mais le temps est compté. Pour que cela soit possible entre nous, un état d'esprit est nécessaire : pas de compétition ou de concours de popularité où il faudrait faire valoir sa haute compétence. Quand nous percevons des failles et des limites dans la

[75] Toutes les séances de travail collectif font l'objet d'un compte-rendu fait par des étudiants et mis à disposition de tous sur l'espace numérique de travail. Sur chaque document figurent les auteurs et ce travail est pris en compte dans l'évaluation individuelle finale.

posture d'un collègue, ce sont aussi les nôtres que nous observons. Toutes ces discussions sont constitutives d'une équipe pédagogique d'enseignants-chercheurs en sociologie : un partage de savoirs dans différents registres. Ce n'est pas lisse et sans aspérité. Les egos ont comme partout du mal à se contenir mais l'état d'esprit et les disputes sont plutôt constructifs.

Lors des cinq dernières années de l'expérimentation GEST, l'organisation des ateliers de mise en commun est une déclinaison des plénières. Le changement d'échelle est nécessaire pour redistribuer la parole au plus grand nombre. Chaque atelier se compose d'une dizaine d'étudiants, venant de sous-groupes différents. Un des objectifs est de faire circuler au maximum les informations mais aussi que, dans chaque sous-groupe, tous fassent l'effort d'exprimer en atelier ce qu'ils ont fait. Nous cassons ainsi le fait qu'il puisse y avoir un *leader* qui s'exprime au nom des autres. Les groupes de travail étudiants et le groupe d'enseignants sont éclatés entre trois ateliers. Les consignes sont les mêmes qu'en plénière : deux étudiants volontaires pour la prise de notes de la séance, puis chaque étudiant y présente le travail de son groupe, de façon descriptive, à partir de leurs ressentis, leurs impressions, là où ils en sont dans leurs démarches, leurs questions, leurs doutes… Tout le monde peut réagir, demander des précisions, se faire expliquer tel ou tel aspect, donner des conseils, des orientations.

Un même groupe de terrain d'étudiants devient récepteurs non seulement de trois points de vue différents d'enseignants, mais également des point de vue des autres étudiants dans chaque groupe. La multiplication des regards vient s'ajouter à ceux qu'ils produisent eux-mêmes chacun au sein de leur propre groupe. L'idée est d'alimenter autant que possible leur machine à penser entre leurs expériences et pratiques de terrain pour produire des formulations, des mots afin de décrire, définir, expliquer et exposer.

La situation peut parfois les déstabiliser quand ils se retrouvent avec des enseignants qui ne disent pas toujours la même chose sur une même situation racontée par des étudiants différents dans des ateliers en parallèle.

Extrait Journal d'enquête – L2 – 2017-2018 – Concarneau – p.7

« 16H30 : Les professeur.e.s nous expliquent comment va se dérouler la réunion. Trois grands groupes vont être formés avec les trois professeur.e.s, et dans chacun de ces groupes, va être présent au moins un membre du groupe de recherche. Le but de ces groupes est de faire le point sur nos observations de la journée et de notre avancée sur notre thème de recherche. Cela nous permet d'échanger avec le/la professeur.e et les autres personnes du groupe sur d'éventuelles nouvelles pistes pour la seconde journée.

Wendy : Pour ma part je suis dans le groupe de Nicole Roux. Après avoir entendu toutes les personnes sur leur thème et leur observation de la journée, j'explique alors notre changement de thème et les raisons. J'indique que notre thématique de départ n'a pas été très concluante en terme d'observation pendant la matinée, et qu'il nous a semblé plus intéressant de s'orienter vers le thème de recherche « sentiment d'appartenance locale ». Nicole Roux, m'explique que selon elle notre second thème est trop vaste, et que le premier est peut-être plus pertinent. Après avoir fini d'échanger avec Nicole Roux, un membre du groupe m'informe que je pourrais trouver des informations sur notre premier sujet « Les modes de salutations » grâce à une autre personne de la promotion. En effet, elle me dit que cette personne a travaillé sur ce sujet l'an passé. J'en prends note et décide d'en parler à Emma et Fanny. À la fin de la réunion en sous groupe, je reste perplexe.

Fanny : Je suis dans le groupe de XX, je lui explique brièvement dans un premier temps notre thème de départ qui portait sur « Les modes de salutations ». J'expose les difficultés que nous apportait ce thème et qu'il s'avérait compliqué car il y avait très peu d'observations à faire. En effet, lorsque nous croisions des gens dans la rue plus tôt dans la journée, les salutations étaient déjà faites sans que l'on puisse les voir. Alors dans un second temps,

j'évoque notre nouveau sujet choisi dans la journée « Le sentiment d'appartenance locale ». J'explique en quoi consiste notre nouveau thème. Les autres membres du groupe ainsi que XX, interviennent et m'orientent sur le sujet. J'apprends beaucoup sur la culture bretonne étant donné que je ne suis pas bretonne, les différentes découpes culturelles (région bigoudène, région Léon …), qu'il existe différentes coiffes. À la fin de cette réunion, je vais voir Emma et Wendy pour leur expliquer les nouvelles pistes que l'on m'a conseillées, comme par exemple aller dans un EHPAD (Établissement d'hébergement pour personnes âgées dépendantes).
Emma : Je suis dans le groupe d'YY. Je lui dis que nous rencontrons des difficultés suite à notre sujet de départ du matin, à savoir : « Les modes de salutations, la première interaction ». Je lui définis notre nouveau sujet qui se centre autour du sentiment d'appartenance locale. Cependant, Monsieur YY me dit qu'il trouve plus intéressant le premier sujet. Il me donne les directions à prendre afin de continuer notre enquête sur le thème de base. Par exemple, il me conseille au niveau des matériaux de faire beaucoup d'observations, de la photographie et des entretiens dans un second temps avec la population de Concarneau. Il me dit d'interroger les sujets de conversations des personnes, de savoir s'ils parlent plutôt de météo entre eux ou du quotidien, s'ils parlent seulement aux gens qu'ils connaissent ou non et également d'étudier la manière dont ils se disent au revoir. En revanche, je lui dis que les autres professeur.e.s nous avaient informées au préalable que ce n'était pas assez construit comme sujet. Il m'indique qu'il en parlera avec les autres professeur.e.s et que nous en discuterons le lendemain matin tous ensemble.
19H25 : Nous échangeons toutes les trois sur ce que chaque professeur.e.s a dit dans le groupe. Nous restons indécises, aucun professeur.e n'a apporté les mêmes conseils. Nous ne savons plus quels thèmes choisir. Ensuite, nous aidons à remettre la salle de conférence en ordre et à la ranger.
19H40 : Nous rejoignons tout le monde dans la salle à manger de l'auberge de jeunesse et nous mangeons tous ensemble. Pendant le repas, nous discutons avec d'autres groupes sur leur journée.

Si les étudiants se sentent parfois insécurisés, la situation montre chemin faisant la co-construction de l'objet, les tâtonnements nécessaires entre une idée initiale et le rapport avec le terrain, la faisabilité de leur enquête. Ici il s'agit de souligner l'organisation d'un accompagnement qui donne des indications différentes. L'une indique la nécessité de construire un objet de taille modeste sur une pratique, la seconde montre l'ampleur de la tâche et fait une proposition de population à interroger et le troisième donne des conseils méthodologiques pratiques. Les conseils sont différents mais pas contradictoires, les laissant libres de se déterminer. La nuit porte conseil.

Extrait de compte-rendu de trois ateliers en parallèle pour un même groupe
4 février 2016 – séance de 13H45 à 15H - Douarnenez

Prise de notes Atelier 1
Solenn, Armel, Manon

Port de pêche, port industriel
But : conserverie
Longer la mer. Amas de rochers, et béton est grappillé dessus. On laisse un bout de nature, mais c'est pas grand-chose par rapport à tout le béton. Quelques plaques pour les touristes. Aspect mythe des pêcheurs, beaucoup de fresques, de graffs en rapport avec la pêche.
Grande conserverie fermée depuis 2015. En face, autre conserverie, boutique. Séparation entre vente et activité (gens qui achètent ne voient pas le port), plus du tout de sardinerie, tout a été décentré vers Lanugat, il n'y a plus d'activité d'usine dans le port.

Tour du port de pêche. Pêcheurs qui déchargent le poisson, activité très masculine. Environnement délabré. Ex : Plaque d'égout qui semble venir du XIXe siècle. Pas du tout sécurisé.
Jeu des couleurs, maisons colorées en face, et de ce côté-là tout est gris.
Grandes demeures qui font face au port de pêche. Peut-être voir vieux plans de la ville : patronat/ouvriers ?
Eglise surplombe, cloches qui sonnent, vierge Marie qui surplombe.
Grande place de la religion.
Port excentré du centre-ville, mais tout de même habitations très proches du port.
Mythification de la pêche : ont pris beaucoup de photos et beaucoup de notes. Beaucoup d'images, mais bâtiments vides. Conserverie déplacée dans zone industrielle.
Possibilité de visite de l'usine.

Prise de notes Atelier 2
Solenn, Armel, Manon

Sont allés voir la conserverie, longé la mer, et ont remarqué que toute la zone est bétonnée. Les maisons sont proches du port, le centre-ville n'est pas loin mais paraît vraiment séparé au niveau de l'activité humaine. Présence de plaques pour les touristes, nommant les lieux, aspect presque mystifié de l'activité de pêche. Grande conserverie (Chancerelle) fermée en 2015, ils sont allés voir une autre qui était proche où il ne reste plus qu'un magasin. Activité de la pêche très masculine observée lors du déchargement du poisson frais. Beaucoup de choses semblent à l'abandon, impression que la ville (comme pouvoir politique ou administratif) a une empreinte très faible.
Après être remontés pour surplomber le port ils ont vu qu'il y avait de grandes demeures qui sont au-dessus. Questionnement vis-à-vis du rôle patronat/ouvrier. Insistance vis-à-vis de la place du religieux avec les deux églises, le patronage en bord de mer (La Stella Maris, étoile de Marie).

Prise de notes Atelier 3
Solenn, Armel, Manon

Conserveries, ports, sardinières.
Port industriel/ port de plaisance. Conserveries sont maintenant des boutiques. Impact du travail. Volonté de mixer une part d'histoire avec une grande part d'actualité. Travaillent surtout sur les femmes (sardinières). Idée principale: mêler socio urbaine et socio du travail. Visite prévue d'un musée.

Nous avons expérimenté différents moments pendant les séjours pour organiser les ateliers pléniers. Dans l'extrait présenté ci-dessus, l'atelier se déroule après le déjeuner, à l'issue d'une première matinée sur le terrain. Tous les étudiants reviennent pour le déjeuner, ils sont donc déjà regroupés pour une séance de travail. Ce premier tour d'horizon permet aux étudiants de partager leurs premières impressions et perceptions de la ville, de repérer tout de suite qui a envie de travailler sur quoi, et donc de mesurer leur répartition sur les thématiques et le territoire, en évitant les recoupements et les sollicitations des mêmes personnes par exemple. Nous avons également expérimenté des ateliers en fin de première journée avant le dîner, mais pour l'enquête de terrain le créneau 17H-19H est aussi celui où les gens sont disponibles après le travail. Après différents ajustements nous avons pris le rythme suivant : un premier atelier plénier après le déjeuner du premier jour, un second après le petit déjeuner le deuxième jour, pour évoquer le programme de la journée et enfin une plénière regroupant tout le monde à 16H, le départ étant programmé pour 17H. Mais selon les années et les configurations locales comme l'éloignement ou pas de l'hébergement, ce rythme peut être revu.

Pour cette dernière séance, nous avons appris au fil des expériences à forger des outils pour optimiser le temps. Pour répondre à l'objectif pour chaque groupe de définir leur thématique, leur objet, leur enquête, ils sont invités à le traduire en nuages de mots sur une affiche qui servira de support à leur présentation. Et lors des TD suivants entre les deux séjours, les notions produites pourront servir de base de discussions au cadrage conceptuel, problématique et méthodologique.

Pour prendre conscience de l'impact de l'enquête collective sur la population et le territoire, ils ont tracé sur la carte de la ville leurs itinéraires, et rempli un tableau commun des personnes rencontrées, nous l'avons vu précédemment.

Extrait du journal d'enquête
Concarneau, 2017-2018, p.30

« Nous sommes ensuite reparties à l'auberge pour retrouver le reste du groupe pour la dernière réunion qui se tenait à 16 heures. La réunion avait pour but de présenter les résultats des affiches que nous avions remplies plus tôt dans la journée. Nous avons pu voir que les difficultés de méthode étaient communes à l'ensemble des groupes. Le problème majeur était la prise de contact et la difficulté à être pris au sérieux auprès de nos interlocuteurs qui ne comprenaient pas toujours nos questions et l'intérêt de notre recherche. Du côté de l'affiche relative aux personnes rencontrées durant le séjour on a pu voir que nous avons rencontré des femmes en grande majorité et que nous avons côtoyé très peu de jeunes durant le séjour. Nous avons ensuite regardé les affiches de nuages de mots de l'ensemble des groupes pour avoir un aperçu des mots clés importants de leur enquête et nous avons discuté des pistes que nous envisagions pour le prochain séjour. Après cette réunion nous avons quitté l'auberge de jeunesse et avons pris la route pour rentrer à Brest. »

L'extrait de journal d'enquête précédent rend compte d'une partie des éléments contenus sur l'affiche intitulée « méthodologie » du premier séjour. Les étudiants décrivent le vécu de la phase exploratoire, les préalables à l'enquête elle-même qui passent par une prise de contacts avec des lieux et leurs habitants. La mise en situation par GEST produit toutes sortes d'impressions, de possibles, de découvertes, de données qui dessinent les différentes dimensions qui vont constituer par la suite leur terrain. Toutes les interactions qu'ils vivent avec les habitants, entre eux, avec les enseignants correspondent à une étape de production de brouillons intermédiaires qui va leur permettre de se déterminer. Si à cette étape ils éprouvent la difficulté d'être « pris au sérieux » par les acteurs, ils sauront mieux lors du second séjour expliquer « l'intérêt de leur recherche » et poser des questions préparées en amont aux personnes concernées. Si ils s'interrogent sur l'apparente contradiction qu'ils perçoivent dans le propos des enseignants, au second séjour ils auront choisi et pourront argumenter l'orientation qu'ils donnent à leur enquête. La démarche qu'ils ont entreprise n'est pas informelle, ni flottante, même si ils sont encore dans l'incertitude par rapport à la route qu'ils vont prendre. La démarche sociologique est un cadre méthodologique avec une intention qui va les conduire à trouver leur terrain, à construire un objet. A ce stade, ils sont confrontés à une sorte de friche que nous avons constituée à partir d'éléments disparates pour pouvoir y puiser et organiser des idées qui ne viennent pas de nulle part, mais s'ancrent dans des réalités et une démarche.

Chapitre 8
Le journal d'enquête – premier retour de terrain !

Pour raconter comment les terrains adviennent, avant et en même temps que les objets, je vais m'appuyer sur un matériau produit par les étudiants. Immédiatement après leur premier séjour, ils produisent un texte sous la forme d'un journal d'enquête. Ils ont pour consigne de rendre compte du déroulement du premier séjour, de manière descriptive et précise et de remettre le document sous un délai de 15 jours après le séjour. Ils y ajoutent les notes qu'ils souhaitent, leurs ressentis, leurs commentaires. En principe, le journal d'enquête est un document de travail personnel, un carnet de terrain[76] dont l'auteur est souvent le seul à pouvoir décrypter le contenu, et il n'a pas vocation à être lu, publié en l'état. Il est une source, un corpus constitué par l'enquêteur.

Dans le cadre de GEST, ils produisent par petit groupe formé sur le terrain ce compte-rendu de journal. Ils mettent en forme leurs notes partagées, et ce travail concret est un temps de retour sur l'expérience, de réflexivité partagée. Les étudiants pensent que c'est le document rendu qui compte, mais en fait c'est le travail qu'ils font pour le réaliser qui est essentiel et qui ne sera pas complètement lisible dans leur journal. Pour que ce travail en commun soit fait et qu'il n'y ait pas un étudiant du groupe qui prenne à sa charge la rédaction du journal d'enquête pour satisfaire la demande de l'enseignant, les deux séances TD qui suivent le retour terrain sont consacrées à cette étape de rédaction, en les inscrivant dans un processus qui les invite à se projeter dans le prochain séjour qui aura lieu un mois après. Cet exercice d'écriture et de mise en forme collectivement de leurs notes les conduit à faire un tri, une organisation. Même si les textes transmis sont presque tous sous un format : jour 1 – 9h30 arrivée, 10h40 rdv, 12h30 déjeuner etc., plusieurs niveaux de lectures permettent de percevoir la façon dont ils abordent cette phase exploratoire inscrite dans une démarche de recherche.

8.1 Des rythmes différents

A ce stade ils sont au cœur du processus de construction de leur objet. Mais ils n'avancent pas tous au même rythme. Ils sont à la même étape pédagogique mais pas à la même étape de l'enquête. Tout d'abord, lors de l'arrivée sur le terrain pour le premier séjour, les groupes ont débarqué avec une idée plus ou moins mûre de ce qu'ils avaient envie de faire. On peut commencer par classer leurs textes en trois catégories. La première est constituée par les textes de ceux qui marchaient déjà dans une direction, un des indicateurs forts est le fait qu'ils aient déjà pris des rendez-vous, voire constitué un premier corpus de données sur ce qu'ils veulent observer. Dans la deuxième, qui regroupe le plus de textes, on retrouve ceux qui arrivaient avec une idée flottante sur un thème, l'éducation par exemple, et qui essaient de donner un premier contour à ce qui pourrait les intéresser. Et enfin la dernière, plus rare, et plus diffuse, souvent associée à des étudiants salariés qui ne suivent pas tous les cours, mais qui suivent le mouvement, permet de percevoir les étudiants qui viennent sans vraiment anticiper ce qui va se passer. Ils peuvent suivre n'importe quel papillon qui passe à proximité. Ils sont à la fois ouverts à la surprise du terrain, sans préjugés, et exposés au risque de prendre ce qui brille pour significatif.

Lorsque nous remettons aux étudiants le livret compilant tous les textes qui constitue le journal d'enquête collectif, ces derniers perçoivent qu'ils ne sont pas homogènes sur le fond et peuvent s'inquiéter d'être en retard. C'est le moment de redire que ce n'est pas une course, que ce n'est pas le résultat de ce qu'ils vont trouver qui nous intéresse mais la façon dont ils vont le faire. Le processus qui permet la construction d'un objet, de déterminer un terrain ne

[76] WEBER Florence, 1991, « L'enquête, la recherche et l'intime ou pourquoi censurer son journal de terrain », *Espaces-Temps*, 47-48, p.71-81.

peut pas se modéliser précisément surtout dans le cadre d'un apprentissage. La situation créée avec GEST et le cadre de la démarche de recherche donnent un point de départ, une intention et une méthode mais il n'y a pas de direction ni de ligne d'arrivée, juste une posture à adopter, des manières de faire.

Un cadre général en méthodologie existe, il est souvent présenté avec des étapes qui se déroulent sur un axe linéaire. Mais il n'est jamais indiqué le temps ou la durée de chaque étape. Ce cadre décrit un processus dont celui de la phase exploratoire. Le journal d'enquête du premier séjour, que nous imposons ici comme un jalon pédagogique, ne peut pas refléter que tout le monde en soit à la même étape dans la démarche de recherche. Ceux qui ont l'air plus avancés peuvent se retrouver face à une situation qui les oblige à infléchir leur objet, à des blocages d'accès au terrain par exemple, etc. Et inversement, ceux qui sont revenus avec plus de doutes et de questions sont peut-être dans les meilleures dispositions pour construire un objet et un terrain d'investigation pour la poursuite du projet.

Pour montrer l'accès au terrain et son appropriation, la comparaison des sommaires des livrets de Concarneau réalisés en février 2015, puis en janvier 2018 par deux promotions différentes est éclairante[77]. Sur ce même territoire, à trois ans d'intervalle, les étudiants sont logés au même endroit : l'auberge de jeunesse. Les conditions sont pratiquement les mêmes, sauf le nombre d'étudiants.

Sommaire des livrets « Journal d'enquête à Concarneau »

Février 2015, 24 étudiants	**Janvier 2018, 44 étudiants**
Ce que disent les gens dans les bars, p.3	Identités locales, p.5
Identités locales, naître et habiter à Concarneau, p.13	La dynamique des quartiers, p.11
Les équipements culturels, patrimoine et activités, p.18	La ville close, p.18
Nautisme : des représentations à la pratique réelle ? p.26	Résidences secondaires, p.26
Les activités nautiques, p.32	Auberge de jeunesse, p.31
L'activité de pêche, criée et mareyeurs, .p.37	L'activité professionnelle, un clivage hors saisons et en saison ?, p.33
Commerces et activités de saison, p.45	Les rapports sociaux de genre à la criée, p.41
La vie des jeunes, p.53	La festivité concarnoise pour les personnes retraitées, p.49
L'entrée par l'école dans le quartier de Kerandon, p.61	Festivité et jeunesse, p.54
Solidarité et aide d'urgence, p.66	Entre terrains sociologiques et terrains de football, p.59
Personnes âgées, aides sociales et solidarité, p.70	Mémoire du port, supplément hors livret
La vie des personnes âgées, p.74	
24 702 mots 149 933 caractères	36 640 mots 218 430 caractères

Certains rendent compte de leur première exploration en désignant des populations clivées autour de notions renvoyant à l'âge (jeunes, jeunesse ou personnes âgées), parfois croisées avec la fin d'activité professionnelle (retraités), d'autres par les activités professionnelles nommant un métier ou un secteur (mareyeur, pêche, commerce). Certains ont choisi des pratiques culturelles (fêtes), sportives (nautisme, foot) ou sociales (aide sociale) et enfin d'autres encore les lieux (port, ville close, quartier). Dans les titres, d'autres notions clés, plus conceptuelles indiquent que quelques-uns ont donné une orientation à leur

[77] Ces deux années, j'étais aussi particulièrement impliquée dans le projet avec des collègues différents.

questionnement : identités locales, patrimoine, mémoire, représentations, solidarité, rapports sociaux de genre.

Ce petit échantillon donne à voir quelques invariants où les caractéristiques physiques du territoire de Concarneau s'imposent avec les activités liées à l'environnement maritime, qui se déclinent en activités professionnelles, en saisonnalité, en patrimoine, en mode d'habitat. Les étudiants identifient également immédiatement une ville segmentée en quartiers qui n'est pas propre à ce territoire mais les amènent à réfléchir sur les continuités et les discontinuités de la ville. Et dans chaque promotion des groupes choisissent des dimensions qui ne sont pas propres à ce territoire, mais déclinées sur ce dernier en fonction de leur centre d'intérêt : l'intervention sociale en 2015 et les pratiques culturelles autour des fêtes et du sport en 2018.

Prenons le temps d'analyser quelques contenus pour montrer qu'un jalon produit à un moment donné, donne à lire une très grande variation dans leur appropriation de la démarche à cette étape entre les deux séjours où, tout en faisant le bilan du premier, il faut se projeter dans le second.

8.2 Les glaneurs

Avec le texte « ce que disent les gens dans les bars », certains lecteurs de cet ouvrage sont peut-être enclins à se dire : « des étudiants malins un peu « *glandeurs »* qui en profitent pour ne rien faire »… mais le texte montre que ce sont en fait des *glaneurs*[78]. Ce binôme d'étudiants, un homme et une femme, donnent à lire successivement chacun leur journal d'enquête. Apparemment, ils ne se sont pas mis d'accord pour produire un texte commun. Ni vraiment sur ce qu'ils allaient faire, l'un annonce après le premier séjour qu'il s'intéresse « aux conflits d'opinions, de territoires et leurs causes », l'autre « les partis politiques et leur présence chez les Concarnois ». Cela donne à comprendre que globalement ils souhaitaient recueillir l'expression d'opinions, plutôt politiques, en lien avec le territoire. Et pour accéder à cette expression d'opinions de la part des habitants, ils n'explicitent pas pourquoi, mais cela mériterait d'être fait, ils choisissent les bars. Les deux étudiants sont restés ensemble et ont fait la même chose, aux mêmes heures, en suivant leur idée approximativement définie, mais avec un fil conducteur… Finalement, ils ne racontent pas tout à fait la même chose. Ils n'ont pas été sensibles aux mêmes informations. Cela donne un patchwork de réalités glanées, d'observations de lieux, de propos disparates, à différents moments de la journée auprès d'habitants qui fréquentent les bars.

Extrait du journal d'enquête
Concarneau, 2014-2015, p.10, étudiant A
jour 2 10h : Mon partenaire et moi partons de nouveau à « l'aventure ». Nous nous arrêtons à un comptoir à café, mais la dame est occupée et nous demande de repasser à partir de 14h30. Nous nous arrêtons donc dans un petit bar derrière les halles et non loin du comptoir à café. Un petit bar d'habitués. Nous entamons donc l'entretien avec le barman qui allume la télévision, il répond mais sans prendre cela trop au sérieux. (voire retranscription entretien). C'était un homme d'une cinquantaine d'années, ancien marin pêcheur, mais qui a dû arrêter lorsque la pêche a fait faillite. Ce déclin de la pêche avait été aussi évoqué la veille. Ensuite, nous sommes allés dans un PMU face au quai.

Je ne résiste pas à partager les extraits de journaux en parallèle et qui sont plus qu'illustratifs de choix différents sur la façon de rendre compte de leur expérience

[78] Terme emprunté à Agnès VARDA, *Les Glaneurs et la glaneuse*, documentaire de 2000, puis *Deux ans après*, en 2002.

d'immersion et qui ne nécessitent aucun commentaire sur la richesse de cette première collecte du « tout venant ». Mais en revanche, ils vont être obligés de faire un sérieux travail de tri, d'organisation pour choisir ce qu'ils vont faire de tout cela et orienter leurs investigations pour le second séjour.

Extrait du journal d'enquête
Concarneau, 2014-2015, p.6 étudiant B
10h45 – Dans un café-Pmu proche de la ville close. Nous interrogions trois concarnoises et un concarnois. Ils nous expliquent que c'est une ville de « vieux », que ça n'est pas animé, que l'immobilier est cher, que la ville était plus vivante à l'époque du port de pêche, que le port de pêche a décliné emportant avec lui certaines usines, que les riches habitent plus après le pont et les « pauvres » avant, que c'est une ville conviviale, qu'il y est agréable de se promener, que même si est présente une salle de concert elle n'est pas adaptée et est trop chère, malgré des concerts intéressants, qu'à part un bar la nuit il n'y a rien d'ouvert, que la boite de nuit d'à coté, le « Windsor » a une mauvaise réputation, que l'été à cause des touristes ils descendent moins en ville mais qu'ils appréciaient le tourisme car il faisait vivre la ville, ils n'ont pas apprécié le projet de la piscine dû à l'augmentation des impôts, qu'ils préféraient l'ancien maire, qu'il faisait en sorte qu'il y ait plus d'animation, mais ils reconnaissaient que l'actuel maire faisait ce qu'il pouvait avec un budget réduit, (.../...), ils reconnaissent néanmoins une certaine qualité de vie, que l'avantage d'une petite ville était qu'ils n'y avait pas d'étrangers qui arrivaient de n'importe où, que certains jeunes abusaient d'alcool, se droguaient et faisaient des conneries, que le quartier de Kerandon était le quartier réputé à problèmes de la ville, mais que ça s'était calmé, que l'école de Kerandon déclinait avec seulement 88 élèves, que dans le temps c'était différent et que l'école était « blindée », que l'entreprise Piriou était le seul moteur économique de la ville, qu'ils ne sont pas très optimistes sur l'avenir de la ville, que maintenant tout le monde appelait la police pour très peu créant une ambiance anxiogène « les gens portent plainte pour se déresponsabiliser », qu'il y avait tension entre les deux cités HLM situées chacune d'un coté du pont, que les anciens des quartiers ne pouvaient pas même partager un stade de foot, que la ville n'aidait pas le sport ou la culture.
p.10-11 étudiant A
10h45: Nous sommes d'abord allés vers un homme seul, cherchant plutôt à parler avec des clients plutôt qu'encore des commerçants. Cet homme n'étant pas Concarnois nous a redirigé vers une femme native de Concarneau. Elle avait l'air gênée, intimidée, mais ensuite, deux de ses amies sont arrivées et elle s'est détendue. C'était un bar bruyant, j'entendais à peine ce que disait la femme qui était d'abord seule. Elle-même et une de ses amies se connaissaient depuis l'enfance, elles travaillaient dans une conserverie, jusqu'à ce qu'elles soient licenciées à la fermeture de l'usine. L'autre femme était la fille de son amie d'enfance. Ces deux dernières vivaient en HLM, c'était intéressant d'avoir ce point de vue de la classe populaire. On sentait que même si elles aimaient leur ville, ce n'était pas tous les jours facile d'y vivre pour elles. Elles ont eu plus de mots péjoratifs que positifs. La femme qui était là en premier n'habitait pas en HLM, mais cela semblait être par son mari car elle était sans emploi et avait suivi le même parcours que son amie qui vivait en HLM (voire retranscription entretien). Ce qui était bien de faire l'entretien dans un tel contexte c'est que diverses personnes venaient et partaient d'autour de la table, laissant ainsi un témoignage derrière eux non négligeable. Après cela, bien qu'imprévu, elles étaient contentes de nous avoir parlé, que le « petit peuple » ait été enfin entendu. Elles ont insisté pour nous payer un café, jusque là deux inconnus, malgré leurs faibles revenus. Nous sommes ensuite retournés à l'auberge de jeunesse.

