

Enseigner l'enquête de terrain au Sénégal

Pour une réflexivité collective à la croisée de rapports Nord-Sud

Nathalie Mondain¹, Jean-Alain Goudiaby²
et Mélanie Jacquemin³

[Résumé] À partir de l'expérience d'un cours d'initiation à la recherche de terrain en sciences sociales, cet article présente l'enseignement de la méthodologie de l'enquête de terrain comme une combinaison de connaissances scientifiques et disciplinaires (travail collaboratif), de pratiques socialement situées et d'une capacité adaptative. La réflexivité, comme démarche critique envers les données existantes ou produites, devient constructive, en ce qu'elle permet le partage des expériences liées à la progression dans les apprentissages scientifiques et empiriques. La posture réflexive permet ainsi de questionner ses propres cadres de référence en lien avec les conditions de production des données, ici dans un contexte de rapports Nord/Sud, et de se donner les moyens de saisir la réalité sociale dans sa complexité. Le vécu concret du terrain devient un moyen essentiel dans l'accompagnement des étudiant·e·s en permettant de développer des compétences de savoir-faire tout en éprouvant leur savoir-être. Il appartient alors aux enseignant·e·s de les préparer à se laisser surprendre par le terrain tant dans ses aspects fascinants que déroutants.

Mots-clés : réflexivité, méthodologie, pédagogie, terrain, sciences sociales, Sénégal.

Teaching fieldwork in Senegal. Towards a collective reflexivity at the crossroads of North-South relationships

[Abstract] Based on the experience of an introductory course to field research in social sciences, this article discusses the teaching of fieldwork methodology as a combination of scientific and disciplinary knowledge, of socially situated practices, and of adaptation skills. Reflexivity, as a critical approach to the process of data collection and to the use of these data, is constructive when it allows to share experiences during the scientific and empirical learning process. Adopting a reflexive stance leads both learners and teachers to question their research and pedagogic frameworks in relation to the conditions of data production, in this case in a context of North-South relations, and to mobilize their abilities to understand the complexity of social reality. The concrete fieldwork experience provides the opportunity for teachers to support students in their process

¹ Université d'Ottawa, École d'études sociologiques et anthropologiques, Canada.

² Université Assane Seck de Ziguinchor, Département de sociologie, Sénégal.

³ Institut de recherche pour le développement, Aix Marseille Univ, IRD, LPED, Marseille, France.

Nous remercions chaleureusement le département de sociologie de l'université Assane Seck de Ziguinchor, la FASTEF-UCAD et le LARTES-IFAN à Dakar, ainsi que le LPED à l'IRD (Marseille et Campus UCAD-IRD de Hann à Dakar) pour leur appui dans l'accueil des étudiant·e·s, dans leur formation et leur accès aux services nécessaires à la réalisation de leur terrain. Nous tenons également à saluer la collaboration de Laure Moguerou (université Paris-Nanterre) pour sa contribution à l'encadrement des cohortes successives d'étudiant·e·s. Enfin, toute notre gratitude va aux familles d'accueil des étudiant·e·s, aux personnes ressources et aux participant·e·s aux enquêtes menées à Ziguinchor et à Mlomp, sans qui tout ce travail n'aurait jamais pu voir le jour.

of developing both research and personal know-how when interacting with research participants and local residents. It is then up to the teachers to prepare the learners to be surprised by the fieldwork in both its fascinating and unsettling aspects.

Keywords: reflexivity, methodology, pedagogy, fieldwork, social sciences, Senegal.

Introduction

Dans le classique *Guide de l'enquête de terrain*, Stéphane Beaud et Florence Weber soulignent l'importance de faire une distinction « entre enquête mécanique et enquête réflexive », dans la mesure où cette dernière « soumet constamment ses données à la réflexion et à la critique » (2003 : 15), et ce, qu'il s'agisse des indicateurs statistiques ou des observations ethnographiques. Une telle posture permet de dépasser l'opposition réductrice et contre-productive entre enquête quantitative et qualitative (Berthelot, 1993). Nous inscrivons ici la réflexivité dans une démarche critique sur les données, autrement dit comme une invitation à revenir sans cesse sur la manière dont les résultats ont été obtenus (Beaud, Weber, 2003).

Or, alors même que la réflexivité constitue la pierre angulaire des enseignements en sciences sociales, elle reste souvent une injonction assez floue pour les étudiant·e·s. En effet, d'une part, les logiques sous-jacentes à celle-ci ne sont pas toujours claires et, d'autre part, les modalités pour la mettre en pratique ne sont pas toujours maîtrisées, voire connues. Par conséquent, il nous semble important d'interroger à la fois les efforts pédagogiques des enseignant·e·s-chercheur·e·s pour enseigner la réflexivité aux étudiant·e·s en sciences sociales (Bourguignon, Maurice, 2019) et les effets des conditions d'apprentissage sur l'acquisition d'habiletés réflexives. Ces conditions peuvent être liées tant aux profils des étudiant·e·s et de leurs enseignant·e·s, (parcours académiques, caractéristiques socioéconomiques, démographiques et culturelles) qu'aux contextes institutionnel, politique et social dans lesquels les enseignements ont lieu (Bourdieu, 2003).