Le texte brut laisse apparaître deux postures, l'une consiste à écouter ce qui se dit et à agréger pêle-mêle sous la forme de « brèves de comptoir » et l'autre à identifier qui parle. Ils s'étaient sûrement répartis les rôles, mais ils ne l'explicitent pas dans leur compte-rendu, et cela produit un résultat intéressant avec d'un côté une succession d'opinions exprimées dans un cadre particulier, un bar PMU d'habitués et de l'autre une caractérisation des personnes qui parlent et des éléments décrivant l'environnement.

L'enseignant-chercheur a la chance de lire tous les comptes-rendus des étudiants enquêteurs qui courent dans tous les sens. Et même avec un filet à maille large voire un peu déchiré, les matelots font remonter toutes sortes de matériaux sur le pont du bateau et d'un compte-rendu à l'autre les informations se croisent, certaines récurrences peuvent apparaître. Un autre groupe d'étudiants s'intéressent à l'école de Kerandon, et les femmes qui discutent dans ce bar l'évoque également… il n'y a pas de hasard, peut-être un fait social ou local. Comme les étudiants nous sommes vite rattrapés par l'objet à construire, la réalité à comprendre, et pourtant il faut tenir sur la démarche et la méthode opérationnelles pour un objet et un terrain en construction.

8.3 Les passionnés

Les étudiants *glaneurs* de 2015 auraient sûrement en 2018 entendu parlé du foot dans le bar PMU, non pas pour la coupe du monde car nous sommes en janvier, mais pour les performances de l'équipe locale. En introduction de leur journal d'enquête le groupe de cinq étudiants, une femme et quatre hommes, écrivent :

C*« Peu avant le séjour, nous nous sommes brièvement concertés sur le choix d'un sujet à exploiter, sans pour autant définir une problématique précise. Cependant nous étions partis dans l'idée d'étudier l'impact d'une équipe de foot sur la population d'une ville comme Concarneau. Cette idée nous est venue suite à une information concernant des travaux d'agrandissement du stade Guy Piriou mais surtout par la récente montée de l'équipe concarnoise dans le classement national en 2016. Nous avons réalisé quelques recherches concernant l'actualité du club mais aussi l'esprit des habitants de la ville par rapport au foot, afin de mieux cerner l'ambiance dans laquelle nous serons plongés durant notre séjour. À ce jour, l'équipe est 9e au classement du championnat national après avoir remporté ses trois derniers matchs pour les 32e de finale en Coupe de France. Le prochain match sera contre Granville le mardi 23 janvier, date de notre séjour. Un déplacement est prévu. Nous apprenons aussi que le lycée Pierre Guéguin a mis en place une section sportive foot, avec un emploi du temps adapté en fonction des entraînements. De plus, le club de Concarneau va héberger la coupe du monde de football féminin U20 (joueuses de moins de vingt ans) et cela nous semblait être un aspect intéressant à étudier. Une concarnoise nous raconte: " Je dirais que ça fait vivre Concarneau ! Tout le monde en a fait, connait quelqu'un qui en fait, est supporter de l'équipe… c'est le sujet de discussion à Concarneau". Nous partons donc dans l'optique de nous laisser surprendre par les rencontres que notre venue occasionnera. »*

Tous ces éléments, pour remettre en contexte leur démarche, donnent à lire leur travail exploratoire en amont et pendant les deux premiers jours de terrain. Notons que les enseignants ne vont voir ce groupe qu'au moment des restitutions collectives. Et leur journal reflète à la fois tout le travail effectué y compris leur démarche réflexive menée collectivement. En arrivant dans la matinée, les étudiants vont tout de suite se rendre au stade où ils vont rencontrer des bénévoles qui vont les orienter vers le bar QG (Quartier Général) des supporters et bénévoles du club. Faute de clients à ce moment-là de la journée, ils prennent le temps d'échanger entre eux.

> *« En suivant leurs indications, nous trouvons finalement le bar. Nous y entrons donc.(…/...) Nous sommes installés autour d'une table entre l'entrée et le comptoir, de*

la musique passe à la télé rythmée par France Gall ou encore Gerald De Palmas et nous commençons alors à parler de notre première matinée et de la façon dont allait se dérouler la suite. Nous confrontons nos idées, encore figées par notre vision de la ville de Concarneau, de ses habitants, mais surtout par une manière de percevoir le football bien différente entre chacun des membres du groupe. Certains le pratiquent et d'autres non, d'autres suivent le football seulement occasionnellement ou bien quand des amis le regardent tandis qu'une autre partie suit le foot à haut niveau ou encore régionalement. Nous parlons aussi de l'articulation de notre étude dont on se rend vite compte qu'elle ne pourra pas se dérouler exactement comme on le souhaiterait, notre rencontre de la matinée avec le directeur administratif était finalement totalement fortuite… Notre intention première était de parler avec les bénévoles du club, même si notre rencontre était assez encourageante. Enfin, nous abordons le sujet de nos projets de l'après-midi. »

Après le déjeuner, ils vont se séparer en petits sous-groupes. Les uns se rendront au lycée et ensuite retourneront au club de foot où ils auront l'opportunité d'avoir un entretien avec la chargée de communication-marketing du club. Les autres vont faire le tour des magasins de sport de la ville.

« Suite à cet entretien qui a finalement duré presque une heure, nous reprenons tous les trois la route en direction de l'auberge de jeunesse, pressés de retrouver Léo et Alexandre afin de leur raconter notre après-midi riche en rencontres et surtout remplie de coups de chance. Un peu tous désorientés par ce trop-plein d'informations, beaucoup de questions se mêlent mais une en particulier: comment intégrer/impliquer tout le monde dans le foot concarnois ? De retour à l'auberge de jeunesse sur les coups de 16h50, nous nous asseyons autour d'un café en attendant nos camarades.

L'autre groupe quant à lui devait aller dans des magasins sportifs : Décathlon et Intersport. Le but était de trouver quelques chiffres ainsi que des personnalités intéressantes liés à notre sujet d'étude. »

Les étudiants revenus à l'auberge de jeunesse pour l'atelier de fin de journée vont demander à repartir rapidement sur le terrain à 18H30 pour suivre l'entraînement des 6-12 ans où ils observeront et interrogeront enfants et entraineurs bénévoles.

Le lendemain matin, ils tentent ensemble de reformuler leur projet :

« La journée d'hier a changé notre axe d'étude et a étayé notre problématique, nous savions déjà qu'elle s'orienterait sur l'aspect social du club de foot de Concarneau mais nous ne savions pas forcément comment tourner la chose. Il paraît maintenant beaucoup plus clair que c'est finalement en se tournant vers les spectateurs, adhérents et bénévoles que nous trouverons des pistes sur le ressenti que le club peut véhiculer. En discutant, c'est l'aspect des liens sociaux qui semblent être le plus intéressant à développer car c'est ces mêmes liens, dans une certaine mesure, qui lient le public que nous souhaitons désormais étudier à travers des interviews. »

Ils vont également répondre aux questions d'une journaliste de la presse locale venue nous voir à l'auberge de jeunesse, l'autre étant passée la veille à notre arrivée, dans la compétition entre les deux journaux de la PQR[79] elle essaie de rattraper un ratage. Et ils vont se hâter pour mettre en forme cinq questions « les plus ouvertes possibles » à poser aux supporters qui prennent le bus pour Grandville, pour soutenir leur équipe pour la Coupe de France. A la fin de leur compte-rendu du journal d'enquête les étudiants écrivent :

« Le soir même, nous apprenons que Concarneau n'a pas réussi à s'imposer en terre normande et que la Coupe de France s'achevait donc là. Ceci pose alors la question de la cohésion sociale dans la défaite : entre tristesse, frustration et déception pour

[79] En Finistère deux journaux de la PQR, presse quotidienne régionale, se font concurrence *Le Télégramme de Brest* et *Ouest-France.*

certains, et fierté et plaisir d'avoir vécu cette expérience de supporters pour d'autres, les mauvais résultats d'une équipe viennent peut-être, au-delà d'impacter les émotions du supporter, impacter les liens entre supporters et l'union de ceux-ci derrière leur équipe fanion. »

Si l'actualité peut dynamiser une enquête exploratoire, si une certaine euphorie peut ouvrir des portes, il va falloir composer avec cette réalité et définir avec plus de précisions l'objet et la méthode qui vont permettre d'aborder le second séjour sur place.

A partir de ces deux exemples montrant pour l'un, une situation exploratoire flottante et pour l'autre une situation déterminée par l'actualité, nous constatons qu'elles sont toutes les deux productrices de matériaux préliminaires très riches. Si on se réfère au manuel de méthodologie qui indique « construction de l'objet », en pratique ces deux groupes ne sont pas à une étape complètement équivalente dans les premiers contours qu'ils dessinent pour leurs terrains d'enquête. Et dans les deux cas, l'objet lui-même et l'expression de la problématique est balbutiante. Mais il y a de la matière pour la fabrication.

8.4 Les macro-sociologues

On peut se demander si derrière les titres de journaux d'enquête utilisant les termes d'identités locales, de patrimoine ou rapports sociaux de sexe, le contenu exposé est plus avancé dans le registre problématique. Les deux journaux d'enquête qui indiquent les identités locales dans le titre relatent le même constat : l'expression d'une fierté de la part des habitants à l'égard de leur ville. Dans les deux cas, les comptes-rendus de leurs prospections montrent que ça va dans tous les sens.

Le groupe de 2015 propose une succession de paragraphes qui synthétisent des idées puisées pour une part dans leur courte expérience immédiate d'observations des *formes de la ville*, son port, sa ville close et les fenêtres et portes closes des résidences secondaires et, d'autre part, dans les témoignages de quelques personnes rencontrées au hasard l'une indiquant sa naissance intra-muros, d'autres précisant qu'ils étaient des habitants de Beuzec-Conq.

Extrait du journal d'enquête
Concarneau, 2014-2015
p.13
La ville natale est un ancrage important dans l'identité personnelle de beaucoup : « Je suis née dans la ville close » seront les premiers mots d'une commerçante que l'on croisera. Elle travaille entre ces murs mais n'y a pourtant jamais habité. Cette qualité prêtée à la naissance intra-muros est par ailleurs vouée à se raréfier puis à disparaître à l'échelle de la commune depuis la fermeture de la maternité de Concarneau en 1991. Aujourd'hui, les enfants de Concarneau naissent à Quimper.
p.16
Les habitants de Beuzec-Conq et de Lanriec (deux anciennes communes rattachées à Concarneau respectivement en 1945 pour la première et 1959 pour la seconde) ne se disent pas de Concarneau mais bien de Beuzec ou de Lanriec, excepté quand ils s'adressent aux touristes face auxquels ils peuvent redevenir Concarnois….

Le rapprochement effectué pour citer ces deux paragraphes montre une certaine cohérence. Les étudiants évoquent qu'« *une problématique (leur) tend les bras. Divergences, convergences, tensions, coopérations, rivalités ou rapports de force sont souvent liés à la question de l'identité locale.* » Ils font ensuite toutes une liste hétérogène de constats pour écrire : *« Toutes ces pistes que nous allons emprunter nous permettront non seulement de*

poursuivre notre réflexion autour de notre problématique, mais aussi de mobiliser la sociologie urbaine comme angle d'attaque, comme nous le souhaitions au départ. »

La difficulté dans ce cas est d'essayer de les amener à construire un objet aux contours limités, modestes pour que la poursuite de leur enquête soit faisable. L'articulation composition urbaine et identités… Comment leur expliquer qu'une telle formulation me donne le vertige, qu'on n'est peut-être pas obligé de se situer à une échelle aussi macro-sociologique pour se lancer dans la compréhension de ce qui nous entoure. En fait, dans ce genre de situation, les contenus de cours magistraux nous reviennent en boomerang. Là, où nous faisons état de travaux d'auteurs dont les conclusions synthétisées sont le résultat de toute une vie de travail de recherche, une réappropriation simplifiée, dans un autre contexte, nous questionne.

Extrait du journal d'enquête
Concarneau, 2014-2015, p.15
« Anciens résidents/nouveaux arrivants : cela fait tout de suite penser à Elias et son enquête sur les logiques d'exclusion en Angleterre, ou à Jean Viard sur l'histoire sociale de Marseille. Même si Concarneau n'a pas grand-chose à voir avec la cité phocéenne ou l'Angleterre des années 60, il est intéressant de se pencher sur les mouvements de population qui ont émaillé l'histoire récente de la ville et sur ce que cela implique en terme d'identité. »

Les étudiants eux-mêmes après avoir cité des auteurs, s'interrogent sur la pertinence de ce qu'ils viennent de dire. Ils ont peut-être juste envie de nous montrer ce qu'ils ont lu… Mais ils poursuivent et évoquent des *mouvements de population*… à Concarneau ! Devant une telle bonne volonté culturelle, et cette forme d'appropriation des connaissances plus livresques qu'expérimentales et dans laquelle nous avons une part de responsabilité, GEST trouve toute sa place, pour tenter de rompre avec la reproduction d'un discours macro-sociologique, et les amener à produire leur propre discours d'analyse sur ce qu'ils observent et qui peut éventuellement déboucher sur une interprétation généralisable, mais pas sans ancrage, sans contexte, sans réalité. De quel « mouvement de population » parle-t-on pour un territoire comme Concarneau ? Et si on commençait par regarder les données démographiques. Mais sur quelle durée ? Et comment enquêter pour comprendre ce que des données agrégées nous donnent à lire en terme de flux et reflux de population ? Et finalement, ce n'est pas tant les mouvements que la composition de la population actuelle qui les intéresse ? Que peut-on mettre en place comme enquête réaliste et plutôt exploratoire dans le cadre de GEST ? Tout un ensemble de questions servent à tamiser leurs cumuls d'expériences, de lectures pour en tirer les éléments qui permettront de construire un objet et un terrain qui pourra leur permettre de satisfaire la curiosité qu'ils ont exprimée, en mettant en œuvre un protocole d'enquête réaliste sur le temps imparti et très court de GEST. Objet, terrain, méthode sont intimement liés et les moyens pour faire l'enquête sont déterminants. La construction d'un objet et d'une problématique n'est pas théorique, abstraite mais une pratique ancrée dans une discipline, la sociologie, un contexte, ici pédagogique avec un temps et des moyens donnés.

Le groupe de 2018 qui se lancent sur les questions d'identités est parti lui complètement à l'inverse sur le fait de vouloir observer une pratique qu'il désigne comme « les modes de salutations ». A l'issue de leur première demi-journée à Concarneau où se mêlent rencontres et observations elles se disent frappées par l'affichage ostentatoire de la « culture bretonne ».

Extrait du journal d'enquête
Concarneau, 2017-2018, p.6
Jour 1 – 14H30 – *« En sortant de l'office du tourisme avec plusieurs documents, nous décidons de nous installer dans un café. (…/…) Nous prenons toutes les informations reçues*

et discutons de notre sujet afin de pouvoir le présenter au mieux à nos professeur.e.s. Nous commençons à élaborer un questionnaire destiné aux Concarnois, afin de comprendre leurs origines bretonnes ou non, et de comprendre leurs ressentis vis-à-vis de la ville de Concarneau. »

Comme nous l'avons vu précédemment ce groupe sera déstabilisé lors des ateliers de mise en commun, les trois enseignants donnant des indications dans des registres différents. Nous avons pris rendez-vous avec elles le lendemain matin.

Extrait du journal d'enquête
Concarneau, 2017-2018, p.8
Jour 2 – 8H
« Nous allons dans la salle à manger de l'auberge pour prendre notre petit déjeuner. Toutes les trois, nous parlons de notre journée à venir. Étant toujours perplexes sur notre sujet, nous réfléchissons sur les propos que nous pouvons dire aux professeur.e.s pour les convaincre de notre sujet « Identité locale ». Cela nous permet aussi de bien nous mettre au clair toutes les trois, sur le thème. Nous nous posons aussi des questions : Comment voyons nous le déroulement de notre sujet ? Comment allons nous procéder pour connaître les différentes perceptions des concarnois sur l'identité bretonne et locale ? Quelle population aimerions nous interroger ? Quelles tranches d'âge peuvent nous être le plus intéressant à questionner pour notre sujet ? Quels outils méthodologiques allons-nous utiliser ? Ou bien encore, comment mettre en lien le sentiment d'appartenance breton avec l'identité locale des concarnois ? »

Le lendemain, après que nous ayons discuté entre enseignants, l'un d'entre nous reprendra le travail à partir de tous les éléments disponibles pour que le groupe se donne des objectifs réalistes pour la seconde journée du séjour. Ils vont finalement l'organiser autour de l'idée de recueillir des témoignages auprès de personnes âgées.

Extrait du journal d'enquête
Concarneau, 2017-2018, p.8
Jour 2 – 9H15
« Elle nous donne des pistes pour redéfinir et centrer plus notre thématique tout en faisant avec les aléas de notre terrain (Public ciblé, météo, hors saison…). C'est ainsi qu'après discussion notre thème s'arrête sur " identité locale ". En effet, nous choisissons de nous centrer sur les personnes âgées, sur leurs vécus et leurs perceptions de l'identité concarnoise. »

Elles vont choisir de se rendre dans les EHPAD où elles vont devoir expliquer les raisons de leur venue auprès du personnel. Un exercice de formulation et de clarification d'un sujet d'enquête auprès de professionnels qui se situent loin des préoccupations de ces derniers dans leur quotidien au travail. Elles vont recueillir de leur part des commentaires sur la faisabilité ou pas de leur projet auprès des personnes hébergées. Mais dans tous les cas, pour accéder aux résidents, une autorisation de la direction est nécessaire, et il va leur falloir commencer par cette démarche.

Ces deux exemples autour de la thématique de l'identité locale montrent deux cheminements différents : le premier à partir d'expériences dispersées va tout de suite puiser dans les livres des cadres théoriques explicatifs qui ne sont pas forcément transposables, et le second adopte une posture plus expérimentale mais qui nécessite réflexion et adaptation.

Chaque trajectoire exploratoire propre au groupe a sa dynamique, est liée aux personnes qui le composent, va conduire à la construction de deux objets et problématiques très différents.

Un autre titre parmi les sommaires indiquant « les rapports sociaux de genre » laisse augurer un objet et une problématique plus avancée. Dès le départ, un groupe de quatre étudiantes désigne la criée comme « objet de notre étude ». Elles décident de commencer par « apprivoiser les lieux ». Elles vont flâner, faire du repérage, établir un plan repérant les usines et les commerces dans la proximité de la criée. Et enfin, vers 11h elles entrent sur le site :

Extrait du journal d'enquête
Concarneau, 2017-2018, p.41
Jour 1 – 11H03
« *Nous rangeons nos cahiers et stylos et pénétrons, quelque peu intimidées, dans l'enceinte de l'établissement. Nous ne sommes toutefois pas passées inaperçues car en effet, dès notre arrivée nous constatons le peu de mixité des travailleurs de la criée. Sur les dix personnes que nous avons pu croiser à l'intérieur de la criée, les dix étaient des hommes. Les femmes sont donc très peu nombreuses voire rares ce qui explique les regards étonnés sur nous lors de notre arrivée. De plus nous n'étions pas en tenue appropriée (nous portions des tenues de villes alors que les salariés étaient en combinaison intégrale). Ceci nous permet de nous poser quelques premières questions : Est-ce que seulement des hommes travaillent ici ? Dans quelle branche de cette profession les femmes sont-elles (ou non) représentées ? Pourquoi sont-elles en sous effectifs ? Nous avons vu des pêcheurs, des employés de marée.* »

Elles font l'expérience inattendue d'un premier constat sur le terrain : l'absence de femmes. Après le déjeuner, elles continuent leur stratégie de contournement pour accéder à leur terrain, en allant dans les bars et les commerces de proximité et en interrogeant les vendeuses et les commerçants sur leur clientèle venant de la criée en leur faisant préciser si ils rencontrent des femmes qui y travaillent. Puis un employé, croisé dans la rue, qui travaille à la criée, va répondre à leurs questions et leur proposer de les mettre en contact avec les employés de la Chambre de Commerces et d'Industrie (CCI). Le deuxième jour, elles vont pouvoir amorcer des échanges avec les employés de la CCI, un patron mareyeur, une agence d'intérim, une saisonnière et à chaque fois aborder la question de la répartition hommes/femmes parmi les salariés, les postes occupés et les relations de travail au quotidien entre les salariés.

En conclusion de leur journal, elles écrivent :

> *« De plus de cette avancée dans notre travail nous étions intéressées par notre travail, il était intéressant de découvrir des rapports de genre dans un milieu professionnel tel que celui-ci car ils ne sont pas forcément les mêmes que dans un autre métier, nous étions même parfois étonnées en entendant certaines informations durant nos entretiens. » (p.48)*

Ce qui va finalement constituer le titre de leur journal d'enquête « Les rapports sociaux de genre à la criée » est le résultat d'une expérience concrète. Elles sont allées à la criée sans savoir *a priori* ce qu'elles allaient chercher à comprendre. Les premiers constats vont les amener à élaborer un questionnement auprès des acteurs croisés dans leur phase exploratoire. Les réponses qu'ils apportent les confortent dans la solidité de l'orientation que prend leur travail et un projet d'enquête avec un objet et une problématique se dessine.

Ce chapitre montre comment les étudiants passent d'un territoire désigné, une commune, à l'exploration d'un terrain qu'ils ont plus ou moins formalisé selon les groupes sous la forme d'un thème ou de leur intérêt pour une population, une pratique ou pour un lieu. Et leurs prises de contacts, leurs cheminements, les situations, leurs premières observations, leurs

premiers étonnements vont produire les conditions et les matériaux pour élaborer ce qui sera leur objet d'enquête. Avancer par tâtonnements, erreurs, accumulations d'expériences permet de laisser le terrain parler.

La démarche de recherche est décrite dans les manuels par étape pour isoler des lignes forces à différents moments, et rationnaliser un processus de façon plus méthodique que méthodologique. Pour faire « science dure », ce serait simple de pouvoir mettre en place des protocoles où tous les éléments et paramètres seraient vérifiés et vérifiables. Mais les sciences humaines et sociales ne se font pas dans une chambre stérile. Dans les faits, le point de départ est un agencement avec des éléments préexistants, où le chercheur, et l'enquêteur lui-même, est constitutif de l'objet construit et de la problématique.

GEST a pour but de permettre aux étudiants d'approcher au plus près cette expérience. Certains expriment leur inquiétude car ils n'ont pas de « question de départ » avant de se rendre sur place. Plutôt qu'une question, ils sont invités à formuler une intention ou leurs intentions sur ce qui pourrait les intéresser, et à expliquer pourquoi cela les intéresse. Les motivations du chercheur ou de l'enquêteur sont un moteur important et déterminant. Le travail réflexif commence dès le départ et va se poursuivre jusqu'à la production des résultats. Lors de cette phase d'entrée sur le terrain dans un cadre d'apprentissage, les étudiants attendent parfois des enseignants des indications sur « quoi faire, et comment ». Mais en enquête, ce n'est pas la même chose d'être un homme ou une femme, d'être seul ou en groupe, d'avoir 20 ans ou 50 ans, d'être étudiant ou enseignant-chercheur. Ils construisent leur objet et leur problématique avec ce qu'ils sont et la situation qu'ils créent dans le cadre que nous leur proposons avec GEST.

Lors du premier séjour exploratoire, ils sont invités à se mettre en mode « éponge » pour absorber sans trier tous les éléments que les situations voudront bien leur donner. Mais les éponges ne sont pas un tout homogène, elles ont des couleurs et des textures différentes. Elles sont agrégées en grappes et parmi elles certaines déteignent sur les autres. Et quand elles arrivent dans le paysage, elles sont elles-mêmes perçues comme une anomalie et à travers leur justification elles marquent de leur empreinte le terrain.

« Quoi faire et comment ? » : à cette question GEST propose de faire avec ce que nous sommes, de recueillir les données et les informations sur toutes les interactions générées pour produire une première analyse qui va conduire à des formulations. Pour se justifier, par exemple, auprès de la population interpellée, l'explication est nécessaire, pour dire ce que nous voulons, ce qui nous intéresse, ce qui nous étonne. Et les personnes interpellées n'adoptent pas la même attitude en fonction de la façon dont elles perçoivent les enquêteurs, la confiance et le crédit qu'elles leurs accordent. L'expérience exploratoire de terrain en adoptant une attitude à la fois ouverte, *candide*[80] et réflexive donne toutes les chances de produire un objet et une problématique originale pour comprendre une chose qui leur importe et qui portera la dynamique du groupe.

[80] Pour faire référence à Voltaire, précisons que nous retiendrons une attitude sans préjugés et qui inspire confiance en faisant *a priori* confiance aux interrogés, même si cela peut conduire à une déconvenue, car pour le sociologue la déconvenue est un résultat.

Chapitre 9
Entre les deux séjours

Sur la table de travail, et notamment dans l'espace numérique de travail, pour construire leur objet et leur problématique, les étudiants ont un livret de données de cadrage, des références bibliographiques, des matériaux de terrain exploratoire, des comptes-rendus d'ateliers de travail du premier séjour, des comptes-rendus de journaux d'enquête par groupe en cours de rédaction, des comptes-rendus de séances de travaux dirigés en salle, et la mémoire de ce qu'ils ont vécu en immersion lors de leur premier séjour car tout n'est pas formalisé…

A cette étape, selon les groupes, la combinaison complexe entre leur intérêt partagé pour un thème et les opportunités saisies lors de la première exploration sur le terrain, permet aux uns de dessiner les premiers contours de leur objet et problématique, aux autres de programmer leurs investigations suivantes.

La démarche de recherche empirique commence par l'expression d'une intention, mais *a priori* on ne sait pas encore avec une très grande précision ce qu'on va chercher, ni ce qu'on va trouver. L'intention de départ a besoin d'éléments pour s'affiner et s'affirmer en choix donnant une orientation à l'enquête de chaque groupe. Les manuels indiquent « construction de l'objet, problématique, hypothèses », et donne une cadre méthodologique théorique comme si tout le monde pouvait se l'approprier spontanément, comme si l'explication donnée, en s'appuyant sur des exemples suffisait pour apprendre à le faire soi-même. Mais le GESTe intellectuel à reproduire ne se montre pas, ne se matérialise pas physiquement, contrairement à d'autres gestes d'apprentissage dont le volet théorique, abstrait se combine avec une matérialité des choses : « tu vois, c'est comme ça que tu peux faire, tu infléchis ton outil comme ça, en tournant la pierre que tu as choisie sur cette face, car tu vois c'est la plus plate, et tu fais une première entaille »[81]. Le tas de matériaux, c'est-à-dire le corpus de données composé de bibliographies, de données statistiques de cadrage, d'observations et d'entretiens exploratoires, est un tas de pierres. Et selon celles qu'on choisit, et pour chacune la face et la surface sur laquelle on la positionne, mais aussi la dureté ou la fiabilité du matériau, tel ou tel outil sera plus adapté et utilisé d'une manière spécifique et appropriée. Sinon la pierre explose en mille morceaux. Et on produit un tas de gravas. Et il faut recommencer pour construire son bout de mur.

Cette métaphore pour dire que l'explication et le conseil à donner sont complexes. Le risque est de choisir pour les étudiants, ou de formuler pour eux une orientation. Plusieurs ressorts peuvent être activés pour leur permettre d'avancer et, pour les plus incertains, de ne pas les laisser tétanisés devant l'idée qu'ils se font de ce qu'ils doivent faire : *« Madame est-ce que ça, c'est un objet, et si je dis les choses comme ça, c'est une problématique ? Et là, les hypothèses, ça va, c'est ce qu'il faut faire, il y en a assez ? »*

9.1 L'intention pédagogique

L'apprentissage de la méthode dont l'objectif est de leur faire-faire et de leur permettre d'apprendre à partir de leur expérience, entre en contradiction avec une attente de leur part, construite dans leur parcours scolaire à la pédagogie *top down*, où *le prof* doit dire si c'est bon ou mauvais, si c'est de cette façon qu'il faut faire ou pas.

Quand ils nous demandent de valider leurs choix entre les deux séjours, il n'y a pas de bonnes réponses, mais d'autres questions, des demandes de précision dans leur formulation. Que voulez-vous dire ? Que voulez-vous faire ? Cette affirmation, pour vous c'est un constat,

[81] Explication d'un ouvrier tailleur de pierres.

une hypothèse à vérifier ? Et celle-ci, la forme contient un *a priori* voire un jugement, qu'est-ce que vous vouliez dire ? Dites-moi ce qui vous intéresse, ce que vous voulez chercher à comprendre ? Non, ne cherchez pas dans vos notes, ni dans les livres. Qu'est-ce qui ressort de vos échanges dans le groupe ? Ou plus simplement, commencez par répondre à la question : qu'est-ce que vous comptez faire la prochaine fois sur le terrain et essayez de m'expliquer pourquoi vous allez faire cela ?

Les séances de travaux dirigés entre les deux séjours se déroulent pendant quatre ou cinq semaines selon les années. Dans les dernières versions de l'organisation de GEST, elles sont organisées sous la forme de trois ateliers de tutorat en parallèle. Chaque enseignant accompagne trois ou quatre groupes d'étudiants. Les ateliers sont constitués sur la base d'un premier critère : le nombre d'étudiants par petits groupes pour parvenir à équilibrer entre 12 et 15 étudiants par enseignant. Dans la mesure du possible un second critère prend en compte le rapprochement des thématiques d'enquête que nous avons pu identifier. Par exemple, pour la promotion Concarneau en 2014-2015, nous avions pu faire les regroupements suivants : le premier s'articulait autour d'un intitulé « Littoral, mer, pêche, nautisme », le deuxième « Intervention sociale et culturelle » et le troisième, « Ville, urbain, territoire ». Les ateliers de la promotion Concarneau 2017-2018 se sont constitués autour de thématiques plus hétérogènes, pour équilibrer le nombre d'étudiants par groupe. L'un traitait de la ville close, des résidences secondaires et de l'activité professionnelle selon les saisons, le deuxième regroupait ceux qui s'intéressaient au foot, à la criée, aux différents quartiers et enfin, le troisième a regroupé ceux qui s'intéressaient à l'auberge de jeunesse, aux activités festives et culturelles, à la mémoire du port, et à l'identité culturelle bretonne. L'hétérogénéité des thématiques, ou non, n'a pas d'incidence sur le fonctionnement pédagogique. Nous nous assurons que l'information continue de circuler entre eux en faisant faire autant que possible des comptes-rendus des séances mis à disposition sur l'espace numérique de travail.

A chaque séance, les groupes doivent exposer oralement aux autres là où ils en sont : en formulant leur thème d'enquête, les notions et concepts qu'ils mobilisent, les lectures qu'ils ont pu faire, le tri dans les matériaux du premier séjour, et l'amorce de leur exploitation, (retranscription, mise au propre des notes…) en présentant ce qu'ils vont faire concrètement lors du second séjour, qui ils vont rencontrer. Lors des séances successives, dans le dialogue et l'échange, ils ajustent de plus en plus leur projet d'enquête.

Avant de partir, ils ont pour consigne de produire et de remettre aux enseignants deux ou trois pages décrivant leur projet pour le second séjour d'enquête : définissant leur objet, les pistes qu'ils veulent étudier (problématique, hypothèses), leur protocole d'enquête pour les deux jours et la bibliographie qu'ils ont retenue. Les documents[82] remis sont hétérogènes mais reflètent un effort de formulation, de sélection de données et de stratégie d'enquête plus ou moins construite. Là encore, le temps pédagogique commun n'est pas le même temps pour chaque groupe au regard de la maturation du projet, lié à la dynamique du groupe lui-même, mais le document remis à cette étape est un jalon avant de repartir pour le second séjour.

9.2 A l'intérieur de chaque groupe

Le groupe travaillant sur les résidences secondaires à Concarneau en 2017-2018, par exemple, formule sous des rubriques objet 1 et objet 2, deux séries de questions :

> *« Objet 1: L'avis des Concarnois sur les résidences secondaires : Comment les Concarnois perçoivent les résidences secondaires ? Comment perçoivent-ils les quartiers de résidences secondaires ? Les propriétaires des résidences secondaires sont-ils intégrés dans leur quartier ? Et à Concarneau ?*

[82] Les documents remis aux enseignants et utilisés ici ne sont pas diffusés à l'ensemble du groupe, ils ne sont donc pas indiqués dans un encadré.

Objet 2 : Les différentes facettes des résidences secondaires. Résidence secondaire = «business » ou « résidence de vacances » ? Résidence familiale ou lieu de retraite ? »

Les questions ainsi formulées laissent entrevoir qu'un volet s'intéresserait au point de vue des concarnois et l'autre à caractériser un marché ou des manières d'occuper les résidences secondaires. Le plus intéressant dans leur document est une bibliographie pertinente, commentée et très resserrée sur le thème, ainsi que la référence à un corpus de données sur le marché de la résidence secondaire en Bretagne.

« Objectif du prochain séjour : En prévision du prochain séjour, nous avons rendez-vous avec Monsieur M. qui nous avait proposé ce sujet par mail. De plus, nous avons contacté l'organisme « La Conciergerie de la mer » qui gère la location et l'entretien de résidences secondaires. Nous allons contacter des prestataires, notamment gouvernants (?) *et paysagistes, dans l'objectif d'avoir des informations sur « l'identité » des propriétaires, à quelle période ils sont présents et quelles utilisations ils font de leur résidence. Nous allons également continuer à interroger l'avis des Concarnois en fonction de l'objet que nous aurons choisi. »*

Une stratégie d'enquête prend forme malgré l'approximation dans la construction de l'objet. Mais les chercheurs savent que la présentation de leur objet se réécrit après leur enquête. La formulation provisoire permet de prendre une direction et le flottement permet de laisser de nombreuses portes ouvertes aux situations rencontrées sur le terrain.

Ce travail intermédiaire permet aussi d'observer la cohérence au sein des groupes. En 2014-2015, un groupe composé de trois étudiants dont un régulièrement absent car en double cursus entre la faculté de science et celle des lettres, produira deux documents distincts. Les deux étudiants régulièrement présents rendront un document synthétique avec deux parties l'une intitulée problématique est déclinée en objet, concepts et territoire, et la seconde partie est une bibliographie.

« Problématique :

Objets : La plaisance et le nautisme. Notre étude et nos rendez-vous pris pendant les deux séjours ont tourné autour d'acteurs du nautisme. Le nautisme représente les activités sportives ou de loisirs qui consistent à naviguer sur un plan d'eau. La plaisance est la navigation pratiquée en tant que loisir.

Concepts : aménagement et partage du territoire.

Lors de nos entretiens, la question du partage du territoire et de l'aménagement du territoire au profit ou à l'inverse, au détriment de la plaisance est apparue comme essentielle pour les acteurs interrogés.

Territoire : Port de Concarneau

Le port de Concarneau est l'endroit où se jouent et se joueront les mutations du secteur nautique. »

Le troisième étudiant est interpellé sur sa présence lors du second séjour, et répond à mon mail où il précise le projet du groupe sur place :

« Topo sur l'activité GEST du 17 au 18 Mars.

La première journée consistera à récolter un maximum d'entretiens d'habitants. Afin d'analyser leur perception de Concarneau comme une ville de Voile.

En plus des questions de profils, je demanderai à chaque fois, comment il se représente Concarneau ? Est-ce qu'il pratique une activité nautique ? Puis que pensent-ils de la voile à Concarneau ?

Avant cela, je précise que nous (P., V. et moi-même) avons un rendez-vous à 10h30 au centre des régates de Concarneau pour un entretien avec la gestionnaire. J'axerai mes questions sur les retours des usagers. Peut-être demander à jeter un œil au livre d'or, si ils en ont un.

Le mercredi. 2e rendez vous avec V. et P. au centre de formation l'INB à 9h30. Nous

étudierons l'impact de cet établissement sur Concarneau. C'est-à-dire à savoir les liens qu'il peut y avoir avec la municipalité, les habitants, les gens de l'extérieur.
Je comparerai avec mes entretiens de la veille. Et proposerai des conclusions sur ma problématique. Je commencerai la rédaction du contexte concernant le temps d'enquête et le nombre d'enquêtes ainsi que les moyens utilisés. »

Cet étudiant n'avait pas rendu sa partie aux deux autres étudiants qui ont préféré rendre le document à la date convenue avec la partie manquante. Les trois étudiants vont continuer à coopérer pour le second séjour pour réaliser les entretiens programmés mais ils rendront des dossiers distincts à la fin du semestre. Le « je » utilisé par l'étudiant en double cursus l'indique déjà. Comme pour le groupe précédent la construction de leur objet est encore balbutiante mais leur intention d'enquête sur le terrain pour le second séjour est plus précise avec des rendez-vous programmés.

9.3 A l'intersection des groupes

Si lors des séances TD de l'entre-deux séjour chaque sous-groupe commence à s'occuper de façon spécifique de son « pré carré », le travail de mise en commun peut à la fois altérer ou enrichir la façon de poser le problème entre différents sous-groupes.

Le premier groupe composé de 5 étudiants rend un document qu'il titre « mise au point et définition du sujet ». Leur première rubrique s'intitule « mots clés » :

« Nous avons réparti les mots placés sur notre nuage en différents thèmes : La temporalité (.../...), L'activité (.../...), Le travail (.../...), Les espaces (.../...) »

La deuxième partie est rédigée de la façon suivante :

« Dimension problématique
Nous travaillons sur l'emploi par le biais de la temporalité. Notre terrain est défini par les 3 territoires cités précédemment : le quartier commerçant, la ville close et les quais.
Notre problématique est la suivante : comment une ville touristique comme Concarneau s'adapte-elle à différents temps d'activités ?
Nos hypothèses : la localisation de la ville influe sur les types et modes d'activités, chaque zone commerçante appréhende différemment leurs modes d'activités pour s'adapter aux différents temps de la ville. Les stratégies d'organisations de la ville changent.
Nos questions : Y a-t-il des espaces plus ou moins adaptés, des activités qui varient ? Les personnes présentes sont-elles différentes entre les saisons ? L'organisation de la ville change-t-elle ? La perception du travail varie-t-elle ? Est-ce le même schéma qui se répète d'années en années ? De quelle manière les différentes temporalités affectent-elles les différents secteurs d'activités étudiés ? »

Ensuite ils reformulent, plus clairement à mon avis, comment leur façon de poser le problème a évolué :

« Nous étions partis pour comprendre comment fait une ville touristique pour s'adapter à l'affluence touristique en été et à l'absence de celle-ci en hiver ? Aussi, nous souhaitions travailler sur le fonctionnement de la ville en saison/hors-saison. Le terrain nous a conduit à nous intéresser au travail comme moyen de répondre à notre questionnement et pour centrer notre recherche. »

Dans la première partie, leur idée de classer les mots-clés du nuage de mots qu'ils avaient fabriqué lors du premier séjour est intéressante et produit différentes dimensions pour appréhender la construction d'un objet. Ensuite ils tentent une formulation qui reflète l'idée qu'ils se sont faite sur la façon dont il faudrait énoncer une problématique. Et pour finir, ils nous expliquent que l'entrée par le travail est un moyen pour approcher ce qui au départ les a intéressé, c'est-à-dire la différence entre la ville en saison et hors saison. En fait, dans ce

document où figure également une bibliographie, il y a tous les éléments, en cours d'agencement pour aboutir dans une phase ultérieure à l'écriture de leur objet et de leur problématique. En l'état cet énoncé provisoire leur permet d'envisager un second séjour où ils vont se répartir sur les trois espaces qu'ils ont définis pour y rencontrer les commerçants. Et ils présentent même une série de questions déjà formulées qui restent à discuter.

« Employez-vous du personnel supplémentaire l'été ?
Pour vous, la saison touristique débute et se termine à quel moment ?
Adaptez-vous vos activités en fonction de la saison et du hors-saison ?
Quand prenez-vous vos vacances ?
Comment appréhendez-vous l'hiver et l'été ?
Trouvez-vous l'expression de « ville morte » adaptée à Concarneau en hiver ? »

Le deuxième groupe composé de quatre étudiantes s'était exclusivement consacré, lors du premier séjour à des observations dans et autour de la ville close. Elles souhaitent en faire leur territoire d'investigation exclusif. Leur journal d'enquête comporte des descriptions très précises et constitue déjà un matériau conséquent. Les différents acteurs rencontrés étaient spécifiquement interrogés à ce sujet : le seul commerce ouvert en février, la personne au guichet de l'office du tourisme, des passants interpellés au moment de leur entrée dans la ville, habitants, rares touristes, le personnel de la bibliothèque…

Extrait du journal d'enquête
Concarneau, 2017-2018, p.18
« Celle-ci (l'observation) commence à 10h42 ce matin-là. Le temps est favorable puisqu'il y a du soleil. Le ciel est bleu, la lumière met en valeur les pierres de la ville close. Et comme tout le monde, la lumière nous met de bonne humeur. On découvre le lieu comme des enfants. (…/…) Nous sommes aux portes de la ville close. Il est à noter que deux d'entre nous la connaissent puisqu'elles sont originaires des alentours, ce qui veut dire qu'elles n'auront pas forcément la même vision que R. et C. qui, elles, auront un regard nouveau et de découverte. La première chose que nous remarquons est qu'elle est accessible en véhicules motorisés. Il est donc possible de s'y rendre en voiture, moto, fourgon, etc. La ville close est un lieu atypique tout en pierre. Son accès par un petit pont, nous donne l'image d'une île tout près de Concarneau. C'est comme une ville à côté d'une autre. Elle est tellement proche de la terre ferme, que sa traversée en bateau (par le Bac) est la plus courte du monde. La vue avant même de rentrer dans la ville close est très agréable, le port de plaisance et ses bateaux sont en arrière-plan. Le soleil donne à la mer un bleu magnifique. Il y a des palmiers dans des pots de fleurs géants. Si nous prenions une photo selon cette perspective, nous pourrions nous croire dans une carte postale. (…/…) Ce qui nous saute aux yeux, c'est la volonté de divertir. Dès l'entrée, il y a des faux canons, des grilles. Les couleurs les plus présentes sont le marron et le gris. Plus loin, nous avons découvert un théâtre en plein air, où se dresse une grande scène et une demie petite arène. Il y a des bancs pour que chacun puisse s'assoir, un peu partout dans la ville close (…/…) Il y a également la possibilité de se balader sur les remparts de la ville close et d'avoir donc un panorama sur Concarneau. Tout semble mis en scène pour attirer les touristes. Pourtant, à cette période, nous croiserons dans la plupart des cas, des locaux. Nous le savons car nous leur demanderons plus tard. De plus, la ville close possède un grand nombre de commerces. Nous avons compté vingt-deux commerces alimentaires dont sept crêperies, quatre glaciers, trois confiseries, deux conserveries, deux biscuiteries et cinq restaurants. Nous sommes en janvier et malheureusement nous tombons mal : tous les commerces de la ville close sont fermés pour congés annuels, sauf un. »

Mais un territoire, juste désigné n'est pas un objet en soi. Après l'avoir décrit, recueilli des matériaux hétérogènes sur ce qu'il représente, appréhendé par toutes sortes d'acteurs, la

façon dont il est mis en scène, il reste à énoncer ce qu'elles vont chercher à comprendre. Par ailleurs, la ville close est également désignée par le groupe précédent comme faisant partie de leur échantillon composé de morceaux ou segments de la ville. Il y aura quelques tensions, frictions entre les deux groupes jusqu'à ce qu'elles comprennent que le territoire de la ville close n'est pas l'objet et qu'un même territoire délimité par une frontière a bien plus de dimensions que sa seule surface. Une multitude d'enquêtes et d'investigations sont possibles.

Le document qu'elles rendent pour commencer à cadrer, définir ce qui va les intéresser, reflète que tout au long des séances de travail, le propos de l'autre groupe les a aidées à prendre de la distance et de la hauteur à l'égard de leurs premières investigations exploratoires descriptives. Plusieurs notions comme usage, appropriation, patrimoine prennent place dans leur propos. Même si à ce stade, les définitions restent superficielles, ces notions sont des clés d'entrée pour appréhender la ville close et commencer à construire un objet.

> *« Lors des échanges en séance de TD, après notre premier séjour d'observation à Concarneau, nous nous sommes intéressées à la ville close. En particulier aux questions des temporalités selon les heures dans une journée, dans une semaine, au fil des saisons et des années. Alors, nous avons choisi la problématique suivante:*
> *→ Les différents usages de la ville close dans le temps.*
> *D'où l'importance de faire un travail sur les différents usages de la ville close : usages des commerçants, usages des locaux, usages des habitants, usages des enfants et autres usagers comme des touristes ou de simples passants.*
> *(…/…)*
> *Lors de notre prochaine observation nous analyserons les usages de la ville close dans une journée au fil des saisons et des années. Par "usages" nous entendons comment les différentes populations s'approprient la ville close et comment cette dernière s'adapte à ces populations. »*

Il reste encore beaucoup à réfléchir pour adapter leur projet aux moyens dont elles disposent pour faire leur enquête. Comment vont-elles appréhender les usages au fil des saisons et des années ? Ensuite après quatre références, dont un article de la presse locale, un « beau livre » d'inventaire du patrimoine en Finistère, un site et un ouvrage d'historiens locaux, elles indiquent que :

> *« Pour le prochain séjour nous allons voir un nouveau visage de la ville close, car ce sera pendant les vacances, de plus les magasins feront leur réouverture annuelle. Ce qui implique que nous allons voir forcément plus de monde. Nous allons surtout observer les différents usages de la ville close.*
> *Et aussi nous intéresser à l'urbanisme de ce patrimoine. »*

En rendant compte d'une recherche bibliographique très resserrée et limitée à la ville close de Concarneau, elles montrent qu'elles ne sont pas encore détachées de leur idée *« ville close = objet »*. Elles n'ont pas exploré de littérature scientifique sur les villes patrimoines, les villes fortifiées et « touristifiées »… Elles présentent en quelques lignes le contexte de leur projet d'enquête lors du second séjour, qui par chance se déroulera pendant les vacances scolaires, sans être très précises sur la méthode et la manière dont elles vont observer les usages. Une dernière phrase laconique indique qu'elles ont aussi perçu des enjeux sur les dimensions urbanistiques et patrimoniales. Pour passer de la phase exploratoire descriptive à la construction d'un objet, d'une problématique, les étudiantes mettent en dialogue les éléments dont elles disposent sans forcément y parvenir complètement.

Ces quelques exemples montrent qu'à cette étape un processus de construction d'objet et de problématique est en cours, avec des avancées différentes selon la stabilisation et la maîtrise des notions et concepts utilisés, selon le travail de tri de données, de la recherche bibliographique déjà effectuée, selon la dynamique interne du groupe, selon les interactions entre les groupes en atelier. La situation idéale serait qu'un même groupe ait effectivement

réalisé l'ensemble du travail comprenant : un énoncé pour dire ce à quoi il va s'intéresser, alimenté par ce qu'il aurait lu sur la question, lui permettant d'être plus précis dans ses choix d'énoncé et donc adossé à une bibliographie ; la justification d'un choix de méthode en lien avec son énoncé et en rapport avec les moyens dont il dispose. Et pour que ce premier texte soit correctement finalisé, peut-être faudrait-il écrire tout cela au fur et à mesure sans attendre la veille de la date limite à laquelle il faut rendre le document. Il serait opportun qu'à l'issue de chaque séance de TD les étudiants fassent une synthèse, tentent une formulation qui serait reprise successivement avec des mots choisis au fur et à mesure de l'élaboration de leur pensée. L'écriture est aussi un outil et pas un résultat. A ce stade les obliger dans un rapport pédagogique à écrire n'a pas pour but de *corriger* mais d'avoir une base commune sur laquelle discuter et faire progresser leur construction d'objet. Tous les éléments nécessaires à la construction de l'objet sont rarement agrégés dans le document d'un même groupe d'étudiants : les uns sont entrés par la bibliographie en délaissant l'analyse des éléments de leur premier séjour, les autres sont obnubilés par le fait de rencontrer des gens et prennent des rendez-vous sans un objectif clairement énoncé, quand à la méthode elle est souvent juste évoquée en indiquant qu'ils vont faire des entretiens sans être très précis sur leur échantillon et le corpus qu'ils souhaitent constituer. Mais, même si tout n'est pas parfaitement borné, dans la plupart des cas ils tiennent un fil conducteur qu'ils vont suivre.

Chapitre 10
La poursuite de l'enquête

L'ambiance du deuxième séjour est très différente de celle du premier. Du côté de l'organisation logistique, les étudiants ont trouvé leurs marques et opéré les ajustements nécessaires. La fébrilité mêlée d'inquiétude et d'incertitude liée à la phase exploratoire est quelque peu retombée. L'arrivée se fait dans un territoire mieux connu, sur des terrains partiellement défrichés.

Il y a moins de flottement dans leur attitude. Ils apparaissent beaucoup plus déterminés dans ce qu'ils font ou considèrent avoir à faire. Quand ils passent dans la journée, dans la salle où nous sommes présents pour l'atelier permanent, nous adoptons la même attitude que lors du premier séjour qui consiste à leur demander comme cela se passe, comment leur enquête progresse. Et là, ils sont presque tous intarissables, les yeux pétillants de leur découverte, de leur intérêt pour ce qu'ils font. C'est le moment où l'envie d'aller nous aussi sur le terrain et ne pas rester enfermés dans cette salle à les attendre nous taraude !

Mais quelques-uns racontent aussi leurs *galères*, les rendez-vous manqués. Avec eux, nous analysons la situation pour comprendre les ratés, nous cherchons des solutions et ressources alternatives pour continuer l'enquête. Ils apprennent que l'enquête de terrain dans cette phase plus élaborée est aussi sujette à des imprévus, à des échecs. Parfois la démarche envisagée mène au fond d'une impasse. Il n'y a plus qu'à faire demi-tour en analysant et en regardant tous les éléments pour recommencer une autre fois.

10.1 En pratique…

Lors du second séjour, comme pour le premier, une affiche paperboard intitulée « méthodologie » est à leur disposition pour leurs remarques.

Reproduction de l'affiche Concarneau 28-29 mars 2018

Méthodo *(lo)***gie** ⚠ *attention à l'orthographe*

Intéressant **Facile**	**Rebutant** **Difficile**
→Observation : facile d'accès →1 entretien : ,, ,, →courses +++++++ ♡ →méthodo préparée à l'avance donc + de facilité →avoir un planning préparé à l'avance : génial →avoir un appareil photo et deux dictaphones →chouette rencontre et coupe de chance →meilleure organisation personnelle →ambiance du groupe plus détendue →les carambars ♡ ♡ ♡ (gouter +10 ♡) + le brownie ♡ →Facilité avec des outils méthodologiques préparés à l'avance	→pas de réponse à nos appels & mails antérieurs pour la durée du séjour (souvent reportés !) →conditions météorologiques →difficultés pour entretiens à l'extérieur →vocabulaire spécifique à maîtriser lors d'entretiens →faire remplir des questionnaires notamment dans la ville close →difficulté de trouver des enquêtés →pas de réponses aux mails envoyés →beaucoup de refus et peu d'aboutissement →incompréhension des enquêtés →difficulté avec des personnes âgées, s'éloignent souvent su sujet →des mails envoyés sans réponse, des appels dans le vide, il faut savoir trouver un plan B

et même parfois un plan C

* en caractères gras, la consigne indiquée au marqueur par l'enseignant et corrigée par un étudiant

Outre, la petite revanche qu'un étudiant peut prendre sur un enseignant après des années d'humiliation orthographique dans l'Education Nationale, des indications sur l'organisation qui ne sont pas mises sur la bonne affiche, ils indiquent du côté positif que cette phase de terrain avec une préparation en amont est plus facile que la phase exploratoire. Du côté négatif, la confrontation au refus, à la difficulté dans la prise de contact est une constante. Puis vient la difficulté de la communication, écrire « incompréhension des enquêtés » a un double sens, soit les enquêtés ne comprennent pas, soit l'enquêteur ne les comprend pas. La personne répondante peut utiliser un vocabulaire, mais aussi parfois des références, des images, voire, a une façon de parler qui n'est pas familière à l'enquêteur. Et à l'inverse, la demande, les questions, leurs formulations peuvent être comprises d'une autre façon que celle qui était prévue. Dans le premier cas, en principe, cela devrait être facile de dire : « je n'ai pas bien compris, vous pouvez m'expliquer ou vous pouvez répéter ». Dans le second cas, il faut percevoir dans la réponse que la question posée n'était pas adaptée dans sa formulation et pouvoir trouver une reformulation, ajuster. Toutes ces remarques et situations vécues par les étudiants ont largement alimenté des manuels sur la bonne façon de faire. Mais c'est plutôt la pratique d'enquête, les expériences accumulées d'échecs et de succès qui permettent de s'améliorer. Dès les premières années l'enseignement de la méthodologie permet de faire ces expériences et de les analyser ; GEST donne un cadre pour apprendre. L'expérience indiquée comme positive ou négative est, dans tous les cas, riche dans différents registres et produit des données utiles pour un accompagnement réflexif en méthodologie.

Face à la dynamique de production à l'œuvre avec une quarantaine d'étudiants sur le terrain pendant deux jours, lors des ateliers de mise en commun, il faut minuter les prises de parole pour que tous les groupes aient le temps d'exposer l'avancée de leur enquête. A Douarnenez, les 22 et 23 mars 2016, les 42 étudiants se répartissent en 11 groupes de travail. Pour l'atelier de mise en commun à la fin de la première journée, nous sommes deux enseignants restés sur place. Pour ce second séjour tous les étudiants sont logés au même endroit[83], à Beuzec-Cap-Sizun, commune littorale, située à environ 16 km à l'Ouest de Douarnenez en s'enfonçant un peu plus vers le cap, dans un gîte communal, une ancienne école communale reconvertie. Le rendez-vous au gîte était fixé à 17h, pour une séance de travail qui a commencé à 18h et devait se terminer à 19h car ils devaient préparer collectivement leur repas. Mais elle s'est terminée un peu après 20h pour permettre d'entendre, analyser et commenter collectivement le début de cette seconde phase de terrain. Sur l'échantillon des 11 groupes, prenons trois exemples pour donner à voir l'évolution de la diversité des attitudes, et des manières d'appréhender le terrain quand la phase exploratoire est déjà derrière eux et que l'objet et la problématique ont commencé à prendre forme.

10.2 Interroger le monde des ouvrières

Le premier groupe, composé de quatre étudiants, enquête sur les conserveries de Douarnenez. En fait, ils souhaitent s'intéresser au travail des ouvrières. Lors du premier terrain exploratoire en février, à la fin de la deuxième journée, ils avaient tenté une approche directe sur le parking à la sortie d'une usine sur la zone industrielle.

[83] Lors du premier séjour en février les étudiants s'étaient répartis entre les gîtes communaux de Douarnenez et le gîte communal de Mahalon (à 14 km au sud-ouest de Douarnenez, une commune rurale sans littoral au cœur de la péninsule du cap Sizun).

Extrait de journal d'enquête
Douarnenez 4-5 février 2016, p.42
Nous nous présentons. Elle nous paraît méfiante, elle nous demande si nous sommes passés voir la direction en premier. Elle nous dit qu'après le travail elle n'a pas très envie de discuter, qu'elle a envie de rentrer chez elle, d'autant plus que c'est le week-end. On lui demande s'il serait possible d'effectuer un entretien avec elle ou d'autres collègues en dehors des horaires de travail. Elle nous répond qu'elle verra avec ses amies. Nous lui demandons une adresse mail pour pouvoir la joindre et lui disons que nous revenons à Douarnenez en mars.

Ce groupe composé d'étudiants grands lecteurs et très actifs tentent de lier ce qu'ils entendent en cours avec leur pratique de terrain. Leur journal d'enquête rend compte de l'un de nos échanges à propos de l'application d'un concept en pratique d'interaction.

Extrait de journal d'enquête
Douarnenez 4-5 février 2016, p.42
Questionnement. Comment prendre contact avec les sardinières sans exercer une possible violence symbolique ? Nous avons fait part de notre réflexion à Nicole Roux quand nous sommes rentré-e-s à la MJC. Pour elle, la violence symbolique s'exerce plutôt de la part des institutions sur les personnes et qu'il faut faire attention à ne pas coller nos préjugés sur les possibles enquêté-e-s car c'est à ce moment que peut s'instaurer un rapport inégalitaire. Elle nous conseille aussi de nous présenter seul-e plutôt qu'à plusieurs pour rencontrer une seule personne pour éviter le malaise.