C'est à travers l'expérience d'un cours de premier cycle de la Faculté des sciences sociales de l'université d'Ottawa (UO) au Canada⁴ que nous tentons d'appréhender ces questions. Ce cours, intitulé « Cours recherche terrain » (ci-après CRT), a pour objectif d'initier des étudiant·e·s à la recherche et au terrain tout en laissant une large marge de manœuvre pédagogique aux professeur·e·s qui choisissent de l'enseigner. Pour questionner la réflexivité dans l'enseignement des méthodologies de l'enquête de terrain, nous appuyons ce texte sur l'expérience d'un CRT dispensé en 2017 et 2018 sur le thème de la scolarisation au Sénégal à Ziguinchor et Mlomp en Casamance, et coencadré par les trois auteur·e·s de ce texte. Ce questionnement s'articule en trois temps. Nous décrivons d'abord le contexte général du cours comme espace social, telle une « arène » (Bierschenk, Olivier de Sardan, 1994) où interagissent différent·e·s acteur·trice·s, enseignant·e·s, étudiant·e·s, intervenant·e·s sur le terrain, participant·e·s aux enquêtes,

⁴ Le premier cycle universitaire au Canada, communément appelé baccalauréat ou bachelor, correspond à la licence en France et dans d'autres pays francophones ; les étudiant·e·s éligibles pour le CRT sont de niveau équivalent à L2 ou L3.

etc. Ces interactions se caractérisent notamment par des rapports de pouvoir qui s'inscrivent dans un cadre institutionnel (enseignant-e-s-étudiant-e-s), historique et politique (post/colonialité), ou socioéconomique (entre étudiant-e-s, entre étudiant-e-s et participant-e-s à l'enquête). Nous opérons dans un deuxième temps un retour réflexif sur les orientations conceptuelles et méthodologiques qui nous ont guidé-e-s en amont pour préparer les étudiant-e-s, puis pour mettre en œuvre les conditions concrètes de réalisation de ce cours. Enfin, nous analysons les effets que ce procédé d'enseignement et ses ajustements ont eus, d'une part sur les étudiant-e-s et, d'autre part, sur nous en tant qu'enseignant-e-s et chercheur-e-s : en particulier, les choix pédagogiques ayant guidé la transmission de repères pratiques et de clés de lecture répondent-ils aux enjeux de décolonisation des savoirs et des méthodologies ? Pour répondre à ces questions, nous nous appuyons à la fois sur notre expérience empirique du cours et sur les écrits des étudiant-e-s consignés dans deux travaux qui leur ont été systématiquement demandés : un récit libre et un journal de bord.

1. Le cadre institutionnel du « cours recherche terrain »

Les CRT sont coordonnés et partiellement financés par la Faculté des sciences sociales de l'UO. Il s'agit d'une formation complète enseignée à des étudiants du 1^{er} cycle universitaire comment concevoir, planifier et réaliser une recherche qui prend appui sur un terrain⁵. Selon la discipline, les expertises et partenariats des professeur-e-s en charge d'organiser cet enseignement, les cours peuvent donc se dérouler dans des milieux et sur des sujets très divers. Chaque CRT se déroule sur trois semaines, après quelques séances préparatoires dispensées préalablement, dont le nombre, la durée et la fréquence peuvent varier. C'est donc sur une durée extrêmement brève que les étudiant-e-s doivent absorber un grand nombre d'informations et acquérir des habiletés nouvelles.

Le cours dont il est question ici est animé depuis 2016 par Nathalie Mondain, Sociodémographe dont les principaux terrains et intérêts de recherche se situent au Sénégal, cette enseignante a choisi un thème – les enjeux liés à la scolarisation des enfants et des adolescent-e-s au Sénégal – qui repose sur un partenariat avec une collègue sociologue spécialiste de ces questions, troisième auteure ici, et chercheure à l'Institut de recherche pour le développement (IRD)⁶. S'y est adossé à partir de 2017 un collègue enseignant-chercheur au département de sociologie de l'université Assane Seck de Ziguinchor (UASZ) au Sénégal, et deuxième auteur de ce texte.

⁵ « Lors de ces cours, les étudiants et étudiantes ont la possibilité de mener une étude indépendante et assistent à des cours, conférences et activités portant sur des questions particulières liées au pays. Ces cours représentent six crédits pour les étudiants et étudiantes du premier cycle et trois crédits pour les étudiants et étudiantes inscrits au deuxième cycle. Chaque cours peut accueillir un maximum de 15 étudiants. » Une liste de pays est déroulée suite à cette brève description correspondant chacun à un CRT dispensé. En ligne sur <https://sciencessociales.uottawa.ca/international/opportunités/cours-recherche-terrain> (consulté le 25 novembre 2021).

⁶ Avec le LPED (UMR 151 IRD/Aix Marseille Université) et le Campus UCAD/IRD de Hann à Dakar.