Je ne me souviens pas exactement des termes que j'ai pu employer pour leur expliquer qu'ils ne pouvaient pas *a priori* penser un rapport de domination en terme de violence symbolique dans leur prise de contact. Quand eux-mêmes arrivent avec une posture où ils se drapent dans leur statut d'étudiant de sociologie à l'université de Brest, c'est pour répondre à leur propre besoin de légitimité pour interpeller la population et de fait ils sont eux-mêmes les premières « victimes » d'une violence symbolique. Si ensuite, ils considèrent un rapport hiérarchique entre leur statut et celui des interrogés, effectivement la situation d'enquête se trouve affectée pour ne pas dire infectée par l'ordre social qu'ils incarnent par leur attitude. Les ouvrières peuvent avoir des enfants étudiants, peut-être qu'en les voyant arriver ces dernières perçoivent d'abord des « jeunes » qui leur demandent quelque chose, et dans cette demande un contrat de confiance est à établir pour comprendre un monde auquel nous appartenons toutes et tous. Bref figer soi-même et les autres dans des catégories sociales qui relèvent de catégories d'analyse est une violence symbolique dont nous pouvons être porteurs. L'enquête en milieu ouvrier ou populaire a déjà fait l'objet d'une littérature sociologique importante[84] sur cette question.

La fin de leur journal relate une de leur séance de travail dès leur retour de week-end, à la bibliothèque universitaire en dehors des heures de travaux dirigés.

Extrait de journal d'enquête
Douarnenez 4-5 février 2016, p.43
Titre : Entre passé et présent : l'héritage des sardinières
Débriefing de notre séjour – lundi 08/02/2016 – BU

[84] Par exemple, HOGGART Richard, 1970, *La culture du pauvre*, Paris, Ed. de Minuit, et GRIGNON Claude et PASSERON Jean-Claude, 1989, *Le Savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*, Paris, Le Seuil.

- *Faire attention à la définition du mot "mythe", trop stéréotypé pour l'utiliser donc on s'est mis d'accord pour parler plus du "passé / présent" plutôt que "mythe / réalité".*
- *Quelle volonté de la mairie ? mise en exergue du patrimoine religieux + résistance ? Quelle volonté de l'office de tourisme ? Patrimoine / tourisme. Qu'est-ce qui est passé sous silence, qu'est-ce qui est au contraire mis en avant ?*
- *Séparation de l'activité de la pêche de l'activité de la mise en boîte, de l'usine. Plus de rapport direct. Séparation des tâches, sexuelles mais aussi physiques. De plus en plus d'éloignement.*
- *Réflexion sur le travail, toute la complexité des représentations : séparer conditions de travail, de la notion de métier, et du ressenti des travailleur-ses (cf Paugam : distinguer le rapport au travail du rapport à l'emploi, sans les opposer). Faire attention à nos prénotions, aux idéologies sous-jacentes.*

Ils discutent de l'usage des notions. Ils étaient partis sur l'idée d'une construction mythique de l'image des sardinières qui s'opposerait à une réalité. Ils dégagent différentes dimensions, formulent des hypothèses. Et ce travail est le résultat de deux jours d'investigations exploratoires tous azimuts, de documents déjà rassemblés, de bibliographie en cours d'élaboration… qui demandent un travail d'organisation des données qu'ils commencent lors de cette séance.

Pour le second séjour d'enquête, ils ont pris contact avec la direction qui leur proposera de visiter l'usine. Le syndicat majoritaire répondra à leur sollicitation, et apparemment pas l'ouvrière rencontrée sur le parking. Les comptes-rendus des ateliers de mise en commun lors du second séjour montrent que leur objet va se construire également avec la façon dont le terrain s'ouvre. Nous ne pouvons pas forcer des portes, obliger les enquêtés à dépasser leurs inquiétudes, leurs craintes, leurs réserves. Une plus longue pratique, une plus longue immersion, une entrée en passant par la médiation de l'interconnaissance pourraient permettre une rencontre avec les ouvrières qui seraient ni présentées par la direction, ni en représentation syndicale.

Beuzec-cap-Sizun, gîte communal, 22 mars 18h-19h

Prise de notes de l'atelier 1

M. & S. – Usine Chancerelle

Matin : agence intérim *Start people*

Pour discuter des intérimaires recruté.e.s à l'usine Chancerelle, ouvrières, sardinières.

L'usine embauche beaucoup d'intérimaires. Dans quelle proportion ? Discussion d'une demie heure.

De leur coté M. et les autres ont préparé un guide d'entretien pour rencontrer les syndicalistes de Chancerelle.

Entretien cet après-midi d'une heure quarante, enregistré, catégories de salariés, savoir-faire, l'usine en elle-même, répartition du travail (que des femmes qui étripent les poissons). Syndicalistes = deux femmes qui y travaillaient depuis longtemps. Elles disent que les salariés ne suivent plus trop les syndicats. Elles sont de la CGT. Présence de la CFDT = minoritaire depuis quelques années. Demain visite à 8h avec le directeur de production et rencontre avec les syndicalistes après la visite. Pas de rencontre avec la CFDT.

Prise de notes de l'atelier 2

A & N– les sardinières

Rédaction guide d'entretien + entretien informel avec agence d'intérim (matin) + entretien collectif avec deux syndicalistes par deux des membres du groupe (après-midi). Lendemain : visite de l'usine, volonté de parler avec les ouvrières de façon informelle même si elles seront en train de travailler. Répartition des choses à observer au sein de l'usine entre les membres

du groupe. Pas possible d'aborder les ouvrières pendant pause clope parce que environnement de travail (zone industrielle) ne favorise pas moments collectifs entre ouvrières (contrairement à ancien environnement qui était le port = + lieu de vie avec cafés, balades…). 1h45 d'entretien → syndicat habitués au discours organisé et public donc + de facilité à dialoguer, habituées aux confrontations (attitude physique). Entretien dense, besoin de beaucoup de concentration. Mais entretien à 2 sociologues donc + facile, répartition des efforts. Interactions entre les deux syndicalistes intéressantes, nuances. Ouvrières fières de leur travail mais critique vis-à-vis des conditions de travail. 2 autres membres de l'équipe à la médiathèque, archives, peu de choses sur conditions de travail ou lutte des ouvrières, + sur vêtements féminins.

Leur exposé montre que l'entrée sur le terrain se fait par les structures, usine, agence d'intérim et syndicat. Leur recherche d'ouvrages, de références sur les conditions de travail et les luttes indique que leur objet s'oriente sur le *monde public des ouvrières : femmes de l'Ouest*[85]. Mais je m'interroge sur le fait qu'ils indiquent avoir trouvé « peu de choses » à la médiathèque.

Douarnenez, 23 mars, 16h-17h, salle MJC
Prise de note, atelier plénier de fin de séjour
N. – Chancerelle, Rdv 8H, autre groupe d'étudiants IUT Quimper 4 garçons – Dr production pressé, réunion à 9H. Protocole sanitaire pour entrée. Lui il présentait beaucoup la sardine et avec nos questions il a senti que nous, ce sont les ouvrières qui nous intéressaient. Il a *libéré* une ouvrière pour nous parler. Elle travaille depuis 35 ans, elle était trop contente de partager cela avec nous. Contente de son métier, fière même si elle était consciente de la pénibilité, de son petit salaire. Une heure avec elle. Après rdv avec la CGT qui nous avions vue hier et voulait nous voir après la visite. Comparaison du discours de l'ouvrière désignée par la hiérarchie / aux ouvrières CGT. Baisse des visites car il y a plus de normes d'hygiène, et c'est sur la zone industrielle, pas sur le port. L'ancienne usine ne sera pas un musée. Il nous a fallu un grand temps de debrief car on est 4. Là ce qui se passe c'est qu'on a chacun un rapport au travail différent, comprendre ce que chacun a perçu. C'est un processus. A 4, on s'est reparti ce que chacun allait observer, avec une grille différente chacun.

Au second séjour, ils conduisent en même temps que leur enquête de terrain une analyse réflexive à quatre et à chaud qu'ils appellent *debrief*. Ces analyses mais aussi l'ensemble des matériaux recueillis terrains et bibliographie vont produire des résultats. Leur intention initiale s'infléchit dans le contexte de GEST où le temps d'enquête est très limité. Mais l'expérience en elle-même est très généreuse en matières produites pour réfléchir à la démarche d'enquête, à leur rapport au terrain. Les étudiants sont plutôt impliqués dans l'idée de la production des résultats de leur enquête, car ils ont un véritable intérêt pour comprendre le segment de réalité qu'ils interrogent. Pour les enseignants, leur attente se situe un peu à côté, dans l'observation de leur manière de faire.

10.3 Le terrain friable

Le deuxième groupe est constitué de trois étudiants impliqués dans divers collectifs militants brestois et finistériens. Cette implication constitue une ressource qui s'inscrit dans une démarche se caractérisant au départ par une arrivée flottante lors du premier séjour.

[85] Pour paraphraser le titre de l'ouvrage SCHWARTZ Olivier, 1990 (rééd. 2012), *Le monde privé des ouvriers : Hommes et femmes du Nord*, Paris, Presses Universitaires de France.

Extrait de journal d'enquête
Douarnenez 4-5 février 2016, p.48
Jeudi 4 février
9h30 : *arrivée à la MJC de Douarnenez.*
10h23 : *nous sommes en discussion sur le thème d'enquête. Nous ne savons pas vraiment vers où nous tourner. Il fait brumeux, il bruine. Nous prenons des chemins différents pour nous approprier la ville, et réfléchir à un thème. À ce moment, nous n'avons même pas encore constitué de groupe de travail.*
Retour à la MJC. Pique-nique. Temps commun. Nous ne savons toujours pas vers quoi nous tourner. Nous décidons d'aller à un atelier de préparation du carnaval des Gras[86]*, organisé par le collectif NDDL*[87]*. Juste pour voir, pour s'occuper. Nous ne savons pas, alors, que ce serait le début de notre travail d'enquête.*
15h : *nous sommes allé.es à la Friche, l'usine Supergel, un bâtiment qui surplombe la criée. De l'extérieur, nous avons l'image d'un hangar banal, (.../...) Dans ce premier espace nous rencontrons 3 femmes qui préparent le défilé de Dimanche pour les Gras (elles font partie du collectif NDDL de Douarnenez). Elles sont "temporaires" dans ce lieu, et d'autres sont permanents (7 "indépendants" et 5 associations). »*

Leur attitude à l'égard des enseignants est l'anti-thèse de celle du précédent groupe évoqué. Ils font parce qu'ils sont « obligés » et adoptent une posture qui pourraient passer pour du dilettantisme. Ils ne souhaitent pas s'impliquer outre mesure dans l'organisation collective de ce projet pédagogique à l'égard duquel ils manifestent une certaine défiance, comme tout ce que pourrait produire une institution comme l'université, l'école ou n'importe quelle autorité. Mais GEST ouvre pour eux comme pour les autres des possibles où ils peuvent mettre en œuvre ce qui les intéresse. Alors, ils se disent qu'ils pourraient rencontrer les lieux collectifs douarnenistes qu'ils n'ont pas forcément l'occasion de côtoyer au quotidien ?

Leur journal d'enquête montre qu'une fois le pied à l'étrier plus rien ne les arrête : visiter des lieux vidés de leurs occupants, repérer les autres collectifs, squatts d'activités… interroger les élus sur leur politique en matière d'urbanisme… Leur connaissance des codes militants pour entrer dans les lieux, leur double statut étudiant-militant sont à la fois des atouts et une réalité qui va demander un travail de réflexivité particulier.

Extrait de journal d'enquête
Douarnenez 4-5 février 2016, p.50
Nous envisageons la possibilité de revenir à Douarnenez entre les deux séjours "officiels", pour avoir un peu plus de temps pour nous imprégner des lieux, notamment du squat… Mais c'est en discussion.
Il nous faut maintenant construire notre enquête, mais surtout, préciser nos hypothèses et questionnements… Ce terrain est tellement vaste.
À la Friche, un pan d'un mur est entièrement recouvert d'articles journalistiques, tous consacrés à l'usine Supergel, au précédent bâtiment qui accueillait les collectifs d'artistes (le bâtiment des Aff'mar'[88]*), ainsi qu'à l'avenir du lieu… Notre travail d'enquête va sans doute commencer par là...*

[86] COULINEC T., LE DUFF N., PEUZIAT J., PICHAVANT R., LE BOULANGER J-M., PENCALET J., 1997, *Les gras de Douarnenez*, Éd. Mémoire de la ville, Douarnenez.
[87] Notre Dame des Landes.
[88] Affaires maritimes.

Ils ne sont pas revenus entre les deux séjours. Le temps passe vite et en plus de leurs études, du temps militant et du temps de travail pour l'une d'entre eux… il ne reste pas beaucoup d'occasions. Pour ce groupe, l'euphorie de la découverte liée au premier séjour va retomber lors du second séjour. Le lieu, objet d'enquête, semble se désagréger sous leur regard, leurs questions et la difficulté de se lier aux nouveaux acteurs rencontrés.

Beuzec-cap-Sizun, gîte communal, 22 mars 18h-19h

Prise de notes de l'atelier 1

C. – La Friche

La friche, association dans l'usine super gel, nombreux collectifs culturels artistiques

Après-midi à la friche : collectif de la meute puis deux autres personnes dont un monsieur qui leur a fait perdre leurs moyens.

Il leur a dit qu'elles n'avaient « pas de problématique pas de sujet ! », c'était un peu déstabilisant.

Ensuite il a parlé d'« émulation de collectifs, lieu commun. » Après-midi : test de contact avec d'autres personnes demain (président, sculpteur, une illustratrice arrivée il n'y a pas longtemps…)

Parler de la méthodologie dans le dossier.

Visite du lieu. On leur a parlé d'une enquête de la CCI mais elles ne l'ont pas trouvée sur internet.

Prise de notes de l'atelier 2

M-R& E. - squatts

Préparation du séjour, décision de se focaliser sur la friche, questionnements sur le rapport à la ville parce que le lieu va être revendu (matin) + après-midi = difficile de trouver un interlocuteur avec qui parler, échange délicat parce que lieu presque vide (alors que la dernière fois très vivant), échange peu spontané, conversation difficile avec un homme qui s'est approprié la discussion, paternaliste, leur explique comment elles doivent faire leur travail de sociologue. Rapport inégal à cause de l'âge et du genre. 2 filles pas prises au sérieux, infantilisées. Volonté de ne pas avoir de problématique nette pour ne pas plaquer une problématique sur le terrain, mais c'est ce qui leur a été reproché. On leur a fait comprendre qu'elles devaient partir parce que les gens étaient occupés, et de ne pas revenir le lendemain parce qu'ils le seraient aussi. Difficile de trouver des personnes pour des entretiens le lendemain. Sentiment d'être piégées parce que le lieu paraissait très vivant la première fois, impression de se fondre dans le décor, et lors de la deuxième visite non, impression d'être extérieures. Relation enquêteur-enquêté = relation de pouvoir ou but est de prendre la main pour l'un comme pour l'autre ? Enquêté doit-il être docile ? Comment arriver à une co-construction du discours ? Différence avec la dernière fois : C. était là et connaissait qqn sur le lieu + c'était un moment de « réunion » alors que cette fois-ci peut-être que les gens avaient « des choses à faire » ? Plus facile d'être légitime dans un lieu quand on s'y sent légitime → cf Goffman et théorie des faces. Quand on pose questions fermées type « est-ce que je peux aller là » grand risque qu'on nous réponde non, mieux vaut aller dans les endroits jusqu'à ce qu'on nous dise clairement qu'on gène (quand on est dans endroits informels). Relation d'enquête = comme relation sociale de base, ça peut bien se passer ou non.

D'un séjour à l'autre, l'occupation du lieu a changé. Un même espace qui garde la même fonction à des moments différents ne donne pas à voir la même activité. Il était ouvert, accueillant, festif au moment de la préparation des *Gras*, il est différent dans le quotidien routinier de son occupation. Et un des acteurs en place, peut-être un peu dilué dans le nombre lors de leur précédente venue, prend une dimension plus importante et opte pour un

comportement de marquage de son territoire d'une part, et de *prof* voulant faire une leçon de sociologie à deux étudiantes… Comment rétablir l'équilibre dans une relation d'enquête ? Si le groupe précédent s'inquiétait de produire des effets de domination sociale, on pourrait dire que ce groupe en subit les effets dans différents registres sociaux et de genre. Mais l'analyse réflexive, qui n'est pas que sociologique, mais aussi politique et en l'occurrence pour une part féministe, leur permet de comprendre. Il faudra encore quelques années d'expériences, de pratiques pour en situation savoir mobiliser divers registres et amener la personne enquêtée à rester un informateur quel que soit son comportement. L'attitude de la personne interrogée est elle-même un élément de l'enquête et donne à comprendre dans ce cas le rôle qu'il a effectivement ou qu'il se donne.

10.4 L'adaptation

Le dernier groupe est composé de l'alliance entre deux étudiantes qui ont chacune rendu un journal d'enquête séparé à l'issue du premier séjour. La première sur « les activités et équipements sportifs » a circulé sur le terrain avec différents groupes, la deuxième sur le « handisport » ne rendra qu'un bref compte-rendu de la première journée, puisque malade[89] elle rentrera le soir à Brest avec une des enseignantes, avec regret, car elle était une des organisatrices de la logistique et s'était fortement impliquée. Lors du second séjour, ces deux étudiantes reprennent le chemin de l'enquête en bînome, elles ont des rendez-vous avec une association, une personne au service des sports, peut-être un technicien. Ce n'est pas précisé dans le compte-rendu de la séance d'atelier.

Beuzec-cap-Sizun, gîte communal, 22 mars 18h-19h

Prise de notes de l'atelier 1

N. - L'accessibilité au sport à Douarnenez

Rdv avec l'association Optimiste 29, bien passé, discussion dehors, secrétaire, trésorier sont arrivés après, pas de contradiction, enrichissant, entretien d'1h.

Après midi, mairie, service du sport, refus d'enregistrer, déstabilisée mais, prise de note vue qu'elles étaient 2, pas forcément tout le temps dans le sujet, réponses plus politiques, sur leurs actions, et plus général sur le sport, néanmoins intéressant, plus de pistes et de matières, plus enrichissant que déstabilisant.

Problèmes vocaux de l'interlocuteur, préparé à ça.

Demain, tour des infra-structures, et rencontre de différentes personnes.

Prise de notes de l'atelier 2

C./N., sport et handisport

Entretien avec 3 personnes d'une association qui permet à personnes en situation de handicap de faire du bateau. Entretien d'une heure, très convivial. Tissu associatif très développé, solidarité depuis l'époque de la pêche (matin). Après-midi : service des sports, refus de l'enregistrement de l'entretien auquel elles ne s'attendaient pas, manque d'explication de pourquoi besoin d'enregistrer ? Important d'expliquer à quoi il servira. Du coup une posait les questions et l'autre prenait des notes. Dérives sur sujets politiques. Difficultés à répondre aux questions, trop sociologiques ? Problèmes de compréhension. Pas facile de rester sur les sujets qui intéressaient les filles. Lendemain : tour des structures sportives

[89] Sur l'ensemble des séjours, nous aurons effectivement des imprévus, mais très rarement des étudiants absents, malades qui produisent un certificat médical ou sont repartis en cours de séjours. Quelques étudiants ne viennent qu'un jour sur deux car ils travaillent et ne peuvent pas négocier leur disponibilité… Tous expliquent, s'excusent ou produisent un justificatif.

Lors du second séjour, les rendez-vous sont plus formels et contrairement au premier séjour, les étudiantes souhaitaient enregistrer les entretiens et pouvoir mettre en œuvre la méthodologie apprise en première année. Les TD de méthodologie de l'entretien en première année ne permettent pas d'aborder tous les cas de figure, le terrain met les étudiantes face à des situations diverses auxquelles elles doivent s'adapter. Sur le plan technique, dans le premier cas, elles font un entretien collectif avec trois personnes en même temps, et dans le second la personne interviewée refuse l'enregistrement.

Le choix de ces trois cas permet de mettre en évidence des problèmes récurrents dans la formation à la méthodologie de l'enquête de terrain. Tout d'abord apprendre à se sentir légitime pour interroger des personnes sans se tromper sur la position occupée par chacun des protagonistes, enquêteur et enquêté, lors de la situation que les étudiants vont créer.

Dans le cadre de la formation et avec GEST en particulier les étudiants sont exposés au stress de devoir s'imposer et de demander à des inconnus de répondre à leurs questions. Et ils rencontrent plus ou moins de résistances, qui s'échelonnent du refus net sans excuse, au refus poli avec une motivation que le dialogue peut permettre de surmonter, ou pas, selon le motif invoqué. Le « non, je n'ai pas le temps » est un refus net, poli. Le « non, ça ne m'intéresse pas », est le refus « tout fait » à destination de quelqu'un qui aurait quelque chose à vendre et là il faut s'assurer que la demande a bien été formulée et montrer qu'on n'a rien à vendre. Le « non, je n'ai pas le droit » peut se négocier sous couvert de la protection de l'anonymat. Et puis il y a toutes les situations où l'acceptation est négociée de façon déséquilibrée, et la personne n'est pas au rendez-vous avec ou sans excuse. Les situations pour rendre service à l'étudiant, au jeune, ou celles qui peuvent être une occasion de se valoriser, ou d'occuper son temps… Et quand tout semble pouvoir se passer dans de bonnes conditions, au lieu d'un seul interlocuteur ils sont plusieurs, ils refusent l'enregistrement ou c'est impossible de le mettre en route. Et alors là, on ne dit pas : « Bêh en fait, ce n'est pas comme ça que ça devait se passer, donc si vous voulez bien on reprend un autre rendez-vous » ou « vous madame, vous n'étiez pas prévue, donc si vous pouviez nous laisser ou alors je prends rendez-vous avec vous à un autre moment »…

Quelles que soient les situations, les matériaux produits resteront en l'état pour l'analyse. Dans le cadre de GEST, ils n'auront pas la possibilité d'en produire plus, ni autrement en ajustant leur méthode, leur posture, en clarifiant leur objet, en corrigeant leurs grilles d'entretien, en complétant leur échantillon. Après de deuxième séjour, ils repartent plutôt heureux, plus ou moins satisfaits, déçus, frustrés par rapport à ce qu'ils auraient aimé faire. Il s'agit d'un début d'enquête et non d'un protocole d'investigation complètement abouti, le corpus reste partiel et imparfait. Mais au retour cela n'empêche pas de passer à la phase suivante, l'analyse de ce matériau tel qu'il est, dont les contours, les limites sont mis en évidence dans le cadre de leur condition de production : un apprentissage de la méthode. Ainsi ils en valident la qualité et peuvent se projeter dans le scénario d'une poursuite de leur enquête, ce qu'ils feraient après pour aller plus loin.

Chapitre 11
Après l'enquête

Après le second séjour, les étudiants ont quelques semaines pour finaliser un document et un oral qui feront l'objet de la dernière partie de l'évaluation. C'est très court. Plus que sur l'interprétation des matériaux ou des résultats d'enquête, ils sont attendus sur l'analyse de leurs acquis et les retours réflexifs sur leur appropriation de la démarche sociologique qui passe par leur capacité à construire un objet, une problématique mais aussi par l'analyse de leurs postures et de celles des enquêtés.

Ce travail est effectué de façon ancrée, en lien avec leur expérience et leur corpus de données constituées dans le contexte pédagogique de GEST. De nombreuses dynamiques sont à l'œuvre, elles ne sont pas les mêmes pour tous : l'hétérogénéité des parcours de chacun, la dynamique différente des groupes n'incitent pas à considérer qu'ils sont sur une même ligne de départ et qu'il y aurait une arrivée. Il y a juste des chemins de traverses. Et à cette dernière étape, où ils sont incités à passer du GESTe à la parole, chacun et chaque groupe est pris en compte sur son analyse du processus.

Les documents finaux des étudiants et leurs présentations à l'oral prennent différentes formes : parfois une mise en scénettes par le groupe transformé en troupe de théâtre d'improvisation, des films vidéos par les groupes qui passeront des heures à faire du montage, ou plus classiquement et majoritairement un diaporama commenté. Et nous verrons qu'ensemble, avec énergie et liberté, les étudiants vont beaucoup plus loin que ce que nous pourrions leur apprendre et mobilisent toutes sortes de savoirs mis en œuvre pour finaliser la restitution de leur enquête.

11.1 - Le tas de données, trier, classer… interpréter

D'une manière générale les travaux dirigés de méthodologie ont du mal à faire tenir, dans un module de 24 heures, un contenu de formation qui permettrait d'accompagner un protocole d'enquête de la conception à la publication de résultats. GEST n'échappe pas à la règle et porte une attention particulière à la mise en œuvre d'une posture sociologique sur le terrain. Pour le faire, une situation « comme si » est créée. Les étudiants pris par l'intérêt pour leur propre enquête, oublient que l'enjeu pédagogique est méthodologique et il tentent d'aller jusqu'au bout de la démarche pour traiter leurs données. Ils ont produit des matériaux qui contiennent des segments de réalités pour lesquels il reste trop peu de temps dans le calendrier universitaire pour les traiter. Mais ils feront quand même l'objet d'une première analyse, d'un essai d'interprétation, d'explication pour comprendre.

Les étudiants sont invités au fur et à mesure qu'ils récoltent les données et dès le début du programme à les organiser. Que les matériaux soient sous un format papier ou numérique, ils se rangent, se classent, s'étiquettent au minimum pour être retrouvés. Ce travail qui demande de la rigueur dans l'organisation est déjà un pari compliqué pour soi-même. Il suffit parfois de regarder nos propres bureaux d'enseignant-chercheur, mais il est incontournable dans le cadre d'un travail collectif. Si chacun peut dire ou faire croire qu'il s'y retrouve dans son propre fouillis, la mise en commun exige une logique d'organisation clarifiée et partagée par tous les membres du groupe.

Lors du retour de terrain de Morlaix[90] les enseignants ont demandé aux étudiants de dresser une liste des matériaux recueillis par type de données. Une première rubrique contient les entretiens avec un premier classement distinguant les « non-enregistrés », dont certains ont pu se dérouler par téléphone et les « enregistrés ». Ces derniers sont au nombre de 4 à 18 par

[90] Promotion 2013-2014

groupe selon l'objet de l'enquête et la taille de ce dernier. Les grands groupes en ont réalisé le plus, et ils ont classés les entretiens en sous-rubriques : informatifs, personnels et approfondis. Un seul groupe indique avoir recueilli les informations auprès de la population sous forme d'un questionnaire. Une deuxième catégorie intitulée « observations » classe également selon différentes rubriques. Tout d'abord les observations « volées », faites incognito, parfois de façon informelle qui sont, en fait, des observations de ce qui est vu mais qui n'est pas forcément donné à voir et qui feront l'objet d'une prise de note. Ensuite les observations « d'événements publics » répertorient les visites de lieux, d'entreprises, d'expositions… Et enfin les observations sur les interactions avec les enquêtés inventorient par exemple les refus. Une troisième rubrique agrège toutes sortes de documents : les mails envoyés, reçus, les prospectus, les tracts, les dossiers confiés par les enquêtés, les données chiffrées transmises par les enquêtés, les sites internet…

Les listes constituées pour quatre jours de terrain rendent visibles une trop grande quantité de matériaux pour être exploitée de façon approfondie en quelques semaines. Il va falloir trier et hiérarchiser selon la pertinence du contenu par rapport à la question qu'ils veulent traiter. Pendant les ateliers lors du second séjour, certains commencent les retranscriptions d'entretiens ou la saisie des questionnaires si ils ont fait ce choix, le tri des photos. Puis les étudiants sont en partie livrés à eux-mêmes pour l'analyse. Dans d'autres cours de travaux dirigés en méthodologie de l'entretien ou du questionnaire, nous parvenons à les accompagner dans cette étape, en élaborant avec eux à partir de leur corpus d'entretiens des grilles d'analyses thématiques par exemple, ou en les amenant à faire des plans de codage ou de traitement des données constituées à partir des questionnaires saisis. Dans le cadre de GEST, ils doivent faire preuve d'autonomie et transférer les compétences acquises dans d'autres cours. Pour les enseignants qui les accompagnent cette étape est une sorte de « boite noire » dont nous ne pouvons mesurer, pour une part, le travail réalisé qu'à la sortie, c'est-à-dire le contenu de leur oral ou de leur dossier.

A l'exception des trois premières années qui se sont déroulées avec les L3 où la validation variait chaque année, selon la façon dont nous insérions GEST dans leur maquette de formation en l'articulant avec des unités d'enseignement existantes, (méthodologie approfondie, stage), la forme et le contenu du dossier final, demandé par la suite aux étudiants de L2 ont assez peu varié. Tous ces documents fournis à chaque étape constituent maintenant un corpus de données sur la base duquel il est possible de rendre compte de l'appropriation par les étudiants de la démarche d'enquête et en particulier de l'importance du terrain exploratoire.

Extrait de la fiche des indications données aux étudiants en 2018[91]

Le dossier comprendra les éléments suivants :

- La – les questions (l'objet) qui intéresse(nt) le groupe d'étudiant.e.s : débroussaillage de la bibliographie, raisons de cet intérêt, cheminement depuis la première idée de sujet à la reformulation d'un objet, présentation de la problématique ;
- Le terrain à Concarneau, la démarche d'enquête et un retour critique sur la méthodologie de collecte mise en œuvre : dynamique de l'enquête, difficultés, rencontres, matériaux produits, "trouvailles" méthodologiques....
- Analyse des matériaux, et présentation de ce que vous avez découvert, appris, compris sur/à/de Concarneau, les résultats de votre enquête mis en discussion avec des travaux sociologiques. Vous évaluerez la qualité de vos matériaux et comment vous vous y prendriez pour les améliorer ou les compléter.

[91] Très peu de variation en comparaison avec la première fiche élaborée en 2013

Dans les annexes, vous mettrez :
- la bibliographie
- les outils méthodologiques
- les documents d'enquête analysés dans le dossier (photos, synthèse d'entretien, extraits de comptes-rendus d'observation...)

Auxquelles vous ajouterez une page individuelle par étudiant.e portant sur :
- un travail réflexif relatif à votre capacité, vos difficultés à coopérer et à travailler avec/pour les autres à l'échelle de votre groupe et à l'échelle de la promotion.
- un retour critique sur cette expérience de GEST : qu'en avez-vous appris ? en quoi cette formation a été utile ? comment pensez-vous l'utiliser ? et pensez-vous qu'il faille la reconduire pour les promos suivantes ? Selon quelles modalités pour l'améliorer ?

La réalisation de cette page est obligatoire mais son contenu n'est pas évalué.

Parmi l'ensemble des dossiers, j'ai retenu un échantillon donnant à voir, à lire un panel[92] de la production des étudiants immergés dans leur propre démarche d'enquête de terrain qui traversent des objets et des territoires. Un premier détour nous fait passer ou repasser par « les objets préfabriqués », l'île Tristan à Douarnenez, Les Johnnies à Roscoff. Un second méandre interroge la posture des enquêtés d'une part dans l'industrie agro-alimentaire en difficulté à Châteaulin, puis celle des enquêteurs abordant les squatts à Douarnenez, qui tentent d'ajuster un propos en tension entre militance et sociologie. Plus que le terrain choisi, nous allons nous intéresser à la manière dont les étudiants l'ont choisi pour en faire un objet, et se lancer dans une enquête pour finalement expliquer ce qu'ils ont été amenés à comprendre.

11.2 Construction d'objet sur le terrain

Les deux exemples retenus donnent à lire la difficulté pour construire, et prendre ses distances avec dans un cas un marqueur de paysage qui s'impose et dans l'autre une pratique qui s'expose. Mais, dans les deux cas, les premières données exploratoires de terrain produites sont des matériaux solides pour ancrer un début de recherche.

Trois étudiantes ont constitué un groupe affinitaire et sont arrivées dans une ville qu'elles ne connaissaient pas. Elles ont écrit dans leur dossier final que lorsqu'elles sont arrivées à Douarnenez elles recherchaient *« une idée concrète qui nous lie toutes les trois »*. Au cours de leur promenade exploratoire d'appropriation de la ville, elles se sont retrouvées en bord de quai *« intriguées et attirées par une petite île »*. Elles ont commencé à interroger deux employés municipaux : *« Quelle est cette île ? A-t-elle un nom ? Qu'y a-t-il dessus ? Elle est habitée ? Pouvons-nous y accéder ? »*

Tout de suite après l'avoir nommée, l'île Tristan, elles ont écrit que *« cet objet devient une évidence d'enquête »*. Cette petite phrase indique une certaine approximation dans l'usage des termes. Mais on comprend que ce territoire est devenu l'objet de leur attention. Elles ont raconté ensuite leur interaction avec deux enseignants lors du premier séjour dont elles ont retranscrit le contenu des échanges évoquant les pistes pour commencer une enquête exploratoire : identifier les acteurs qui en assurent la gestion, questionner l'usage des habitants…

En fin d'introduction de leur dossier final, elles ont listé les questions qu'elles veulent traiter : *« quels sont les acteurs, les usages, les pratiques qui sont liées à l'île Tristan ? Quelle place occupe-t-elle au sein de la commune, quel rôle a-t-elle et quels sont les enjeux qui la caractérisent ? Quelles sont les représentations qui lui sont attachées/attribuées/liées ?*

[92] Les notes des dossiers retenus varient de 10,5 à 18, cela n'a pas été un critère de sélection. Les critères de choix ont permis de retenir des exemples pour illustrer les situations les plus récurrentes liées à la confrontation avec le terrain.

Comment et quelles sont les évolutions ? Est-elle considérée comme un patrimoine et sous quel type de patrimoine ? »

A ce stade de lecture, le propos laisse augurer que les étudiantes n'ont pas réussi à construire un objet d'enquête. Elles ont énoncé des questions en utilisant des concepts et des notions, comme si il s'agissait de langage ordinaire, et où chacune des questions à elle seule contient des éléments pour construire un objet et une problématique. Effectivement, la suite du dossier a montré qu'elles ne sont pas parvenues à se donner un cadre. Pour leur deuxième séjour, une visite de l'île était programmée et elles sont retournées sur le terrain dans le même état d'esprit que lors du premier séjour. Elles ont produit un second journal d'enquête, un inventaire des matériaux récoltés. Leur dossier final est truffé d'informations disparates, non organisées, de synthèse d'entretiens, de ressources explorées. Elles ont constitué, par exemple, un corpus de photos en tentant de prendre les mêmes angles de vues que ceux de cartes postales anciennes découvertes sur un site indiqué par un enquêté qu'elles montreront dans leur diaporama. Elles ont été enquêtrices, poussées par leur curiosité pour un territoire, marqueur dans le paysage douarneniste. Mais du point de vue de la démarche sociologique, elles sont restées sur le bord.

A cette étape, il conviendrait de finaliser le tri et l'organisation des matériaux récoltés pour construire un objet. Elles n'ont pas réussi à prendre le tournant qui s'amorce en principe entre les deux séjours. Elles n'ont pas réussi à formuler un énoncé, à choisir une orientation. Elles n'ont pas réussi à se situer, faisant *« feu de tout bois »* quand cela concernait l'île Tristan. Et si je prolonge la métaphore, l'éclairage de l'île par ce *feu* donne une lumière vacillante où on perçoit une réalité qui reste appréhendée de façon partielle et descriptive. Les dimensions concernant les usages, les représentations, ou encore le patrimoine ne sont pas expliquées car aucune n'a été explorée pour construire un objet et une problématique et par conséquent cela n'a pas été explicitement interrogé, en mettant en place un protocole d'enquête. Mais elles ont dans la quantité de matériaux rassemblés lors de cette phase exploratoire de la matière pour le faire.

L'étude de cas du trinôme suivant donne à voir une toute autre démarche. Tout d'abord, les étudiants ont signalé d'emblée leur difficulté de fonctionnement au sein de leur groupe constitué de deux étudiantes assidues et d'un étudiant plus intermittent. Si la coopération lors des séances de cours de préparation n'était pas possible, il s'est avéré que sur le terrain les ajustements, adaptations ont pu se faire rapidement entre eux. Comme les étudiantes précédentes, ils ne connaissaient pas Roscoff où nous nous rendions. Leur intérêt s'est cristallisé autour de l'histoire des Johnnies[93] qui leur est apparue comme un marqueur incontournable dans le paysage social et touristique roscovite. Le journal d'enquête du premier séjour indiquait qu'ils étaient déjà sur cette piste car ils avaient un rendez-vous déjà fixé avant leur départ avec une employée du musée. L'introduction de leur dossier final indique qu'au départ ils s'étaient donnés un cadre pour appréhender cette réalité : interroger la tradition et la transmission culturelle. Les étudiants n'ont pas peur des cadres conceptuels généraux avec lesquels en tant que chercheur nous sommes particulièrement prudents. *« Mais il s'est avéré que plus nous faisions de rencontres, plus nous avions d'informations et plus cela nous amenait à revoir notre problématique. Nous sommes passés par tout un tas de questions toutes aussi intéressantes les unes que les autres, mais il a bien fallu choisir ce qui allait être le fil conducteur de notre étude. Cela a donc été déterminé au cours de notre second terrain où nous avons choisi d'interroger les enjeux autour de la transmission de l'histoire des Johnnies et de l'oignon de Roscoff. Puis nous souhaitons interroger les enjeux autour de la patrimonialisation de cette tradition. »*

[93] Colporteurs d'oignons qui se rendaient outre Manche en partant de Roscoff

Il s'est avéré en fait que cette formulation reflétait un résultat car au-delà du constat d'une mise en scène de type patrimonial de l'activité de vente des oignons, ils ont rencontré lors de leur deuxième séjour d'enquête toutes les dimensions de cette production agri-culturelle. Ils l'ont indiqué eux-mêmes, leur deuxième séjour était plus préparé, la phase de découverte était digérée et par la suite ils souhaitaient comprendre la focale localement mise sur cette activité.

Après avoir visité « la maison des Johnnies », rencontré un agriculteur ancien Johnnie, et plusieurs autres anciens Johnnies, mais aussi interrogé les éducateurs qui ont emmené les enfants visiter « la maison des Johnnies », analysé toutes sortes de ressources, mobilisé de la littérature sociologique sur les notions de culture et tradition, les étudiants ont écrit :

« En effet, le légume en tant que tel, qui est ici l'oignon de Roscoff, a été assimilé, relié avec l'histoire des Johnnies car c'est un peu le symbole qui les caractérise. Ce sont deux éléments qui ont été associés afin de faire perdurer une tradition. Il y a d'un côté l'oignon de Roscoff, qui est une richesse de la ville en tant que telle, du fait que ce soit un produit local, qu'il est aussi reconnu pour ses qualités conservatrices et gustatives. Cela favorise donc la culture locale, mais d'un autre côté, nous avons l'histoire des Johnnies, qui sont des personnages souvent mis en scènes avec les fameux oignons rosés. Cette assimilation renforce alors la tradition, la rend pertinente et solide, ce qui donne envie à ceux qui l'ignorent, d'en savoir davantage et à ceux qui la connaissent de la faire perdurer. »

Effectivement une autre culture locale du pays Léonard ne fait pas l'objet du même engouement : et si des Johnnies avaient vendu des choux fleurs ! Il faudra attendre la dernière page de conclusion pour que la question des enjeux annoncés en introduction revienne. Ils ont expliqué avoir choisi le terme d'enjeu car il *« touche plusieurs aspects de notre thème à savoir, les enjeux culturels, les enjeux politiques, les enjeux économiques, les enjeux sociaux, etc… »*. En amont et en aval de cette phrase, une juxtaposition d'idées où se mêlent pêle-mêle différents registres : leur ressenti par rapport à l'expérience de terrain, des constats de terrain, des traces d'analyses pour lesquelles l'argumentation reste implicite et leur ressenti sur leur tentative pour monter en généralité. Il y a encore beaucoup d'approximations mais il apparaît que la construction d'un objet a muri et qu'une démarche d'enquête exploratoire a été réfléchie et mise en œuvre pour produire les matériaux utiles qui leur ont permis d'orienter leur recherche et de reformuler. Très souvent les étudiants expriment à ce stade leur satisfaction du chemin parcouru et leur frustration de rester au milieu du gué. Et les enseignants ont le même sentiment devant ce qui pourrait constituer le brouillon d'un sujet de mémoire.

11.3 Posture d'enquêtés, posture d'étudiants enquêteurs

En 2012-2013, c'était la première année de GEST avec les étudiants de L2. Ils avaient établi leurs quartiers à Châteaulin. Un trinôme d'étudiants s'est intéressé à l'emploi sur ce territoire et a intitulé son journal d'enquête du premier séjour « l'affaire Doux ». En février 2013, la population est encore sous le choc de l'annonce des licenciements massifs dans le groupe Doux. Les étudiants ont interrogés les habitants, les élus locaux, les commerçants, les journalistes… Ils ont tenté d'obtenir le plus de points de vue possibles au cœur d'une actualité économique et sociale particulièrement anxiogène dans le paysage agro-industriel finistérien. Les étudiants qui ont enquêté ensemble ont fait un exposé commun mais ils étaient invités à rendre un dossier individuel.

L'une des étudiantes a titré son texte « Tout le monde parle de Doux ». Dans une partie intitulée « construction problématique » et en s'appuyant sur un ouvrage de Paul

Bourffartigue[94], elle a inscrit son questionnement dans une compréhension d'une société divisée en classes et a précisé : *« Nous avons décidé de chercher à comprendre comment l'affaire Doux et les discours qui en résultent sont l'expression de positions différenciées sur un territoire particulier. En traitant transversalement la question des rapports de force, nous voulons regarder comment les prises de positon sont influencées par l'engagement de l'interlocuteur dans les enjeux sociaux. A travers le positionnement sur l'affaire Doux, nous supposons retrouver certaines divisions sociales : classes, détention de capitaux, implantation dans le territoire, genre… »*

Ensuite, l'étudiante a passé en revue tous les interlocuteurs rencontrés, et après une synthèse du contenu des propos tenus elle a analysé leur liberté de parole ou pas, selon leur statut et leur posture dans le cadre d'un entretien avec des étudiants de sociologie : *« Mais si notre interlocuteur n'a pas rencontré de difficultés à nous parler de tous ces sujets, c'est que sa parole ne l'engageait en rien (…) N'ayant aucun poids politique dans cette affaire, il n'en porte aucun enjeu, d'où sa parole assez libre.(…) D'après son statut professionnel, nous pouvons déduire que cet homme connaît de près le monde des études (…) ne craignant en aucun cas notre statut d'étudiant, (…) ne présentant aucune menace. »*

Leur premier entretien à l'issue de leur premier contact avec un agent de la communauté de communes ne leur a pas permis d'anticiper le chemin semé d'embuches qu'ils allaient croiser par la suite. Dans leur démarche auprès des institutions, le groupe va solliciter la sous-préfecture. Ils ont eu la surprise d'être recontacté un peu plus tard, en dehors du calendrier des séjours et de pouvoir réaliser un entretien téléphonique. Un propos sur le poids relatif de l'Etat dans cette affaire, et un certain détachement de la part de l'interrogé ont fait dire à cette étudiante que l'implication des acteurs était peut-être proportionnelle à leur attachement au territoire. Mais surtout elle a reconnu la forme d'un discours calibré par une fonction.

Sur le terrain, les étudiants ont cherché avant tout à rencontrer les personnes concernées par cette menace de licenciement. Une femme, salariée de leur lieu d'hébergement, leur a indiqué le bistrot où des ouvriers de Doux ont leurs habitudes. Un des journalistes locaux a permis de contacter quelques délégués syndicaux, des personnes ressources sur *l'affaire,* mais ces derniers, en pleine négociation, ont indiqué qu'ils n'avaient aucune disponibilité. *« Les semaines qui suivirent, nous apprenons que ce même journaliste a contacté le service de communication de notre faculté pour reprendre contact avec les étudiants qu'il avait aidés. Nous comprenons qu'en nous donnant ces informations, il pensait pouvoir bénéficier d'un retour sur nos travaux. »* Elle a analysé ensuite que leur statut d'étudiant a suscité peut-être moins de défiance à l'égard des acteurs que celui de journaliste.

Au bistrot, les étudiants ont été confrontés à différentes prises de position par rapport à leurs questions : *« L'homme commanda un café, et discuta avec nous. (…). Au bout de plusieurs minutes, il se fit un peu charrier par le barman et les autres clients : son café allait refroidir à force de nous parler. Le premier homme qui avait refusé de nous en dire plus n'avait pas l'air de tellement apprécier la parlotte de son collègue. »* La suite de l'entretien leur a permis d'apprendre que celui qui avait accepté de répondre était arrivé à Doux à la fin des années 90, qu'il a fait deux ans de mandat syndical, qu'il venait de Brest. Elle a analysé sa parole libre comme celle d'une personne qui a pris ses distances. *« Maintenant il attend les informations comme tout le monde par la presse. Il paraît légèrement blasé sur l'affaire. On peut imaginer que son collègue est bien plus attaché au territoire de Châteaulin. Il est tellement fermé sur le sujet de Doux, nous lâchant seulement 'il n'y a rien à dire, c'est juste de l'esclavage moderne. »*

Les questions de l'attachement au territoire et la perspective de la mobilité géographique possible ou impossible des salariés sont des dimensions d'interprétation forte que l'étudiante

[94] BOURFFARTIGUE Paul, 2004, *Le retour des classes sociales, inégalités, dominations, conflits*, Ed. La dispute, coll. Etats de lieux, Paris.

rédactrice a mobilisé dans un contexte particulier de plans sociaux et de rachat d'entreprise en discussion. Sur le terrain, suite à des échanges avec d'autres étudiants, le groupe a appris que certains salariés de Doux allaient déjeuner à la cafétéria de chez Leclerc. Elles vont donc s'y rendre pour tenter une autre approche directe.

L'étudiante rédactrice fait un constat : *« Dans les discours récoltés, nous ne retrouvons que des hommes. Nous nous en rendons compte maintenant avec le recul. Cela est certainement dû à nos présupposés sur l'ouvrier. Nous sommes restées implicitement sur l'image de l'ouvrier masculin, celui le plus médiatisé lors des conflits sociaux impliquant les syndicalistes. »* L'étudiante cite alors Danièle Kergoat[95] : *« Les femmes n'apparaissent que comme catégorie de main d'œuvre ou de force de travail, très rarement comme acteur social. »*

Et pourtant, il y avait beaucoup de femmes chez Doux. Ici l'étudiante a été prompte à mobiliser la littérature sociologique qui ne tombe pas complètement à côté. Mais simplement, elle aurait pu aussi constater que les femmes ne vont pas au bistrot, rentrent peut-être manger chez elles, ou se préparent un déjeuner à emporter sur leur lieu de travail. Et qu'elles ont mené l'enquête dans les espaces publics, les plus accessibles. Une stratégie méthodologique est à construire. Leur dynamique d'enquêtrice est lisible, l'analyse des types de discours produits selon les statuts des enquêtés ouvrent des pistes d'interprétation dont celle de l'attachement et de la mobilité possible ou impossible. Tous les éléments sont en place pour construire un objet, une problématique et lancer une enquête sociologique.

Autre année, autre lieu, un trinôme s'intéressant aux *« lieux collectifs »* d'activités[96] à Douarnenez a précédemment été évoqué et caractérisé comme un groupe d'étudiants militants. Leur choix d'enquête reflète leur centre d'intérêt, et leur dossier explicite leur position. Leur intention était clairement affichée dès l'introduction du dossier : une posture de détournement du projet GEST et de la défiance à l'égard de la sociologie elle-même.

« Penser le collectif au travers de ces deux lieux, c'est aussi réfléchir à ce que nous pouvons porter tou-te-s les trois dans ce dossier, s'accorder sur un discours commun, chercher ensemble, produire une réflexion qui nous fera davantage avancer dans la construction d'un imaginaire commun qu'une simple volonté d'analyse sociologique ».

Tout le propos introductif est construit sur ce modèle, par exemple, on va mobiliser des auteurs de sociologie dont les noms sont cités au moins une fois au départ, *« Lors du débroussaillage de la bibliographie (…) (Lefebvre sur son 'droit à la ville' et Garnier sur la gentrification). Ces lectures ne seront pas mobilisées comme l'entend sûrement la sociologie à l'aide de citations, de numéros de pages et d'ouvrages. »* Ils montrent qu'ils connaissent parfaitement les codes et ne vont pas s'y plier.

Leur horizon problématique est décliné : *« Dans ce dossier, nous allons traiter essentiellement des différents lieux visités durant ces deux séjours et leur rapport à la ville, à la conflictualité. Il aurait également été intéressant de s'intéresser aux sociabilités qui prennent place au sein de ces espaces. »*

Ensuite, suit une description précise des deux lieux étudiés et la façon dont ils les ont appréhendés lors de leur enquête. Cette partie du dossier consacrée au terrain se termine sur une difficulté rencontrée par les deux étudiantes du groupe lors d'un entretien : *« L'homme est horrible. Il nous déstabilise complètement. Nous perdons nos mots, nos formulations, alors que nous étions prêtes (à ce moment-là, nous ne sommes que deux femmes, à affronter cette personne, notre groupe n'étant pas complet) (…) Nous essayons de couper court à la conversation très gênante, mais il continue de parler, en disant des choses intéressantes parfois, certes, mais en restant hautain. »*

---

[95] KERGOAT Danièle, 2012, *Se battre disent-elles…,* Paris, Ed. La Dispute, coll. Le genre du monde.

[96] Le terme de squatt n'est pas approprié pour un des deux lieux observés, et les étudiants identifient des lieux d'activité plus que de logement.

Dans leur partie consacrée à l'analyse il est précisé qu'il n'y a pas de comparaison évaluative entre les deux lieux. En fait, l'outil de la comparaison a été utilisé comme focale en plus de leur expérience militante personnelle dont les compétences ont été mobilisées en pratique pour entrer dans les lieux sur le terrain et en analyse avec un apport conceptuel de théorie politique. Et comme annoncé en introduction, une large partie de leur analyse a porté sur le rapport à la ville, le rapport au voisinage, et une réflexion sur la conflictualité. Au moment où l'enquête a été menée, il n'y a pas de conflit ouvert, ni avec le voisinage ni avec les autorités, et l'occupation des lieux a permis le développement des activités dans un cadre qui ne semble pas menacé. Mais leur analyse a tenu à souligner le temps suspendu qui dépend de l'attitude du propriétaire et des pouvoirs publics. Ces derniers peuvent tolérer une occupation, voire la négocier jusqu'à ce qu'ils imposent leur droit de propriété pour y réaliser leur propre projet.

Ce groupe s'est senti assez libre pour faire valoir son point de vue militant qui vient en contrepoint pour compenser le fait d'accepter de vivre une situation d'étudiant qu'ils estiment contraignante. La contradiction entre ce qu'ils défendent et ce qu'ils font, et l'intérêt qu'ils trouvent dans chacun de ces espaces sociaux qu'ils estiment incompatibles, les font passer de l'un à l'autre et transférer des savoirs, des compétences qui ne sont pas réservés à l'usage exclusif d'une posture plutôt qu'une autre. La rubrique intitulée auto-critique, par exemple, fait l'objet d'une argumentation sérieuse sur ce que signifie l'auto-évaluation qui dans le cadre de GEST s'inscrit quand même dans un travail qui globalement fera l'objet d'une évaluation par les enseignants. L'ambivalence mérite d'être soulignée. Suite à leur contribution, cette rubrique est renommée plus clairement socio-analyse ou analyse réflexive. Leur dossier se termine par un manifeste et un regret : *« Nous regrettons que cet exercice se fasse dans l'arbitraire des examens, nous pensons que la réflexion que nous produisons doit être discutée avec les étudiant.e.s et les professeur.e.s mais dans un rapport bienveillant qui n'institue pas la notation. Nous avons fait des erreurs d'appréciation, des fautes méthodologiques, des analyses parfois hasardeuses mais dans un sens nous estimons que nous n'attendons pas un barême ni une note, nous la prenons. »*

Je ne compte plus le nombre de fois où en lisant un dossier final, je me dis qu'il faudrait une étape en plus. Sur l'ensemble des dossiers corrigés, j'observe que moi-même et mes collègues nous prenons le temps de largement les annoter, les commenter de façon plus constructive que corrective. Les enseignants lecteurs se disent que, peut-être, les étudiants viendront les chercher, les lire, échanger… mais les permanences de consultation des copies et dossiers restent quasiment vides. Les étudiants n'ont donc pas véritablement de retour, sinon la note finale qu'ils trouveront sur leur relevé semestriel. Mais pour la plupart d'entre eux c'est l'essentiel, et nous sommes renvoyés à l'illusion du sens que nous donnons à notre activité de sociologue enseignant.

Dans une institution, une pédagogie qui se veut un peu différente rencontre des limites, liée à l'institution elle-même, mais également aux attentes que les acteurs en ont. Avec GEST nous essayons de faire un peu autrement. L'objectif d'initiation à l'enquête sociologique de terrain permet le développement de tout un panel d'attitudes et d'appropriation possible de la situation. Quoi qu'il en soit les étudiants ont été exposés à un rayonnement sociologique dont on espère qu'il contribue à leur permettre de saisir des éléments de compréhension du monde social ainsi que de leur propre rapport au monde. Et si avec les dossiers nous avons un goût d'inachevé, les oraux collectifs, qui permettent également une mise en commun de leurs travaux, ouvrent quant à eux un ultime espace d'échanges.

11.4 Mise en scène et mise en commun

Le fait de les amener à faire une restitution sous deux formats différents leur permet de valoriser différents aspects du programme GEST. A l'écrit, l'exercice est plus imposé avec une demande d'analyse réflexive et de retour d'expérience. A l'oral, ils mettent en scène les matériaux de leur enquête sur un temps court qui oblige à choisir ce que l'on veut communiquer, et à montrer les points saillants au risque, parfois, de la caricature.

Dès le départ l'idée que le travail des étudiants fasse l'objet d'une présentation orale collective s'est imposée. Il apparaissait essentiel, étant donné la nature du projet qu'au minimum chacun puisse voir le travail des autres et prenne la mesure de ce qui a été vu et compris collectivement du territoire investigué. Au fil des années, de la mobilisation, de l'énergie et du temps disponible de l'équipe pédagogique, le format de l'oral a changé. La première année à Carhaix, l'accent a été mis sur une restitution pour les habitants. Les années suivantes nous avons mis l'accent sur la restitution croisée des travaux collectifs de L1, L2 et L3 tous ensemble sur un après-midi avec un « pot de fin d'année » pour permettre, entre autres, aux étudiants des différentes années de se passer des informations sur la continuité de la formation et valoriser ce qu'ils avaient fait. Et enfin, ces dernières années, nous nous sommes cantonnés à une restitution ne mobilisant que la promotion de L2 concernée par GEST et les enseignants impliqués. Mais d'autres formes sont certainement à venir…

Lors de la première année, à Carhaix, l'équipe pédagogique a cru à la nécessité d'un retour auprès des enquêtés. C'est une étape que nous faisons peu, voire pas du tout dans notre pratique professionnelle de sociologue. Les enquêtés découvrent ce que nous avons à dire lors d'une diffusion dans un cadre grand public. Et nous avons tenté ici avec les étudiants d'inventer une jonction pour éviter de produire un sentiment de dépossession, voire de spoliation des habitants et de leur image par un propos extérieur. Nous restons marqués par le « retour à Plozevet »[97], évoqué précédemment, où des habitants se sont sentis dévalorisés, humiliés après la publication des résultats et la présentation de films ethnographiques qu'ils estimaient plus ou moins « bidonnés ». Cette relation de retour au terrain après l'enquête est complexe et mal traitée, par nous-mêmes et dans les manuels. Mais ce n'était pas une raison pour l'évacuer et ne pas assumer le problème posé au cours de nos formations avec les étudiants.

Un oral de validation pour les étudiants s'est déroulé à la mi-avril en session d'examen à l'université et devait être la répétition générale entre nous avant une présentation aux habitants prévue fin mai, laissant aux étudiants le temps de quelques ajustements entre eux, en prenant en compte nos suggestions. Quatre enseignantes et six étudiantes se déplaceront pour rencontrer une dizaine d'habitants dont trois élus, dans une salle que nous avions aménagée pour accueillir une cinquantaine de personnes ! Cette salle des halles du centre-ville, pouvant accueillir jusqu'à 200 personnes, était démesurée pour la vingtaine que nous étions… Du côté étudiant, un mois après les examens, surtout en L3, entre déménagements, petits boulots, dossier d'admission en master et vacances, c'était difficile de les motiver. Ils avaient déjà tourné la page. Nous ne renouvellerons jamais l'expérience, laissant par la suite aux étudiants le soin, au cas par cas, de restituer ou pas aux enquêtés leur travail.

Pour que les étudiants et nous-mêmes gardions une trace de ce travail de fin d'année et de fin de cycle universitaire, nous avions réalisé un DVD regroupant tous leurs travaux. Il contient les quatre films qu'ils ont réalisés dont les titres des fichiers sont *: association CLAJ, communauté protestante, scolarisation en breton, langue bretonne*. Cette année-là, les étudiants ont beaucoup utilisé le support vidéo[98]. Il y a aussi deux fichiers audio. L'un est

[97] documentaire d'Ariel NATHAN, de 1999, *op.cit*.

[98] Le département avait investi dans du matériel les années précédentes pour un cours de méthodologie approfondie où un collègue initiait à ce support d'enquête. Nous avions emprunté le complément au service audiovisuel et nous avions demandé à un membre de l'association *Canal Ti Zef* de nous accompagner comme intervenant extérieur auprès des étudiants.

l'interview d'une enseignante et d'une étudiante effectué par un journaliste de *la radio montagne noire*, et l'autre un fichier intitulé *PisteGEST* où les étudiants font un bilan de leur expérience et donnent des pistes pour la suite. Un dossier intitulé *Photos sélectionnées* comprend une trentaine de photos dont les titres produisent un classement par ordre alphabétique, mais reflètent les différents moments et lieux de l'expérience[99]. Y figure également neuf diaporamas de présentation de leurs travaux intitulés : *commerces de centre-ville, enjeux du territoire, hep le bus, hôpital, lycée Diwan, patrimoine, stratégies éducatives, travail et emploi, vie associative*. Et enfin, un texte où une étudiante a relaté, sous la forme d'un article journalistique, l'ensemble de l'expérience. Il comprend une photo du groupe et les intertitres donnent une idée du contenu et de l'esprit qui a animé le projet : *Pas question de partir « bille en tête », Reçus comme des « étrangers » !, Une organisation précise, Une joyeuse bande, Une expérience enrichissante*. Nous avions voulu aller jusqu'à un format d'édition de leurs travaux pour les valoriser dans une version aboutie. Cela a nécessité beaucoup de travail de la part d'une collègue pour produire un support « souvenir », et agréger la trace de documents que nous ne pouvons pas diffuser au-delà du cercle des étudiants concernés car ils ont été réalisés dans un cadre pédagogique sans vocation de mise en public.

La variété des formes de restitutions sera une constante les premières années, même si les années suivantes nous ne retrouverons pas le format film vidéo. A une exception près lors du séjour à Douarnenez en 2016, une étudiante après une licence de cinéma à Rennes s'est inscrite en deuxième année de sociologie et a fait un film documentaire de 7 minutes sur l'expérience GEST elle-même.

Les restitutions entre promotions des différentes années de la L1 à la L3 seront l'occasion pour les étudiants d'expérimenter d'autres formes de présentation. En 2015, ils sont tous réunis dans le *forum*[100], chaque promotion dispose de trois quarts d'heures pour montrer ses travaux. Cette année-là quelques étudiants de première année avaient présenté des vidéos et les étudiants de troisième année avaient élaboré un journal ou des posters. La promotion GEST de 2015 à Concarneau se lance dans le théâtre. Plusieurs groupes travaillant sur le port, la criée, la pêche et les activités nautiques ont mutualisé leurs matériaux et leurs analyses pour mettre en scène un grand débat entre les acteurs usagers du port où un animateur-journaliste impertinent posait les questions qui fâchent et invitait le public à participer « *via* leur compte twitter hashtag GESTConcarneau ». Un autre groupe travaillant sur l'accompagnement des personnes âgées et les aides à domicile a choisi aussi l'outil théâtre et a mis en scène différentes séquences de vie quotidienne où interagissaient les personnes âgées et les personnes les accompagnant.

Les publics étudiants et enseignants ont été surpris et conquis par cet effort reflétant une autre façon d'écrire les sciences sociales. Selon leur aisance de comédiens, ils ont joué pour une part la carte des stéréotypes pour en montrer les limites en mettant de leur côté les rieurs et ils ont rendu compte de propos effectivement tenus par les acteurs pour donner à lire la réalité des représentations sociales et des pratiques. Le service audio-visuel avait été mobilisé pour filmer cet après-midi de restitutions. Nous avions l'idée que l'année suivante un étudiant aurait pu se saisir du matériau ainsi constitué pour faire son stage de troisième année dans l'apprentissage du tri et du montage de matériaux pour rendre compte de cette enquête. Mais tout cela restera à l'état de rushes.

---

[99] Titres des photos : « accueil au lycée, accueil mairie, arrivée L1&L2, cimetière, commerce à vendre, commerce en rénovation, dans hep le bus, départ Carhaix, espace Glen mor, étudiante filmant, foyer des jeunes travailleurs, gare de Carhaix, gîte cuisine, gîte dortoir, gîte organisation, gîte repas, gîte travail, gîte cuisine garçon, hôpital, hôtel travail, jardins partagés, mini bus, office du tourisme, vue d'ensemble de Carhaix… ».

[100] Salle située à l'entrée de bâtiment de l'UFR Lettres et Sciences Humaines à aménagements et usages polyvalents.

Les diaporamas ou l'exposé oral sans support trouvent aussi leur place dans la restitution et la forme ne fait pas oublier le fond. Ces dernières années la restitution est limitée aux étudiants de L2 entre eux et les présentations plus classiques dominent. En fait, la restitution varie selon les équipes enseignantes mobilisées. Si cette dernière met l'accent sur le temps d'un oral commun qui allie contenu et un aspect festif marquant la fin d'année, et consacre le temps des TD[101] de l'après enquête à l'organisation de ce moment-là, le contenu est plus joyeux, ludique tout en restant sérieux. Sinon, c'est un moment plus proche d'une succession d'oraux d'examen mais devant le public de toute la promotion. Quelles que soient les formes choisies, les étudiants ont très peu de temps pour en même temps trier, classer, sélectionner, analyser et décider ce qu'ils retiennent pour en rendre compte. L'écriture et l'objectif de finaliser quelque chose pour l'oral à une date limite, dans un temps étudiant qui est celui des révisions et du stress des examens produisent parfois quelques approximations et frustrations. Mais ce moment des oraux est l'occasion de pouvoir échanger une dernière fois autour du contenu de leur enquête et de ce qu'ils ont trouvé, compris et qu'ils tentent d'expliquer à tout le groupe. Les questions et commentaires à destination de ceux qui exposent proviennent autant des autres étudiants dans la salle que des enseignants. Il faut jouer les « maîtres du temps » pour assurer le passage de tous mais les échanges sont riches de contenu qui pourraient amorcer une poursuite et ils ont tellement à dire encore.

Dans ce cadre d'apprentissage, le même pour tous, les étudiants ont la possibilité d'évoluer à leur rythme. Apprendre la méthodologie ne peut pas être mécanique. Dans un cadre général, avec des règles annoncées, l'accumulation et le partage d'expériences sont les meilleurs enseignements à condition de prendre le temps de faire une analyse réflexive. Pour beaucoup d'étudiants GEST est la première expérience grandeur nature. Ce qui importe ce n'est pas le résultat de l'enquête, ce n'est pas non plus le fait de réussir un exercice mais juste d'être capable de l'analyser, de mettre en perspective ce qui s'est passé, d'auto-évaluer la qualité des matériaux produits et leurs limites, de se projeter pour améliorer sa pratique. Et au fond ce n'est pas tellement l'enquête elle-même et sa mise en œuvre qui leur apparaît le plus difficile. Ils le disent de façon récurrente :

« Le plus difficile par ailleurs, ce n'est pas forcément l'application des méthodes sociologiques de terrain, c'est sans doute de problématiser une question. Comment prendre du recul sur nos représentations ? Comment contextualiser un discours, une question, une observation sans rester dans une description pure ? C'est à cela que nous nous sommes entrainés durant ces 4 jours de terrain. » (groupe Concarneau, 2015)

Mais tout est lié, il n'y a pas de séparation entre des étapes mais un processus dans la démarche sociologique. Chaque moment du processus est constitutif de la démarche. Si il y a des étapes elles sont intrinsèquement liées les unes aux autres et appliquer la méthode, se confronter au terrain sont nécessaires pour entrer de façon ancrée dans le réel et en faire une analyse sociologique.

[101] Il reste très peu de séances de travaux dirigés, entre 6 et 8 heures selon la date du second séjour, pour donner les indications qui permettent d'aboutir à un oral collectif à mettre en forme (1/3 de la note finale) et un dossier à remettre (1/3 également). L'autre tiers est constitué par le compte-rendu du journal d'enquête et des points de participation accordés en plus aux étudiants logisticiens mobilisés lors des séjours.

Chapitre 12
Méthodes et outils, enseigner au XXIe siècle

Cet ouvrage s'est attaché à montrer et à défendre avec GEST comment la formation par le terrain permet une appropriation globale de la démarche d'enquête sociologique quel que soit l'outil mobilisé. Dans leurs configurations actuelles, les formations prennent le risque de réduire l'apprentissage de la méthodologique à celle des outils. Le volume horaire des modules et le temps de formation obligent à passer très vite sur la phase de construction d'une problématique, d'un objet et d'un terrain, ce qui pousse l'enseignant à choisir le champ d'investigation et le thème de l'enquête en s'appuyant sur son propre capital sociologique pour orienter le travail des étudiants. Avec GEST, le « lâcher prise » des enseignants sur la phase exploratoire est essentiel pour permettre aux étudiants de vivre pleinement cette étape faite de doute, d'incertitude et de choix à justifier.

GEST est un enseignement à la méthode et non un apprentissage des outils. Le terrain est commun à toutes les démarches scientifiques quels que soient les outils mobilisés, producteurs de données quantitatives ou qualitatives, et plusieurs moments de terrain sont à distinguer : le terrain exploratoire, le terrain d'enquête et parfois le retour sur le terrain après l'enquête.

GEST est le terrain exploratoire qui est à la fois un moment d'élaboration de problématique, de construction d'objet, de choix de terrain et d'outils d'enquête. Les matériaux récoltés à cette phase et leurs premières analyses permettent d'ajuster les outils, de finaliser un protocole d'enquête, d'anticiper la suite de la démarche jusqu'au traitement des données. La continuité et l'ancrage de chacune des étapes dans la phase précédente pour valider ou invalider telle ou telle dimension problématique ou aspect méthodologique est constitutive de la démarche. Le terrain est une succession d'espace-temps : le premier est la clé pour entrer, le second est l'immersion pour habiter l'enquête et le troisième, moins systématique, le retour permet de rendre des comptes aux enquêtés et de vérifier la solidité, la stabilité de ce qu'on a compris. Apprendre à maîtriser le rapport au terrain, c'est apprendre la méthode sociologique.

GEST, comme expérimentation de l'enquête de terrain, est l'occasion de consolider auprès des étudiants l'idée qu'il y a bien une méthode sociologique. Cette dernière dispose d'un panel d'outils qui évoluent, changent, sous la pression des nouvelles technologies d'information et de communication et questionnent la méthode autant que les objets. Mais quel que soit l'outil mobilisé, il s'inscrit dans une démarche disciplinaire, spécifique au sein des sciences sociales.

La démarche de GEST s'inscrit dans un triptyque interdépendant : méthode d'une démarche empirique, pédagogie de l'apprentissage pratique et outils à s'approprier, à forger aujourd'hui dans un contexte technologique en mutation. L'appropriation et les usages des outils par les étudiants sur le terrain ou dans le traitement de données sont l'occasion d'expérimenter un *continuum* méthodologique de la démarche sociologique inscrite dans la durée et les changements. Mais il convient de ne pas se cacher derrière les outils ou la technique pour faire croire qu'on maîtrise la méthode.

12.1 Formation à la méthode avec du terrain

Le fait de segmenter, en modules d'unités d'enseignement dans les formations, les différentes techniques d'enquête est le résultat d'organisation pédagogique et institutionnelle, nous l'avons vu, avec des cours de travaux dirigés de méthodologie de l'entretien pour commencer, de questionnaire ensuite, puis de traitement des données statistiques... Cette organisation a pour résultat de présenter les méthodes de manière exclusive dans un protocole

d'enquête spécifique. L'expérience de terrain est l'occasion de retrouver la continuité nécessaire à la démarche pour penser, interroger, comprendre. Tenir cet objectif de la méthodologie comme axe transversal et central dans la formation de licence est essentiel pour éviter de basculer dans le risque de produire des spécialistes d'une technique plutôt que d'une autre voire d'un outil plutôt que d'un autre. L'appropriation de tous les outils est nécessaire pour utiliser le plus pertinent en rapport avec l'objet et la réalité du terrain et pouvoir expliquer et justifier les choix : en particulier quand il y a une demande sociale spécifique de production de données chiffrées qui n'est pas toujours la plus pertinente ou à l'inverse quand on demande de mettre en statistiques les résultats à partir d'une vingtaine de cas étudiés.

L'expérience de terrain permet de remettre dans le pot commun tous les outils et toutes les techniques et de mobiliser les plus appropriés selon l'objet construit. Mais cela signifie qu'il y a en parallèle dans la formation des travaux dirigés de méthodologie. Ces derniers ont eux-mêmes besoin de se déployer dans un protocole d'enquête complet pour montrer la continuité de la démarche. Préparer un cours de travaux dirigés de méthodologie nécessitant la mise en œuvre d'une expérience, à la fois productrice de données et allant jusqu'à leur traitement, ne se fait pas dans une unité d'enseignement de 12 heures, ni même de 24 heures. Un module de 24 heures est nécessaire pour élaborer l'outil (entretien, questionnaire ou grille d'observation) qui fait l'objet d'un test avant d'être finalisé. Un autre module de 24 heures est nécessaire, tout de suite après, pour assurer l'accompagnement de la récolte des données : faire remplir les questionnaires et faire la saisie des données, ou réaliser les entretiens et en faire la retranscription, ainsi qu'élaborer un premier niveau de traitement des données, première grille thématique d'analyse sur leur entretien, ou première lecture de la distribution des données du questionnaire. Et enfin, un dernier module de 24 heures est à ajouter pour les amener à un traitement de données plus avancé, pour appréhender le traitement d'un corpus de données hétérogènes (notes du journal de terrain, photos, vidéos…), ou en analyses informatisées de données textuelles sur l'ensemble d'un corpus d'entretiens ou sur les réponses aux questions ouvertes du questionnaire, par exemple, ou en analyses statistiques plus avancées, analyse multivariée, analyse factorielle…

En plus de ces heures de cours, les étudiants doivent assurer, seuls sur le terrain, un travail d'enquêteur pour réaliser les entretiens ou administrer les questionnaires puis d'opérateur de saisie pour retranscrire les entretiens ou faire la saisie des données du questionnaire dans un logiciel de traitement (ou contrôler la qualité de la saisie et l'homogénéité des données si le questionnaire était en ligne). Le déroulement synthétique d'un programme complet d'enseignement de méthodologie (quelle que soit la méthode) permet d'insister sur le temps de formation indispensable, en cours de travaux dirigé et le temps de l'engagement nécessaire dans la formation des étudiants en dehors des heures de cours. Ce temps de formation est incompressible pour assurer une qualité scientifique de la formation à la démarche sociologique car il ne s'agit pas que d'une formation technique à la maîtrise d'un outil ou d'un logiciel d'enquête par exemple, mais bien d'une formation à la méthode qui ne se fait pas uniquement de façon théorique, mais essentiellement de manière empirique en expériences accumulées.

Si GEST trouve sa place dans la formation, c'est parce que tous les autres cours d'outillage existent. Cette expérience ne vient pas se substituer aux modules précédemment évoqués de la formation aux outils. Elle se situe en amont. Elle ne vient pas s'agréger comme « sortie terrain », accolé à un autre cours pour aller récolter du matériau. Elle se situe dedans. Elle ne vise pas à produire des résultats d'enquête. Elle se situe en aval. La compréhension de la méthode, de la « science en action[102] », est un tournant indispensable pour une appropriation de la démarche à mettre en œuvre lors de tous les travaux d'enquête qu'ils

[102] Terme emprunté au titre de l'ouvrage de LATOUR Bruno, 2005, *Science en action : introduction à la sociologie des sciences*, Paris, La Découverte.

entreprendront par la suite. C'est une sorte d'initiation à l'épistémologie en actes et en pratiques que nous faisons ensemble. Et faire est une façon d'apprendre sans explicitement dire à ce stade de la formation, car il faut peut-être d'abord comprendre la méthode en pratique avant de pouvoir en parler.

12.2 Le « quanti » et le terrain

Pour montrer l'intérêt de GEST par rapport et, à côté des autres cours de travaux dirigés, je vais m'appuyer sur l'exemple du cours de méthodologie du questionnaire, à contre pied des manuels de guide d'enquête de terrain qui ne parlent jamais de la démarche d'enquête par questionnaire. Je mobilise cet exemple de formation à la méthode pour montrer l'exigence attendue dans le cadre d'une démarche sociologique et son ancrage dans un terrain, mais aussi la limite dans l'apprentissage pour une appropriation complète et critique de l'ensemble du processus d'enquête. L'idée est de pouvoir faire état, ici, de l'intérêt d'une formation qui articule outillage et méthodologie, dans un contexte de formation en licence de sociologie où les étudiants suivent en même temps GEST et ce TD de méthodologie du questionnaire. Et nous verrons comment quelques rares groupes mettent en œuvre le questionnaire par GEST.

La première séance du TD de méthodologie de l'enquête quantitative s'ouvre par une sorte de cours magistral sur la démarche d'enquête en général, où on explique que parmi les outils mobilisables l'accent est mis dans ce cours sur le questionnaire et le traitement statistique des données. L'objectif pédagogique est annoncé : l'intérêt se centre sur l'outil et sa mise en œuvre. A ce stade assez peu d'indications techniques sont données car le pari pédagogique consiste à les laisser faire l'expérience de réaliser un questionnaire. Dès le départ, le propos du cadrage méthodologique se combine avec les premiers échanges qui vont permettre de présenter un thème d'enquête commun à l'ensemble de la promotion. Selon les années, le choix du thème a été plus ou moins ouvert, mais dans tous les cas, pour des raisons pédagogiques et pratiques le choix est orienté prioritairement vers une population d'enquête facilement accessible[103]. Ce cours de méthodologie commence donc avec des contraintes : questionnaire, population, thème. Nous sommes loin de la configuration de GEST qui commence par une destination.

Un ensemble de séances de travail se succèdent pour discuter du thème et des dimensions que nous voudrions traiter, en alimentant un corpus bibliographique et de ressources diverses. La population destinataire du questionnaire est discutée, c'est alors l'occasion d'un cours sur les méthodes d'échantillonnage, et le mode d'administration du questionnaire qui, dans le cadre de la formation, est direct c'est-à-dire en face à face avec les enquêtés[104]. Dans cette phase exploratoire pour cadrer les différentes dimensions thématiques, les étudiants doivent réaliser soit une observation ou un entretien exploratoire. Ils sont amenés à mobiliser les acquis des cours de TD de méthodologie de la première année qui traitent les outils qualitatifs. Pour le TD de méthodologie du questionnaire, les étudiants sont donc rapidement confrontés à une première phase de terrain exploratoire qui va constituer un socle de matériaux, tout en continuant à travailler la bibliographie, à récolter des données de cadrage.

Ces six premières semaines (12 heures de cours et au moins autant de travail personnel) sont un raccourci dense où finalement l'enseignant-chercheur est directif. Il ne laisse pas aux étudiants le temps de s'approprier le thème de l'enquête. L'efficacité prime sur la réflexivité,

[103] Le catalogue de bases de données dont je dispose comporte par exemple deux enquêtes auprès des élus municipaux du Finistère, une enquête auprès des responsables d'associations brestoises, une auprès des habitants de deux quartiers de Brest, une auprès des plus de 60 ans, trois auprès des étudiants sur des thèmes différents…

[104] Ce mode d'administration du questionnaire est privilégié pour la maîtrise de la qualité des données recueillies, et l'apprentissage des effets des questions sur les enquêtés, contrairement au questionnaire en ligne qui pose d'autres problèmes, mais qui est abordé en cours pour en souligner également l'intérêt et les limites.

l'objectif reste celui de faire un questionnaire en s'ancrant dans un protocole « type » de la démarche, mais fait en un temps record, en raccourci qui consiste à faire « comme si » et où l'enseignant met en œuvre tout son capital sociologique pour que ça fonctionne. A ce rythme, les étudiants peuvent difficilement être des contributeurs dans la construction de l'objet, ils sont spectateurs de l'exercice fait pour eux par leur enseignant. Si on compare à la démarche de GEST, à l'étape équivalente, il y a déjà un semestre complet de travail des étudiants, soit deux fois plus de temps et ils en sont au retour de leur premier séjour où ils commencent à construire chacun leur objet.

Dans le TD de méthodologie du questionnaire, la course à l'outillage technique continue. Les étudiants sont ensuite mis au travail par sous-groupe sur la base d'un découpage en sous-thèmes de l'enquête pour élaborer une liste des informations, ou variables dont nous avons besoin. A partir de cette liste établie ensemble, nous faisons des « paquets » répartis par petits groupes d'étudiants qui doivent les transformer en questions. A la fin de chaque séance, ils remettent leur brouillon à l'enseignant, ces derniers feront l'objet d'une analyse en retour pour rappeler quelques règles méthodologiques, mais pas d'une correction, ni de propositions pour les amender, c'est à eux de les produire. Les brouillons sont remis à la séance suivante à un autre sous-groupe, et ainsi de suite pendant trois ou quatre séances pour permettre à chacun de contribuer à l'élaboration de chaque partie du questionnaire. Tout est mis en commun dans un même document validé par deux séances de travail en plénière où il faut canaliser beaucoup d'énergie et de débats. Ce long processus est nécessaire pour apprendre qu'on ne formule pas n'importe quelles questions, pour demander n'importe quoi à n'importe qui, si on veut faire un questionnaire d'enquête.

La première version intermédiaire du questionnaire qui sort de ces échanges est testée. A la fin du premier semestre, chaque étudiant doit le passer auprès d'une personne. Lors de ce test, ils recueillent non seulement les réponses mais annotent en marge les réactions de la personne interrogée, ses incompréhensions, ses demandes de précision, sa réticence à répondre, la durée, les conditions, et le lieu où s'est déroulé le test… Les étudiants en sont à leur deuxième confrontation avec le terrain. Et pour valider leur fin de semestre, ils remettent un dossier qui rend compte de cette expérience où ils formulent une analyse critique de l'outil en cours d'élaboration, avec des propositions de modification.

Si nous comparons avec le cheminement de GEST, la phase de test correspond au deuxième séjour. Et faire galoper les étudiants sur ces phases en amont, en y mettant notre capital de sociologue enseignant-chercheur se justifie par le fait que là où GEST s'arrête, le cours de travaux dirigé de méthodologie quantitative se poursuit vers les étapes suivantes.

A leur retour, au début du second semestre, nous consacrons quelques séances pour modifier, parfois profondément, le questionnaire à partir des critiques qu'ils ont formulées eux-mêmes dans leur dossier du premier semestre. Une fois finalisé, chacun doit rencontrer environ une dizaine de personnes dont nous avons défini certaines caractéristiques pour constituer un panel ou un échantillon de population (selon le nombre d'étudiants dans les promotions nous parvenons à constituer des corpus de 300 à 500 personnes). En administrant le questionnaire, c'est donc la troisième fois qu'ils vont sur le terrain. Ils sont incités à tenir un journal d'enquête. Ils indiquent ce qui se passe avant et après le questionnaire, le lieu où cela se déroule, leurs commentaires, impressions... Quand ils nous demandent à quoi cela va servir, il faut les convaincre que ces informations seront utiles pour l'analyse réflexive de leur expérience de terrain. Elles seront utiles aussi lorsqu'ils feront le traitement des données quantitatives, car ils seront habités par leur propre expérience de passation de l'enquête où ils puiseront beaucoup d'indices d'interprétation. Cette rigueur dans la démarche qualitative dans l'enquête par questionnaire est utile pour minimiser le fait de s'appuyer sur des intuitions, ou des souvenirs, il est toujours mieux d'avoir une trace précise de l'expérience vécue.

En même temps, et dès qu'ils ont chacun un questionnaire rempli, nous commençons une première séance de saisie des données dans un logiciel de traitement où ils sont invités à faire part de leurs problèmes pour arbitrer sur la façon de saisir telle ou telle réponse qui ne correspond pas tout à fait au format du questionnaire. La réalité ne veut pas rentrer dans les cases que nous avons élaborées !

A ce stade du descriptif du cours de TD méthodologie du questionnaire, on s'est éloigné de GEST. Nous sommes arrivés bien en aval dans le traitement de données produites après la succession de trois séquences de confrontation avec le terrain : exploratoire, test et administration de l'enquête. Et pour en arriver là, en une année universitaire, la compression de certains aspects méthodologiques s'appuie sur l'expérience de l'enseignant-chercheur pour garantir en amont une certaine cohérence de l'enquête qui, tout en focalisant la formation sur l'outil, veut donner quelques clés aux étudiants pour ne pas en faire uniquement des enquêteurs ou des opérateurs de saisie. Et cela passe, même en version accélérée, par l'expérimentation de toutes les phases de l'enquête du début à la fin, premier traitement de données y compris. La phase de lecture des premiers *tris à plat*, c'est-à-dire la distribution de la population sur une variable, permet aux étudiants de faire l'expérience, en situation concrète, des imperfections et de l'intérêt de l'outil que nous avons produit. Et après trois confrontations avec le terrain dans l'ensemble du processus, exploratoire, test puis administration du questionnaire, ils disposent d'un ensemble de connaissances accumulées qui contribuent à la pertinence de leurs choix de traitement et d'interprétation.

Pour ne pas réduire la formation en sociologie à celle de techniciens dotés d'outillages, le temps de l'appropriation de la méthode est nécessaire à toutes les étapes. Il est peu compatible avec le calendrier universitaire qui tout en se réduisant de plus en plus et en imposant des objectifs de professionnalisation et d'acquisition de compétences, brouille l'horizon d'un accès à la connaissance. Il est évident que nous ne formons pas de futurs sociologues, mais pas non plus des techniciens producteurs de données au savoir segmenté. GEST prend le temps de la construction de l'enquête et de l'objet par un accompagnement en amont où terrain et méthodologie sont en action. Les TD de méthodologies qualitative ou quantitative prennent le temps de la formation aux outils et à la pratique d'enquête ancrée dans le terrain et la méthode. Même si parfois elle tend à se trouver supplantée par la formation à l'outil, puis par le travail sur le traitement des données et les résultats de l'enquête. Il est difficile de faire comprendre que les résultats de l'enquête sont secondaires par rapport à l'analyse de la façon dont sont produites et traitées les données, c'est-à-dire la méthode. Mais il est impossible d'apprendre l'enquête sans en faire, c'est-à-dire avec un réel intérêt pour l'objet de l'enquête elle-même qui aura des effets sur la qualité de la démarche et les résultats de l'analyse… En situation de formation, nous marchons en équilibre pour faire converger des objectifs d'exigence méthodologique, de maîtrise des outils et d'intérêt pour les faits que nous cherchons à comprendre.

12.3 Le questionnaire par GEST

Lors de GEST, quand les étudiants veulent se lancer dans une enquête quantitative, ce qui est rare, les moyens nécessaires pour le faire, l'exigence méthodologique et le protocole minimum pour réaliser une enquête sociologique par questionnaire leurs sont rappelés. Combien pourront-ils passer de questionnaires à l'échelle de leur petit groupe de trois ou quatre étudiants en deux jours ? Quel échantillon ? L'outil doit être adapté à l'objet mais aussi aux moyens dont ils disposent sur le terrain. Il est impossible de les laisser s'engager sans quelques réserves et de leur laisser croire que le fait de poser quelques questions peut constituer un questionnaire d'enquête.

Les étudiants sont invités à argumenter et à justifier le choix des outils appropriés à leur objet. Et si ils persistent, quand leurs réponses sont cohérentes et adéquates, ils sont incités à adopter une posture modeste liée aux moyens dont ils disposent en réalisant uniquement la première phase d'une enquête quantitative, c'est-à-dire un questionnaire test, qu'ils passent auprès d'un échantillon restreint, sans objectif de chiffre, d'exhaustivité. Leur travail d'analyse peut s'articuler autour d'une proposition de reformulation, d'analyse critique de leur première version du questionnaire, de mise en perspective par les premiers résultats. Mais en réalité, ils vont souvent jusqu'au bout de leur idée. Et leurs interactions sur le terrain avec certains acteurs les incitent à faire selon les opportunités.

En 2017, un trinôme composé de deux étudiants et une étudiante s'est lancé dans l'aventure de mettre en œuvre l'outil du questionnaire à Roscoff. Ce groupe était parti lors du premier séjour avec une idée précise : comprendre le choix d'école que font les parents pour leurs enfants sur les communes de Roscoff et Saint-Pol-de-Léon. Lors du premier séjour, ils ont rencontré les trois directrices des écoles primaires, l'une privée catholique, l'autre publique et enfin la troisième, privée associative, une école Diwan. Lors de cette première série de rencontres, ils avaient recueilli des éléments leur permettant de caractériser plus finement les écoles, ce qu'elles proposent en offre de formation et ils avaient négocié avec les directions la diffusion d'un questionnaire auprès des parents. Entre les deux séjours, ils ont élaboré le questionnaire qu'ils ont fait parvenir aux écoles et qu'ils ont ajusté lors d'échanges par mail avec les directions des écoles. Une fois le questionnaire finalisé, sans le tester, ils l'ont transmis aux écoles qui se sont chargées de le diffuser auprès des parents et ils ont donné comme date limite pour rendre le questionnaire celle de leur deuxième séjour. Sur 195 questionnaires distribués dans les écoles, ils en ont récolté 111 exploitables. Pour un questionnaire administré de façon indirecte, sans face à face, le taux de retour est intéressant. Ils ont su s'assurer de la caution et du relais des trois directrices d'école comme coproductrices du questionnaire, qui en quelque sorte en ont garanti la crédibilité auprès des parents. Mais les étudiants n'ont pas eu le temps de s'assurer de la pertinence de leur travail auprès des enseignants.

Ils ont passé l'essentiel du second séjour à faire du dépouillement et de la saisie. Leur questionnaire comportait quelques questions se présentant sous forme de tableau à compléter par l'enquêté qu'ils ont dû alors transformer en informations simples, et décliner en différentes variables. Ils ont échangé avec nous sur la structure de saisie des informations (autrement dit la structure du tableur pour constituer la base de données) car transformer le questionnaire papier en données pour le traitement statistique n'a pas été complètement anticipé au moment de la phase d'élaboration du questionnaire. Les étudiants n'avaient pas choisi un logiciel[105] d'enquête où tout un environnement est prédéfini en partant de l'élaboration du questionnaire jusqu'à la mise en forme graphique des données voire l'écriture automatique du rapport !

Beaucoup de sociologues ont fait l'expérience de ces acteurs locaux qui vous écrivent ou viennent frapper à la porte de votre bureau en disant : « On a fait un questionnaire, mais on ne sait pas comment le traiter ». A l'examen du questionnaire, on se demande comme rattraper les choses. Et quand ils montrent fièrement leur premier dépouillement, c'est-à-dire la distribution des données sur les modalités de réponses aux questions, on se limite à dire poliment qu'il est intéressant de décrire l'activité de leur structure, de leur entreprise, et donner quelques conseils généraux sans vraiment s'impliquer. C'est aussi dans ces moments-

[105] Logiciels que nous utilisons dans nos formations sous licence « pédagogique et recherche », par commodité, efficacité, et intérêt de mettre sur le CV la maîtrise de tel ou tel outil, mais qui coûtent chers et enferment dans la maîtrise d'un outil plutôt qu'un autre. L'objectif est de se tourner de plus en plus vers les logiciels libres qui offrent des possibilités moins intégrées, incomplètes, mais qui permettent d'apprendre à maîtriser d'autres apprentissages… mais il faut plus de temps.

là que nous comprenons à quel point, les acteurs ignorent ce qu'est la sociologie, la réduisent à des compétences techniques, comme l'outil du questionnaire qui est lui-même utilisé par de nombreuses disciplines en science humaine et sociale, en gestion, en marketing… mais de plus en plus par tous les acteurs sociaux depuis la généralisation des interfaces internet qui popularisent cette idée qu'on peut poser des questions n'importe comment, à n'importe qui et que cela fait un questionnaire et même une enquête !

Le questionnaire en ligne « presse bouton » avec un module de présentation immédiate de graphiques ventilant la population sur les modalités de réponses risque de leur paraître suffisant. Créer un sondage ou un questionnaire en ligne gratuit, pour poser et répondre à toutes sortes de questions vulgarise l'outil du questionnaire. Pour réinscrire cette pratique, aujourd'hui accessible à tous, dans un cadre méthodologique rigoureux, le contenu du cours doit abandonner la technique et s'ancrer dans les fondamentaux de l'analyse critique et réflexive forgée dans les règles de la méthode de l'enquête. Dans le temps restreint de la formation qui nous est imparti, l'accent est mis en amont sur le contenu du questionnaire, les questions et modalités de réponses qui le composent, et en aval sur le traitement des données. Entre les deux, la palette de la récolte des données s'est élargie, il y a toujours des questionnaires papier et maintenant en ligne, mais les problèmes de biais induits dans les questions, de contrôle de l'échantillon, de sincérité des réponses restent les mêmes.

Et si le sociologue « coupe les cheveux en quatre », si il met du temps à fabriquer un outil, un questionnaire par exemple, c'est une question de « règles de la méthode » et de la connaissance pratique du lien intrinsèque entre la qualité de l'outil et la qualité des données qui sont à l'interface entre la réalité dans laquelle un objet est construit et les résultats qui produiront l'analyse, l'interprétation. L'exigence scientifique réflexive produit la lenteur, la prudence et peut donner le sentiment d'être à contretemps par rapport à l'ensemble social. Si nous parvenons à insuffler aux étudiants quelques jalons et un minimum de rigueur dans la démarche méthodologique pour faire de l'enquête de terrain, le pari de la formation est gagné. Et GEST est conçu dans cette optique.

Le groupe d'étudiants enquêtant par questionnaire auprès des parents des écoles de Roscoff-Saint-Pol-de-Léon était entré sur le terrain avec une question préalable précise. La première partie de leur dossier final montrait leur maîtrise d'une littérature conséquente et pertinente sur le « marché scolaire » mobilisée pour définir leur objet et leur problématique. La présence de trois écoles primaires leur a offert une opportunité pour éprouver les constats faits par d'autres chercheurs dans d'autres contextes, sur un territoire dont ils ont décrit finement la population, les spécificités locales.

Ils ont proposé une analyse des résultats de l'enquête avec la prudence méthodologique nécessaire : si presque 57% des parents ont répondu, ils savaient que les non-répondants pouvaient avoir un profil spécifique. A partir de leurs données imparfaites, ils ont donné à lire leur analyse, leur recodage, leur interprétation. Ils se sont interrogés sur l'inégalité sociale qu'ils perçoivent dans la répartition entre les écoles et que les parents justifient par des choix culturels. *« Nous pouvons dire que cette analyse du terrain éducatif de la commune de Roscoff a permis de montrer que le marché scolaire y est bien présent. Nous pouvons dire que le terrain est singulier, nous y avons fait des découvertes comme le nombre assez surprenant de parents ayant un BAC+8*[106] *à l'école publique. Ainsi à travers les réponses des parents et ce que nous avons appelé l'origine du choix, nous pouvons dire que si le marché scolaire s'implante à Roscoff c'est également par la différence de profil des parents. »*

[106] Ils l'expliquent par la présence de la station biologique de Roscoff, centre de recherche et d'enseignement en biologie et écologie marines qui dépend du CNRS et de Sorbonne Université. Mais ils oublient de dire que la population de parents diplômés est peut être plus répondante que celle des moins diplômés.

Ils ont éprouvé les limites de leur questionnaire, ses imperfections. Leur auto-évaluation montre qu'ils ont partiellement compris. En fait, leur dossier montre surtout qu'ils ont su mobiliser les compétences de chacun d'entre eux pour résoudre des problèmes de traitement de données, transférer les bases de données d'un logiciel à un autre selon leurs besoins. Les voir s'approprier un tel outil et mobiliser l'outil informatique en dehors du cadre d'un cours de travaux dirigés, pour leur propre enquête, sur un temps court, permet de comprendre comment se fabrique les raccourcis observés dans la vie sociale ordinaire quand une structure veut faire une enquête sur ces usagers par exemple.

GEST sert à les accompagner dans ce moment-là sur le terrain et est vraiment l'occasion de leur rappeler de ne pas oublier « les règles de la méthode ». Parfois l'intérêt pour le thème de l'enquête fait oublier l'effort et la nécessité de la construction de l'objet, une demande sociale sur le terrain peut détourner de l'intention initiale. Ainsi, le risque est de passer directement du thème d'une enquête à la rédaction de questions, d'un problème social à une série d'entretiens… C'est important de comprendre ce mécanisme immédiat du sens commun, de l'expliquer pour mieux pouvoir le contourner et opter pour une autre posture plus sociologique. Cela fait partie intégrante de l'apprentissage de la démarche : faire le constat de s'être trompé, pour recommencer ou l'infléchir par la suite dans une meilleure direction.

Dans le protocole d'enquête, les moments de terrain sont des moments clés quel que soit l'outil mobilisé. Le terrain n'est pas l'apanage d'une démarche spécifiquement qualitative ou ethnographique[107]. Lors d'un protocole d'enquête complet, y compris dans le cadre d'un protocole d'enquête quantitative, plusieurs moments de terrain peuvent se distinguer : une phase exploratoire (séjour 1 de GEST), une phase test de la construction de l'objet et des outils (séjour 2 de GEST) où la démarche et les outils sont éprouvés, validés, invalidés pour ensuite poursuivre l'enquête. Ces deux phases sont productrices de données, de matériaux, d'expériences, d'expérimentations dont l'analyse, le traitement permettent de stabiliser, de fonder, de justifier une démarche adaptée à l'objet qui se construit chemin faisant. Puis viendrait après GEST le temps d'un terrain long, consacré pour l'essentiel à la production de données et qui serait suivi d'un autre temps long mêlant le traitement des données et l'écriture. En licence, nous ne formons pas de futurs enseignants-chercheurs en sociologie, mais l'exigence scientifique qui au départ consiste à apprendre à poser un problème est largement transférable et transmissible à l'ensemble social. La connaissance spontanée de son environnement contient des éléments d'une compréhension immédiate de son propre monde, mais un accompagnement au pas de côté, à la mise en perspective, au fait de porter un autre regard, est tout l'enjeu de GEST. C'est une question de méthode, dont celle d'une analyse réflexive sur les outils mis en œuvre pour interroger le monde, quel que soit l'outil utilisé. Et ces derniers sont à adapter à ce qu'on veut regarder pour tenter de comprendre et expliquer.

12.4 Internet, pour communiquer et produire des données

Outre les outils d'enquête ou d'investigations précédemment explicités dans une démarche sociologique, il en est un autre qui s'invite dans la boite à outils, y compris dans celle de nos vie quotidienne, et est matérialisé en objets multifonctions connectés. Il me semble, à la suite du constat fait par Michel Serre[108] que nous avons vécu un tournant, comme d'autres l'ont vécu avant nous avec l'invention de l'imprimerie. Il est impossible de faire l'impasse sur cette réalité d'internet et de la connexion permanente qui a changé nos pratiques et nous amène depuis à des réajustements continuels. Dans l'enseignement et à travers l'expérience de terrain avec GEST, nous allons voir que cela ouvre de nouvelles pratiques,

[107] Même si les ouvrages ou les manuels comme les formations ont tendance à segmenter pour simplifier et homogénéiser le contenu du cours en mettant l'accent sur tel ou tel outil mobilisé dans la démarche.
[108] SERRE Michel, 2012, *Petite poucette*, Paris, Ed. Le Pommier.

mais ce n'est qu'un outil et cela n'interfère ni sur les fondements de la méthode ni sur ceux d'une pédagogie nécessairement interactive.

Avec les tablettes, et les ordinateurs portables, par exemple, les réponses au questionnaire sont saisies en même temps qu'on l'administre et les résultats peuvent s'afficher instantanément au fur et à mesure. Les matériaux d'enquête sont numérisés en même temps qu'ils sont recueillis, fichiers photos, audio deviennent instantanément des données. Elles sont sûrement utiles en l'état aux moteurs des GAFA[109] qui les appréhendent pour capter et instrumentaliser nos pratiques, mais à notre échelle d'enquêteur sur le terrain, que faisons-nous de tout ça, comment organisons-nous, traitons-nous cela ? Tout semble s'accélérer[110]. Et on se retrouve confronté à la puissance de ces outils dont la mise en œuvre va de pair avec l'illusion qui consiste à croire à une possible consultation immédiate ou à l'organisation d'un « grand débat » sur les bases du modèle simpliste : une question = une réponse. C'est pour le moins anti-sociologique, et on peut à juste titre s'interroger sur la pertinence des questions posées sur le fond et sur la forme, sur l'hétérogénéité des réunions qui se sont tenues et des comptes rendus produits… On peut se demander ce qui sera compris à l'issue du traitement et des synthèses de ces « données » produites massivement dans des conditions diverses, entachées d'un effet d'« imposition de problématique[111] ». Mais les politiques ne font pas de sociologie. Et avec GEST, les raccourcis d'usage pris avec les outils numériques, que ce soit en pratique pédagogique ou d'enquête, mérite qu'on s'y arrête.

Dans l'enseignement supérieur, nous voilà tous dotés, enseignants et étudiants, d'un espace numérique de travail qui se caractérise par le fait qu'il est accessible à d'autres. Au départ nous échangions des mails, puis de plus en plus des fichiers attachés qui maintenant sont partagés dans des espaces dématérialisés : la plateforme du ou des programmes de recherche en cours, celle du ou des équipes d'enseignement (lience, master), celle des cours en ligne... dont il faut désactiver les notifications si on ne veut pas vivre en apnée le nez plongé dans nos machines. Finalement, du côté de l'enseignement, nous vivons de plus en plus dans des *open-space* virtuels de *co-working* permanent, sans investissement immobilier, sans paiement d'heures supplémentaires car bon nombre de ces heures de travail ne sont pas prises en compte dans nos heures de service, quand nous répondons par exemple à distance aux étudiants qui nous sollicitent, voire à des étudiants inscrits dans d'autres formations et parfois à ceux d'autres universités !

Quoi qu'il en soit, l'engrenage virtuel s'est fait progressivement au nom de raisons pratiques, avec des valeurs intériorisées qui ne nous parlent plus de modernité, ni de progrès mais d'innovations. Par exemple, dès que l'université a ouvert la plateforme moodle, désignée comme une plateforme d'apprentissage en ligne, un certain nombre d'entre nous y ont vu la possibilité d'y développer une partie de leur activité pédagogique. Pour ma part, j'ai cru pouvoir en détourner quelques modules d'activités, en créant des forums thématiques d'échanges, des bases de données à renseigner, des wiki, en plus d'y déposer mes supports de cours et toutes sortes de ressources en ligne, en complément des cours (audio, vidéo, presse, sites, textes scientifiques…).

---

[109] Les géants de l'internet dont il convient de ne citer aucun nom.

[110] **HARTMUT** Rosa**, 2010,** *Accélération. Une critique sociale du temps*, Paris, La Découverte, coll. « Théorie critique », 474 p.

[111] Les fiches de présentation des thèmes du « grand débat » sont des modèles d'imposition de problématique : « L'effet d'imposition de problématique, effet exercé par toute enquête d'opinion et par toute interrogation politique (à commencer par l'électorale), résulte du fait que les questions posées dans une enquête d'opinion ne sont pas des questions qui se posent réellement à toutes les personnes interrogées et que les réponses ne sont pas interprétées en fonction de la problématique par rapport à laquelle les différentes catégories de répondants ont effectivement répondu. » BOURDIEU Pierre, 1972, « L'opinion publique n'existe pas », Exposé fait à *Noroit* (Arras) en janvier 1972 et paru dans *Les temps modernes*, 318, janvier 1973, pp. 1292-1309. Repris *in Questions de sociologie*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1984, pp. 222-235.

Mais dès le départ, le retour des étudiants s'est traduit par un usage réticent voire détourné, car l'accès n'est pas immédiat (il faut passer huit fenêtres avant d'accéder au cours !). Depuis ils transfèrent les ressources sur un « réseau social » où ils échangent et commentent entre eux. Pour eux, la plateforme est avant tout un outil de contrôle de leur travail et ils l'utilisent *a minima*, c'est-à-dire juste pour répondre aux demandes explicites et évaluées des enseignants surtout en licence. Leur défiance à l'égard d'outils numériques qui s'affichent coopératifs ou collaboratifs et contiennent toutes les fonctionnalités de contrôle sur leur activité universitaire est compréhensible. Ils sont moins méfiants à l'égard d'outils commerciaux qui sous couvert de communication, de requête ou de consommation prennent de façon insidieuse le contrôle de leur vie numérique.

L'environnement numérique pédagogique pour GEST sur la plateforme moodle se limite donc à un outil de transmission d'informations des enseignants vers les étudiants, de forum peu utilisé par les étudiants, qui communiquent ailleurs, et de « remise de devoir ». Pour travailler entre eux, les étudiants se constituent ailleurs des espaces collaboratifs. Ils ont besoin de pouvoir faire des brouillons sans le regard des enseignants par dessus leur épaule. Et une fois d'accord entre eux sur un document, ils déposent leur travail sur la plateforme, un rendu n°1, sur laquelle nous faisons un *feedback*[112]. Puis ils finalisent une deuxième version car nous avons précisé nos attentes sur la version 1. C'est cette version 2 qui fait l'objet d'une évaluation.

Non, nous ne sommes pas dans le meilleur des mondes où nous avons le temps et les moyens, mais bien à l'université, et pour faire ce travail de suivi et d'accompagnement nous sommes une équipe de trois fonctionnant aujourd'hui avec un cadre pédagogique qui a évolué sur huit ans, et qui est en constant réajustement selon les collègues engagés qui apportent leur pierre à cet édifice pédagogique. Le numérique ne réduit pas le temps de préparation des cours, ni le besoin d'encadrement, en particulier pour les cours de méthodologie. Les gestionnaires ont tort de croire qu'une pédagogie sans actualisation et sans interaction est possible ! Un retour reste nécessaire sur les travaux des étudiants, sauf si on passe à la logique des questions de culture générale en posant des questions à choix multiples avec une seule bonne réponse. La note est alors automatiquement générée par le nombre de bonnes réponses… Mais là, nous sommes à des années lumière de la pédagogie et de l'apprentissage, juste dans une sorte de jeu de *quiz* avec un *buzzer* où on fait croire à l'égalité des chances alors que tous les ressorts des inégalités sociales sont à l'œuvre, le capital culturel étant inégalement distribué. Si l'objectif est de faire une sélection et de désigner les gagnants qui pourront poursuivre leurs études, pourquoi pas ? Ce n'est hélas pas de la science fiction pour certaines filières.

Mais le paysage numérique de GEST se dessine également en dehors des radars de la surveillance professorale. Soulignons l'importance des réseaux sociaux qui est le mode de contact et d'échange entre les étudiants connectés. Les enseignants sont absents de cet espace, mais nous en avons connaissance par leur usage et mésusage.

Du côté du mésusage, cet espace peut produire la déformation de l'information : par exemple, un fichier est mis à disposition sur Moodle pour tous, avec un commentaire de l'enseignant qui n'est pas intégré au fichier. Le fichier seul est transféré sur le réseau social de la promotion d'étudiants et est commenté entre eux sur ce qu'il faut faire ou pas. Il suffit qu'un actif sur le réseau ait compris de travers et indique la façon dont il a compris les choses pour que cela devienne la référence pour les autres. Si c'est bien compris, c'est invisible pour l'enseignant, mais si il y a un problème l'enseignant se demande pourquoi tout le monde a compris de travers. Après discussion avec eux sur la clarté ou non de la consigne, on se rend compte qu'il faut insister sur le fait de revenir à la source pour les consignes, surtout en ce qui

[112] Je parle dans la langue de nos outils...

concerne la validation. Mais le plus sûr est d'intégrer la consigne au fichier à traiter. Il me semble que cet espace d'entre soi de groupe sur les réseaux sociaux fonctionne de la façon dont nous voudrions que les forums soient actifs sur Moodle où effectivement nous pourrions intervenir, mais ils ont choisi, ou se sont familiarisés avec d'autres espaces virtuels plus populaires.

Du côté de l'usage, la pratique de terrain se réactualise avec ce nouvel espace de connexion. L'intérêt de l'accès permanent à différentes ressources, comme nous l'avons précédemment vu, permet lorsque nous sommes ensemble sur le terrain de discuter nos manières de faire. Les différents moteurs de recherche ne répondent pas de la même façon aux requêtes. Selon celui utilisé habituellement et les requêtes effectuées précédemment, un affichage incite à prendre connaissance de ressources connexes plus ou moins pertinentes, crédibles et souvent plus médiatiques que scientifiques. L'enseignant-chercheur ouvre aux étudiants des portes insoupçonnées sur internet en leur indiquant les requêtes qui les conduiront aux ressources mises en ligne par tel laboratoire de recherche, par tel centre d'archives mal référencé car peu sollicité, voire telle ou telle institution, collectivité, service de l'Etat dont ils ne vont jamais visiter les sites. Internet est une mine d'informations et de ressources, mais en prenant les grands boulevards, tout le monde est conduit au même endroit en passant trop souvent à côté de sites qui mériteraient le détour.

Avec des objets qui vous géolocalisent, et vous rendent joignable à tout moment où que vous soyez, un autre espace/temps est à l'œuvre par rapport à celui pratiqué et connu jusqu'à présent. Et le « réseau social » joue un rôle de lien permanent. Je m'inquiète par exemple lors de deux jours de terrain à Douarnenez de ne pas avoir vu une étudiante que je sais isolée, faisant son dossier seule, et que je perçois comme mal intégrée. Je demande aux étudiantes d'un groupe si elles l'ont vue, elles répondent que non, et mettent un message sur le réseau *« comme quoi, je veux la voir ».* Un quart d'heure après l'étudiante arrive en m'interpellant : « *Vous vouliez me voir ?* »

Le contact immédiat du groupe en réseau sur le terrain m'est alors apparu vraiment inclusif, efficace et pertinent comme outil de communication. Je n'hésite pas maintenant à demander aux étudiants de faire passer une information de ma part. Entre eux, ils s'échangent des contacts, des commentaires, des informations avec une réelle réactivité. A présent, je m'inquiète uniquement d'identifier sur l'ensemble du groupe les non-connectés, souvent une seule exception, qui n'est pas forcément un étudiant moins intégré, ni moins fortuné, mais résistant à cette pratique.

Dans une démarche classique de terrain réel, au bout de la chaine de production quand sont accumulés sources, ressources et matériaux produits sur le terrain, il reste la question du traitement des données. Sur le temps de la formation au niveau de la licence, et en particulier dans le cadre de GEST, nous ne pouvons l'aborder que sous forme d'initiation au traitement de données. Et pourtant toutes ces données sont produites pour être traitées et là aussi les outils informatiques et logiciels s'imposent avec leur performance et leur limite.

Pour les entretiens retranscrits, au moment de faire le classement thématique, les marqueurs de couleur et le découpage papier pour de petits corpus de données ont été remplacés par le surlignage et le copié-collé dans les fichiers numériques. Puis, l'analyse informatique des données textuelles est passée par là : de l'indexation lexicale constituant des verbatim, à l'analyse thématique des mots dans leurs contextes, de nombreux chercheurs ont inventé les outils de traitement d'aujourd'hui et continuent à en inventer. Les utilisateurs chercheurs se les approprient et discutent la production des résultats, quand les utilisateurs pressés achètent des logiciels car ils veulent avant tout des résultats à montrer. Le même phénomène observé pour le traitement statistique des données quantitatives se rejoue pour celui des données qualitatives. Il y a le temps des inventeurs puis celui des diffuseurs qui valorisent la rapidité du passage des données aux résultats, et jouent de plus en plus la carte de

l'aspect communicationnel des résultats produits, celle de leur mise en représentation graphique. Il convient de ne pas baisser sa garde devant les rouleaux compresseurs des outils magiques de traitement de données, surtout devant la multiplication de l'offre de logiciels qui a un certain coût auquel il faut ajouter le coût du temps d'apprentissage. Car l'utilisateur se retrouve prisonnier de l'outil maîtrisé.

En fait dans ce cadre, dans un cheminement intégré qui va de la production au traitement des données, on s'inscrit dans une chaine continue d'interdépendance entre la qualité et les contours des données produites et leurs outils de traitement qui contiennent les conditions d'une mise en forme des données et par conséquent celles de la production des données sur le terrain. Le risque est que le terrain devienne une sorte de vivier ou de réservoir pour alimenter les machines à traitement de données. Quand est venu le temps de la compatibilité des données pour les agréger, l'ère des Data-center, une logique s'impose au détriment de la maitrise des conditions de production. Les moteurs de recherche avec l'interopérabilité, l'interconnexion de toutes les informations et expressions numérisées, sons, images, écrits deviennent la source de la construction de notre pensée, de nos actions. La réflexivité est autant, sinon plus que jamais à mettre en œuvre à toutes les étapes, à chacune de nos pratiques dans tous les ordres de nos vies professionnelles et quotidiennes pour ne pas se laisser formater.

Avec GEST, nous prenons le contre-pied de ce monde, c'est l'inverse qu'on tente d'enseigner, ne pas pré-construire, voire déconstruire ce qui est donné. Ne pas prendre la masse de données produites dans son ensemble sans s'interroger sur les conditions de leur production. Ne pas se laisser berner par la fausse idée de l'exhaustivité qui serait plus significative qu'un échantillon. Se plonger dans le tout pour apprendre à choisir à partir d'une phase exploratoire de terrain, puis y tester les outils utiles et adaptés qui vont permettre de constituer un corpus de données exploitables en lien avec un objet clairement défini, sans ambivalence.

Avec GEST et ses données produites, nous sommes dans l'amorce de cette dernière étape, il faudrait un semestre supplémentaire en fin d'année pour qu'après le terrain nous abordions sérieusement ensemble la question du traitement de la masse de données produite par les étudiants.

Il reste une histoire pédagogique à écrire celle de la pratique du traitement de données. Cette dernière étape reste souvent plus ou moins en friche dans les temps de formation dont nous disposons en licence. Au mieux les étudiants auront une unité d'enseignement séparée avec un corpus de données dont ils ne sont pas les auteurs. Les étudiants, comme les chercheurs, à la fin du terrain sont renvoyés à un instant de solitude qui mêle écriture pour rendre leur dossier, leur rapport et le traitement de données.

L'idéal, après GEST pour Grande Enquête Sociologique de Terrain, serait de développer un programme GRAAL, pour Gestion Raisonnée et AnALytique des données sociologiques de terrain où nous pourrions sur le modèle de ce que développe un enseignant-chercheur comme Christophe Lejeune[113] mettre en pratique un apprentissage avancé de la méthode d'organisation et de traitement des données, ici, qualitatives[114]. Et à la plateforme, au journal de bord, comprenant des comptes rendus d'observations, des notes descriptives et d'analyses, il faudrait pouvoir inclure des fichiers audios, vidéos. Peut-être faudrait-il traiter ces derniers avec le logiciel Sonal[115], ou agréger des corpus d'entretiens à traiter avec les logiciels comme Hyperbase ou Iramuteq, selon les objectifs de traitement ? Quel que soit l'outil, cette phase de traitement est d'autant plus pertinente que le travail fait en amont, et qui est enseigné avec

[113] LEJEUNE Christophe, 2014, *Manuel d'analyse qualitative. Analyser sans compter ni classer*, Louvain-La-Neuve, Ed. De Boeck.
[114] http://www.cassandre.ulg.ac.be/
[115] http://www.sonal-info.com/

GEST, est cohérent du point de vue de la méthode. Il n'y a pas, à la fin d'un processus qui aurait constitué un corpus de données n'importe comment, un outil magique qui va les trier pour vous aider à trouver du sens.

GEST est transversal à toute démarche d'enquête sociologique, l'expérience forme à la méthode et non aux outils. Ces derniers peuvent être appropriés dans le cadre d'une formation technique mais à l'usage ils nécessitent un accompagnement pour s'inscrire dans une démarche méthodique. GEST est une formation à l'adoption d'une posture qui va déterminer chaque étape du protocole d'enquête, la construction de l'objet, le rapport au terrain, la production des données et leur traitement. Les mêmes données, un même outil utilisé avec une autre posture produit d'autres résultats.

Ce dernier chapitre est aussi un plaidoyer pour que dans les formations à l'université, les étudiants continuent à rencontrer des enseignants-chercheurs. Ces derniers dans leurs pratiques de recherche continuent à se forger des outils et restent soucieux de méthode et de rigueur dans la méthode, ils adoptent une posture. C'est aussi un plaidoyer pour la démarche sociologique empirique ancrée dans le terrain. Ce dernier n'est pas l'espace de récréation exotique qui nous permet de vivre des aventures, mais il est la source de l'apprentissage quelle que soit la démarche et les outils utilisés, il n'y a plus de démarche qualitative ou quantitative, mais un terrain qui nous nourrit. Et enfin, c'est aussi un plaidoyer pour une posture de sociologie critique, pour ne pas céder à la facilité des possibilités offertes par les nouvelles technologies de l'information et de la communication qui tendent à s'imposer comme interface entre le chercheur et le terrain. Comme pour tous les outils, apprenons à les maîtriser pour mieux neutraliser les effets d'optique, et en tirer le meilleur parti pour faire le bon GEST.

Conclusion

Avec GEST, pour Grande Enquête Sociologique de Terrain, où étudiants et enseignants se retrouvent ensemble immergés sur le terrain vingt-quatre heures sur vingt quatre pendant deux séjours de deux jours espacés d'un mois, l'objectif est de montrer que les sciences sociales s'apprennent en pratique. Aucune formation de licence ne peut faire l'impasse sur un long processus d'apprentissage de la méthode, en particulier dans une discipline empirique comme la sociologie. Mais les heures d'enseignement disciplinaire dans les formations se réduisent ainsi que l'ensemble du volume d'heures déterminé par le cadrage ministériel ou à l'échelle de l'établissement où *le credo* dominant est celui des économies à réaliser pour réduire les dépenses publiques. Dans ce contexte défavorable, en particulier sur la dernière décennie, une convergence de facteurs ont permis de faire bouger les lignes et d'ajouter un projet d'enquête sur le terrain à la licence de sociologie à Brest, en plus des cours de travaux dirigés classiques de la méthodologie enseignée en salle de cours.

Les éléments qui ont permis de réaliser ce projet sont pêle-mêle :

- une baisse conjoncturelle des effectifs étudiants qui a permis de retrouver un ratio étudiant/enseignant acceptable,
- l'obtention de moyens financiers supplémentaires en répondant à un appel d'offre de l'établissement pour soutenir un projet pédagogique innovant,
- la subvention récurrente du conseil départemental du Finistère pour soutenir des projets pédagogiques de l'UFR,
- la volonté d'une équipe de formation d'accord sur le projet, les objectifs, et prête à s'engager collectivement dans la démarche.

Aujourd'hui les effectifs étudiants remontent. Le non-recrutement sur des postes vacants suite aux départs à la retraite devient la norme. L'équipe de départ s'est reconfigurée et renouvelée. Mais « le pire n'étant jamais sûr » pour l'instant GEST perdure, peut-être parce que le sens porté par le projet va au-delà d'une sortie sur le terrain, et traite la question essentielle de la méthode.

Les huit années pour expérimenter, ajuster, et consolider cette expérience pédagogique particulière ont permis de raconter les aventures vécues et cumulées des étudiants, dans un segment de temps allant pour chaque promotion du début et la fin d'une année universitaire, du point de vue de l'enseignante-chercheuse observatrice participante. On découvre par exemple, comment les étudiants expriment leur inquiétude au sujet de la validation, du nombre de pages à rendre, de l'oral à préparer et de l'adéquation entre le travail étudiant à fournir et le coefficient de cette unité d'enseignement. On peut lire leur adhésion ou pas à l'organisation pédagogique qui les inscrit dans une dynamique de groupes avec différents périmètres : le petit groupe de travail, les ateliers de mise en commun et celui de l'ensemble de la promotion. On observe leur façon de régler de nombreuses questions logistiques concernant l'organisation du séjour, se déplacer, se loger, se nourrir, qui sont leurs premiers pas sur le terrain. Ils doivent mobiliser diverses compétences pour ajuster leur comportement les uns vis-à-vis des autres. Et les enseignants n'en voient qu'une infime partie en particulier quand la régulation interne n'a pas pu se faire. Pour la plupart des sollicitations, ils sont renvoyés à une gestion entre eux. Mais outre ces aspects mêlant des rapports sociaux, dans un cadre pédagogique où se réalise un travail en commun et qui sont constitutifs du projet, l'essentiel des chapitres traitent par étape du processus d'appropriation de la méthode. La collecte des données de cadrage, les bibliographies successives, le contact avec la population, chacune des actions fait l'objet de discussions, d'échanges pour être adaptée à ce que nous voulons faire : une enquête de terrain. Le journal d'enquête, le rapport aux enquêtés, les outils utilisés pour produire des matériaux dont leur numérisation, les réseaux sociaux, tout ce qu'ils font, ce qu'ils restituent sont autant d'occasions pour rendre compte du fait qu'ils n'avancent

pas tous au même rythme, qu'ils n'ont pas les mêmes attitudes, que les objets et les terrains sont plus ou moins accessibles, constructibles et qu'ils apprennent la méthode pour le faire.

La méthode, l'outil et le terrain : les trois notions s'articulent souvent dans un même propos pour expliquer ce que le scientifique fait, la manière de le faire. Méthode, outil et terrain sont intrinsèquement liés, interdépendants, et ajustés dans une analyse dynamique qui se déploie en continu tout au long de la démarche d'enquête jusqu'à l'écriture. Le terrain est une construction, l'expression d'une intention, le découpage d'une parcelle à l'intérieur du monde pour le comprendre. Le terrain désigne également l'objet, ce qu'on va investir en mobilisant les outils appropriés. Approprié est à comprendre dans son double-sens, adapté à l'objet et au terrain mais aussi à la main et au métier de celui que le met en œuvre : la méthode correspond à la façon de faire, ici, sociologique.

Le problème du maître d'apprentissage est de devoir tout expliquer en même temps, de faire entendre que l'objet et le terrain sont un résultat de l'intention de ce qu'on a décidé de comprendre, et de la manière de le faire. L'intention est, dans le cas présent, scientifique et va orienter les décisions qui se traduisent en choix méthodologiques à expliciter, en l'occurrence sociologiques, qui se déclinent en définition d'objets, en choix d'outils et de terrains.

Faisons un pas de côté. Prenons un matériau trouvé sur le terrain : la pierre. Quelle pierre ? Un fragment de roche calcaire, granitique, du marbre… Prenons un outil : le marteau. Quel marteau ? Dans la boîte à outils du maçon j'en vois plusieurs. Dans celle du tailleur de pierre on retrouve les mêmes, mais il y en a d'autres. Et si j'ouvre la porte de l'atelier du sculpteur… Et ce n'est pas parce que j'ai devant moi une pierre et entre les mains un marteau que je vais pouvoir faire un geste, si je n'ai pas d'intention, et encore moins si je ne sais pas faire le geste approprié, dans tous les sens du terme, approprié au type de matériau et maitrisé en savoir-faire.

GEST part de l'idée qu'il n'y a pas d'apprentissage sans faire par soi-même dans un contexte où tout se fait ensemble. « Ensemble » est à comprendre avec le double sens : celui de tout faire en même temps et celui de faire avec tout le monde, enquêtés, étudiants, enseignants. Cet « ensemble » dans un cadre pédagogique et sociologique est constitué de nombreux éléments, produit des données et des interactions au sein desquelles les étudiants sont accompagnés pour accéder à la méthode. Avant le premier séjour, l'exploration à distance d'un territoire par plusieurs dizaines d'étudiants, produit un premier corpus conséquent de données disparates. L'idée est d'essayer de dessiner le plus de dimensions et de directions possibles parmi lesquelles ils pourront choisir celles qu'ils vont prendre. Ce premier état descriptif partiel permet déjà de voir émerger quelques problèmes sociaux, d'actualité, des informations saillantes et publicisées. Le recueil systématique des données démographiques, économiques, et sociales, outre le fait de permettre de rassembler des données de cadrage et de contexte ouvre des voies de questionnement pour se demander si l'emploi, l'offre de santé ou le développement touristique peuvent être des thèmes d'enquête. Les étudiants arrivent pour leur premier séjour avec un brouillon dans l'esprit, mais aussi des curiosités, des envies qui vont les conduire dans telle ou telle direction de façon plus ou moins flottante selon les choix effectués en amont entre eux. Les discussions et les mises en commun les amènent à se déterminer les uns par rapport aux autres, pour prendre une direction, à la suite d'une décision concertée et argumentée. Ils produisent au premier séjour un brouillon de données complémentaires à celles précédemment accumulées et qui se fondent sur leur exploration effective d'un territoire appréhendé concrètement pour pouvoir y trouver un terrain. Au retour, ils disposent d'un ensemble de données et doivent formuler leur intention, un thème, puis un objet qui les amène à construire leur terrain. Cela conduit à un nouveau recueil de données, à établir une bibliographie adéquate. Et en même temps les étudiants préparent leur deuxième séjour de façon plus méthodique en particulier pour organiser un recueil de matériaux plus systématique sur un objet dont ils ont dessiné les

premiers contours. A ce moment-là, ils discutent de l'objet et de la méthode tout en traitant les données exploratoires déjà produites.

Après le deuxième séjour, ils exploitent les nouveaux matériaux recueillis, tout en réinterrogeant la pertinence de leur objet, en constatant l'adéquation et les limites de leurs productions de matériaux qui, à la fois, ferment et ouvrent des portes, en mettant en évidence ce qu'ils ont vu et pu comprendre et ce qu'ils auraient pu explorer et voir, si… Et ils le font parce qu'ils doivent finaliser un exposé, donner une forme, communiquer leur expérience, dans le cadre contraint de la validation. Ils expérimentent de bout en bout que chaque élément, chaque phase de l'enquête jusqu'à son écriture sont intrinsèquement liés, surtout ici, dans le cadre particulier de l'apprentissage de la méthode sur le terrain où toutes les interactions entre les acteurs (étudiants, enquêtés, enseignants) font partie de cet ensemble et constituent les segments d'un tout.

Pour lier ce tout, une des ficelles est la coopération en situation, identifiée comme dynamique dans un rapport social qui consiste à apprendre, où tous les acteurs seraient à la fois émetteurs et récepteurs de savoirs partagés. Ce n'est pas une utopie, ni une aspiration mais une réalité vécue et expérimentée en partie à l'université dans le cadre spécifique de l'apprentissage de la méthode en sociologie qui vise à s'approprier des outils pour interroger des mondes sociaux et essayer d'en comprendre le sens, car on ne fait pas cela hors sol et tout seul.

Plus que le cadre pédagogique, ce qui lie le tout c'est la méthode sociologique. GEST sert à comprendre la façon dont on produit des données dans le grand chaos de tout ce qu'on peut spontanément observer. C'est un apprentissage de la fabrication de données sociologiques pour proposer une lecture du monde dans une perspective scientifique et spécifique.

GEST sert à comprendre à la fois une démarche et une posture sociologique par une mise en pratique. Notre perception spontanée du monde ne suffit pas pour comprendre ce qu'il est. En sciences physiques on comprend aisément la nécessité de la méthode qui va permettre d'appréhender l'infiniment petit comme l'infiniment grand. La distance à l'objet ou l'extériorité semblent rendre la chose plus facile à comprendre. Les expériences sur la chose, la paillasse du physicien ou le très grand équipement de l'astrophysicien s'imposent comme une évidence. On va faire confiance aux savants qui ont accumulé du savoir et produisent les mots pour le dire. Il ne viendrait à l'idée de personne de s'approprier un outil de physicien pour produire un propos sur la chose qu'il observe.

En sciences sociales ou en « physique sociale », la démarche n'est ni plus simple, ni plus complexe. Mais nous avons conscience que nous faisons partie du monde social et que ce dernier réagit à nos observations, à nos questions. Par ailleurs, l'ensemble social (pour ne pas dire la société civile) ne perçoit pas vraiment l'intention qui permet de faire un pas de côté pour l'interroger. La nécessité de prérequis ou de méthode est la même que celle qui permet d'appréhender le monde physique. Mais surtout les outils des sciences sociales semblent plus facilement appropriables, et n'importe qui peut faire des enquêtes, des entretiens. Pour les mettre en œuvre, il est possible d'apprendre la technique et parfois la manipulation des logiciels intégrés de la création du questionnaire à l'écriture du rapport, ou ceux de traitement d'entretiens pour produire des nuages de mots, mais pas la méthode.

En sociologie, toute une démarche est à enseigner du premier au dernier geste. La méthode est un processus global où interagissent entre eux de nombreux éléments choisis pour être mis dans une éprouvette, y compris le chercheur lui-même avec ce qu'il est, femme ou homme, jeune ou plus âgé, noir ou blanc, à la trajectoire sociale à la fois singulière et plurielle. L'intention est d'apprendre à réfléchir sur ce qu'on fait, à partir de là où on est, et d'expliquer, de justifier les raisons de le faire en faisant tomber tous les masques des histoires, petites ou grandes, qu'on se raconte, et de celles qu'on nous raconte. L'ambition est d'initier à une certaine exigence intellectuelle, à un apprentissage qui sera continu tout au long de la vie,

qui permet de ne pas se contenter de se regarder dans la glace mais de traverser le miroir pour comprendre le reflet, même si cela nous dérange. Et à la dernière étape, il faut prendre le risque de dire ce qu'on a compris.

Tous les scientifiques le font et restent parfois longtemps inaudibles jusqu'à ce que les faits s'imposent. Le constat sur le changement climatique est un exemple significatif de ces trois dernières décennies où la controverse scientifique a été dévoyée pour discuter des modélisations prédictives. Il est impossible de répondre à cette demande sociale, on ne peut pas savoir de quoi sera fait demain mais nous pouvons discuter des constats dans le temps présent, accumuler et organiser des données, étudier des rapports de causes à effets, l'agencement des éléments qui ont pu conduire à telle ou telle situation. En effet, il est sûrement préférable de comprendre les pratiques et l'organisation sociale, politique et économique qui remettent en question l'environnement vital de l'humanité[116].

Non la sociologie n'est pas « friendly » à l'égard des sociétés humaines, pas plus que la physique ne l'est à l'égard de l'atome. Mais comme toutes les démarches scientifiques qui vise à comprendre notre monde, elle est passionnante. Former à la méthode permet de se forger un rapport au monde, c'est aussi un puissant vecteur de dissémination scientifique et tant pis pour le désenchantement[117]. Et en sociologie la méthode se met en œuvre avec du terrain. Et les moments vécus sur le terrain y compris avec les étudiants, les émotions que cela suscite, que ce soit l'euphorie de la découverte, de l'inattendu, la déception de l'impasse, valent bien quelques désillusions !

[116] MARSCHALL George, 2017, *Le syndrome de l'autruche. Pourquoi notre cerveau veut ignorer le changement climatique ?* traduit de l'anglais par PRAT-GIRAL Amanda, Arles, Ed. Actes Sud/Colibiris.

[117] WEBER Max, 1995 (première édition Plon 1971), *Economie et société*, traduit sous la direction de Jacques Chavy et Eric Dampierre, publication originale à titre posthume 1921, Paris, Presses Pocket.

Bibliographie

BEAUD Stéphane et WEBER Florence, 2003, (première édition 1997), *Guide le l'enquête de terrain*, Paris, Ed. La Découverte.

BECKER Howard S., 2002, *Les ficelles du métier : comment conduire sa recherche en sciences sociales*, Paris, Ed La Découverte.

BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, 1964, *Les héritiers*, Paris, Ed. De Minuit.

BOURDIEU Pierre, CHAMBORERON Jean-Claude, et PASSERON Jean-Claude, 1983, *Le métier de sociologue*, Paris, Mouton.

BOURDIEU Pierre, 1972, « L'opinion publique n'existe pas », Exposé fait à *Noroit* (Arras) en janvier 1972 et paru dans *Les temps modernes*, 318, janvier 1973, pp. 1292-1309. Repris dans *Questions de sociologie*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1984, pp. 222-235

BURGUIERE André, 1977, *Bretons de Plozévet*, Paris, Flammarion, réédité sous le même titre dans la collection Champs chez Flammarion.

CEFAÏ Daniel (dir.), 2003, *L'enquête de terrain*, Paris, Ed. La Découverte.

DUCHESNE **Sophie**, 2013, « Enseigner les méthodes en sciences sociales : de quoi parle-t-on ? », *Quaderni*, 80, p.131-136.

DURKHEIM Emile, 2009, (première édition 1895), *Les Règles de la méthode sociologique*, Paris, Payot, coll. "Petite Bibliothèque Payot".

ELIAS Norbert, 1993, (première édition 1983) *Engagement et distanciation*, traduction française, Paris, Fayard collection Agora, 1996.

FARGE Arlette, 1989, *Le goût de l'archive*, Paris, Seuil.

GOFFMAN Erving, 1973, *La mise en scène de la vie quotidienne*, Tome 1 et 2, Paris, Editions de Minuit, collection le sens commun.

GRAFMEYER Yves et JOSEPH Isaac, 1979, *L'école de Chicago, naissance de l'écologie urbaine*, (textes traduits et présentés par), réédition 2004, Paris, Champ Flammarion.

GRIGNON Claude et PASSERON Jean-Claude, 1989, *Le Savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*, Paris, Le Seuil.

HARTMUT Rosa**, 2010,** *Accélération. Une critique sociale du temps*, Paris, La Découverte, coll. « Théorie critique ».

HOGGART Richard, 1970, *La culture du pauvre*, Paris, Ed. De Minuit.

ILLICH Ivan, 1971 (première édition), *Une société sans école*, Paris Seuil, 1980.

LAHIRE Bernard (dir), 2002, *A quoi sert la sociologie ?,* Paris, Ed. La Découverte.

LATOUR Bruno, 2005, *Science en action : introduction à la sociologie des sciences*, Paris, Ed. La Découverte.

LEJEUNE Christophe, 2014, *Manuel d'analyse qualitative. Analyser sans compter ni classer*, Louvain-La-Neuve, Ed. De Boeck.

LEJEUNE Christophe, 2016, « Le blog de recherche comme journal de bord informatique. Un soutien à la réflexivité, à l'analyse, à la communication et à la scientificité ? », *Recherches Qualitatives*, 20, p. 402-415.

LEFEBVRE Henri, 2000 (première édition 1974), *La Production de l'espace*, Paris, Anthropos.

MADEC Annick, 2015, *Enquêter en conversant*, Paris, L'Harmattan.

MARSHALL George, 2017, *Le syndrome de l'autruche. Pourquoi notre cerveau veut ignorer le changement climatique ?* traduit de l'anglais par PRAT-GIRAL Amanda, Arles, Ed. Actes Sud/Colibiris.

MORIN Edgar, 1967, *Commune en France. La métamorphose de Plodémet*, Paris, Librairie Arthème Fayard.

NEILL Alexander Sutherland, 1971, *Libres enfants de Summerhil* (éd. originale Hart Publishing, New York, 1960), traduction aux éditions François Maspero, puis réédité aux éditions de La Découverte / Poche en 2004.

PAILLARD Bernard, SIMON Jean-François, LE GALL Laurent (dir.), 2010, *En France rurale. Les enquêtes interdisciplinaires depuis les années 1960*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

PETITEAU Jean-Yves, PASQUIER Elisabeth, 2001, "La méthode des itinéraires : récits et parcours", dans GROSJEAN Michèle et THIBAULT Jean-Paul, *L'espace urbain en méthode*, Marseille, éditions Parenthèses, collection, Eupalinos, p.63-78.

RANCIERE Jacques, 1987, *Le maître ignorant*, Paris, Fayard, réédition Poche 10/18 collection Faits et causes, 2004.

SCHWARTZ Olivier, 1990 (rééd. 2012), *Le monde privé des ouvriers : Hommes et femmes du Nord*, Paris, Presses Universitaires de France.

WEBER Florence, 1991, « L'enquête, la recherche et l'intime ou pourquoi censurer son journal de terrain », *Espaces-Temps*, 47-48, p.71-81.

WEBER Max, 1992 (première édition Plon 1965), *Essais sur la théorie de la science*, traduit de l'allemand et introduit par Julien Freund, Paris, Presses Pocket.

WEBER Max, 1995 (première édition Plon 1971), *Economie et société*, traduit sous la direction de Jacques Chavy et Eric Dampierre, publication originale à titre posthume 1921, Paris, Presses Pocket.

Annexe 1 – Indications de validation année universitaire 2011-2012

INDICATIONS Dossiers – 1er semestre
ASOC51A Méthodologie approfondie
Attendus du dossier
Un document est à remettre au secrétariat contre émargement de liste le mardi 3 janvier 2012. Il donnera lieu à validation pour méthodologie approfondie (correction : Bénédicte Havard Duclos et Annick Madec)
On trouvera dans ce dossier d'une douzaine de pages dactylographiées, 5 parties distinctes :

1. La – les questions (l'objet) qui intéresse(nt) l'étudiant : débroussaillage de la bibliographie, raisons de cet intérêt au croisement des intérêts sociaux et scientifiques, premières idées sur le sujet
2. Le terrain du stage sera ici rapidement évoqué
3. Le terrain GEST après les 2 journées passées à Landivisiau : une autre place, un autre statut, pas une comparaison terme à terme car brièveté de la présence, difficulté à être autre qu'observateur extérieur. Mais comment la question transversale aux deux terrains peut ici être abordée, avec tous les déplacements possibles, utiles. Réutilisation des travaux préliminaires faits dans le cadre du cours de méthodologie approfondie sur Landivisiau.
4. Un retour critique : qu'est-ce que la comparaison (qui n'est pas nécessairement une comparaison terme à terme mais un éclairage oblique) entre les 2 territoires déplace du côté des questions d'une part et du côté de la faisabilité pratique de l'enquête d'autre part ? Tant pour le stage que pour GEST.
5. Une autoévaluation sur votre capacité, vos difficultés à coopérer et à travailler avec/pour les autres.

Validation individuelle
La note sera individuelle et c'est bien une production individuelle qui est attendue.
Toutefois, les étudiants travaillent ensemble, en groupes de taille diverse, et leur capacité à coopérer dans un travail collectif sera pris en compte. ¼ de la note donc 5 points sont consacrés à l'évaluation de cette capacité à coopérer c'est-à-dire se déplacer, écouter et tenir compte du travail des autres, s'inscrire dans un collectif. Par exemple, la manière dont les données rassemblées par d'autres étudiants sont incluses dans la réflexion personnelle, avec citations des travaux des autres. La cinquième partie du dossier entre également dans ces 5 points.

ASOC 68 A Stage
Un document reprenant pour partie le dossier évalué en méthodologie approfondie sera remis aux tutrices de stage pendant la première semaine de janvier. Il n'est pas évalué mais permet aux étudiants de bénéficier d'un retour et d'une aide pour continuer leur réflexion, et constitue un point d'appui pour le rapport de stage évalué en fin de 2ème semestre.
Les parties 1 et 4 seront communes avec le document rédigé pour Méthodologie approfondie. Les parties 3 et 5, non reprises. La partie 2 sur le terrain de stage sera ici développée : conditions d'entrée, prise de contact, négociation, conditions d'observation, faisabilité ou pas de la question, points qui font saillance, premiers constats, curiosité, interrogations…

INDICATIONS Dossiers – 2ème semestre
ASOC61A Méthodologie approfondie

ORAL – 12 points sur 20

La présentation orale de votre travail s'effectuera le vendredi 27 avril 2012, pendant toute la matinée. La présence de tous les L3 est requise pour toute la matinée. Les étudiants de sociologie de L1 et L2 sont invités à cette présentation. Si certaines des personnes rencontrées à Landivisiau veulent venir vous entendre, c'est également possible. L'équipe pédagogique qui a mené ce projet avec vous sera également présente (évaluation collective : Bénédicte Havard Duclos, Annick Madec, Marie-Laure Deroff, Gilda Charrier, Nicole Roux, Christian Papinot, Alain Penven)
Est attendue de vous une présentation de ce que vous avez découvert, appris, compris sur/à/de Landivisiau, donc les résultats.
Cet oral est collectif et ne peut s'envisager comme une simple juxtaposition de vos exposés individuels respectifs : dans la dynamique de la présentation des travaux de l'ensemble de la promo, il faut choisir un ordre de présentation, penser les articulations entre vos différents résultats.
Des supports de présentation de cet exposé oral seront mobilisés qui peuvent être variés : sons, photos, powerpoint, tableaux …

ECRIT – 8 points sur 20
Un document est à remettre au secrétariat contre émargement de la liste le mardi 2 mai 2012.
Il donnera lieu à validation pour méthodologie approfondie (correction : Bénédicte Havard Duclos et Annick Madec)
On trouvera dans ce dossier de 5-6 pages dactylographiées (c'est un maximum), 3 parties distinctes :

1. Le plan de la prestation orale : question, objet ; démarches ; résultats – avec le support que vous avez mobilisé (ppt, poster, images) – ce doc sera également remis sous forme de support informatique.
2. Un point qui n'a pu être développé à l'oral, faute de temps, de risque de redondance avec les autres exposés, de questions délicates dont rendre compte en public etc. Il peut s'agir d'une présentation plus précise soit de la démarche, des « trouvailles » et des difficultés rencontrées ; soit des résultats (ce que vous avez compris).
3. Un retour critique sur cette expérience de GEST : qu'en avez-vous appris ? en quoi cette formation a été utile ? comment pensez-vous l'utiliser ? et pensez-vous qu'il faille la reconduire pour les promos suivantes ? Selon quelles modalités pour l'améliorer ?

ASOC 68 A Stage
L'articulation systématique avec le stage n'est plus à faire au 2ème semestre. Le rapport de stage est une pièce totalement séparée, même si pour penser, les deux terrains, enquêtes, objets vous ont aidé et peuvent donc être cités brièvement.
Le stage donne lieu à un rapport et à une soutenance orale non publique devant l'enseignante qui vous a suivi.

Annexe 2 – Bilan pédagogique 2011-2012 - GEST II – Les étudiants en auto-organisation et un séjour partitionné (co-rédigé avec les étudiantes stagiaires)

1- L'auto-organisation accompagnée : phase d'apprentissage / un groupe plus concerné
Une des caractéristiques innovantes du projet GEST de l'année 2011-2012 est la prise en charge de l'organisation du séjour par trois étudiantes de la promotion de 3ème année. Dans le cadre de leur stage, elles ont géré la logistique de l'ensemble du séjour.
Cette configuration a permis de constater des effets quand au comportement des autres étudiants qui se sont plus engagés. Lorsque la prise en charge est totalement faite par les enseignants, ils sont plus consommateurs de l'offre qu'acteur.

2- Les travaux pratiques en SHS : expérimenter l'accompagnement pédagogique en situation
Cette expérience de terrain permet aux étudiants de mettre en œuvre les acquis des trois années de formation. Confrontés aux aléas du travail direct de terrain ils ont dû montrer leurs capacités d'adaptation. Ils passent ainsi du cours de travaux dirigés en salle aux travaux pratiques.
Le séjour conduit les étudiants à reformuler leur question initiale en vérifiant empiriquement les difficultés posées par l'enquête sociologique : disponibilité des interlocuteurs, production des données quantitatives et qualitatives. Toutes les formes d'investigations ont été mobilisées : observations plus ou moins participantes, entretiens formels ou informels expérimentant ainsi le « métier de sociologue ».
Les rendez-vous en atelier organisés en début ou fin de journée sont les pivots d'une co-production de savoir, géré par la dynamique de partage des expériences entre étudiants complétés par les commentaires et ajustements que produisent les enseignants sur le vif.

3 – Le séjour partitionné : le temps de recul nécessaire
Sur la base de l'évaluation conduite avec les étudiants de la promotion précédente nous avons inauguré une formule partitionnant le séjour en deux parties. Le premier séjour réalisé après des investigations synthétisant des données démographiques, sociales et économiques dans le cadre d'un cours de méthodologie approfondie, a été une découverte du territoire et une prise de contact avec la population. Au retour les étudiants disposaient des éléments et d'un temps pour construire davantage leur réflexion et dépasser leur question initiale pour repartir avec un réel « objet » et projet d'enquête à mettre en œuvre lors du second séjour.
Le saut qualitatif s'est imposé à l'équipe pédagogique lors de l'évaluation de leur document de fin de semestre 5. Il reste à voir ce que sera leur production en fin de semestre 6.

4- Dynamique de groupe et coopération : co-formation étudiant/enseignant
Par ailleurs, l'effet secondaire du projet a été de créer un contexte favorable à la construction d'un groupe avec cette promotion. Les moments de coopérations, d'échange d'informations, de travail par thèmes ont ainsi été plébiscités et ont plutôt bien fonctionnés.
Avec la programmation de moments conviviaux, les organisatrices ont également contribué à permettre d'expérimenter un vivre et travailler ensemble. GEST a clairement permis de créer un groupe plus soudé, plus solidaire et d'entraide face aux difficultés de la fin de L3, et qui favorise le non « décrochage » ou le « raccorchage » lors d'une année où les étudiants sont sollicités par divers concours au second semestre.

Cette expérience permet de générer une dynamique de formation entre-soi tout en étend accompagner par un suivi hebdomadaire tout au long de l'année qui permet d'ancrer le projet dans la continuité de l'apprentissage et non de fonctionner comme un événement de type « sortie universitaire ».

Annexe 3 – Poster Assises de la pédagogie

Annexe 4 – Affiche ciné-débat, Carhaix, 2011

Ciné-débat
Ciné-rencontre

---

autour du film « Vague à l'âme paysanne »

de Jean-Jacques Rault / en présence du réalisateur

Lundi 21 février 2011

Cinéma Le grand Bleu à Carhaix

20H30

Le documentaire retrace le quotidien de trois agriculteurs du centre Bretagne. Ils expriment leurs espoirs pour le futur, leurs doutes, leurs difficultés dans le métier, mais aussi leur passion pour la terre.

Les réalités « paysannes » ont des effets sur la vie de chacune et chacun vivant en monde rural ou urbain. A l'occasion de la venue sur Carhaix d'une promotion d'étudiants en sociologie de l'Université de Brest, les discussions pourront s'engager sur les tensions et injonctions contradictoires qui conditionnent la vie des producteurs et des consommateurs des biens agricoles, sur les interdépendances, sur l'avenir d'un secteur économique, crucial pour la région et d'une activité, vitale pour notre vie quotidienne. (durée 53')

Entrée libre (chapeau ou chaussette pour le fonctionnement du cinéma)

soirée proposée par le département de sociologie de l'université de Brest