Le CRT s'adresse à des étudiant-e-s de différentes unités disciplinaires de la Faculté des sciences sociales de l'UO⁷. Or, si l'inclusion d'étudiant-e-s de différents horizons disciplinaires favorise la mise en commun de compétences différentes lors des travaux en équipe, elle rend l'enseignement de la méthodologie de recherche d'autant plus délicate que les niveaux de connaissances et de pratiques méthodologiques sont très inégaux et généralement limités. La majorité de ces étudiant-e-s n'a en effet pas eu l'opportunité de mettre en application les principes acquis dans ses cours antérieurs de méthodologie de recherche.

En plus d'un investissement personnel, choisir un CRT engage aussi les étudiant-e-s sur le plan financier⁸, ce qui double la sélection académique d'une sélection par l'argent. Signalons enfin qu'à l'inverse de la majorité des cours qui comptent pour 3 crédits, le CRT en vaut 6, ce qui génère une forte pression sur les étudiant-e-s pour le réussir, dans la mesure où un échec ou une note médiocre feraient significativement baisser leur moyenne générale. Or, ceci compromettrait leurs chances d'obtenir une bourse d'études pour poursuivre à la maîtrise (master⁹). Par conséquent, les étudiant-e-s sélectionnés dans les CRT sont fortement axé-e-s sur la performance et la réussite définies sur les critères de l'institution. Cet état d'esprit influence significativement leur rapport aux différents apprentissages, les étudiant-e-s cultivant l'illusion du terrain « parfait » comme résultat d'une application stricte des orientations et conseils de leurs enseignant-e-s. Or, les réalités du terrain et les multiples imprévus, combinés à leur manque d'expérience dans un milieu inconnu, les confrontent inévitablement à des situations où leurs objectifs et leur planification ne seront pas tous accomplis (Gokah, 2006 ; Verdrager, 2017), tandis que la pression de la note, le stress lié au temps court du séjour et la masse d'informations à emmagasiner durant celui-ci peuvent brider leur capacité d'apprentissage.

Afin de préparer *a minima* ces étudiant-e-s n'ayant jamais fait de terrain de recherche, quatre séances sont réalisées avant leur départ, avec pour objectifs : 1) de présenter brièvement le contexte historique, socioéconomique, culturel et politique du pays ; 2) d'ouvrir les étudiant-e-s à la complexité de la question éducative en Afrique et au Sénégal ; et 3) de fournir des principes méthodologiques fondamentaux pour construire une recherche et préparer un terrain : revue de la littérature, questionnement de recherche, types de données nécessaires et techniques d'investigation appropriées. Compte tenu du temps imparti et des connaissances méthodologiques inégales entre les étudiant-e-s, le parti pris a été de réaliser une petite étude qualitative, ce qui

⁷ Voir <https://sciencessociales.uottawa.ca/unites-scolaires> (consulté le 25 novembre 2021).

⁸ Les étudiant-e-s prennent en charge tous les frais de voyage et de séjour, même s'ils-elles ont une petite subvention de la Faculté à l'UO, en plus d'être éligibles à une bourse spéciale pour les terrains réalisés en Afrique.

⁹ Au Canada, il n'y a pas de M1 ou M2, mais ce qu'on appelle en français « maîtrise avec thèse » (24 mois) ou « maîtrise avec mémoire » (18 mois) ; une « maîtrise option cours » vient de se mettre en place, de plus en plus populaire, car elle se réalise en 12 mois (de septembre à août). Ces exigences peuvent varier selon les programmes d'études, ici les précisions concernent uniquement le programme de sociologie.

leur permet de construire un guide d'entretien qu'ils-elles auront à utiliser *in situ*, de réfléchir à la façon d'entrer sur le terrain, de sélectionner des participant-e-s à leur recherche, de s'exposer aux impératifs de la transcription et de développer un plan d'analyse. Durant les quatre séances préparatoires, les étudiant-e-s réalisent un préprojet afin d'arriver au Sénégal avec une idée du sujet qu'ils-elles veulent étudier. Plusieurs séminaires dispensés à Dakar par des professeur-e-s et chercheur-e-s spécialisé-e-s en éducation leur permettent de préciser leur réflexion et leur questionnement, nourris aussi par des discussions quotidiennes avec leurs encadrant-e-s.

2. Des choix pédagogiques à objectiver

Les contraintes liées au temps court et à la pression de la note posent des défis particulièrement importants concernant l'objectif central du cours tel que nous l'avons conçu, à savoir engager les étudiant-e-s dans un travail réflexif. En effet, un tel travail les confronte, ainsi que nous-mêmes, à des représentations relevant parfois d'un culturalisme inconscient, dont la déconstruction prend du temps. Alors, comment procéder ?

En premier lieu, par le choix d'un sujet appréhendé sous l'angle d'un impensé, à savoir que l'école peut, dans certains contextes, être considérée comme une option. L'idée étant ici de dérouter des étudiant-e-s tenté-e-s par une approche développementaliste et humanitaire malgré des appels à une réflexion critique dans le cadre de leurs cursus respectifs. Ce choix, initié par l'animatrice du cours, a été conforté par une démarche réflexive conjointe avec ses deux collègues. En effet, l'exemple de la scolarisation illustre particulièrement bien comment les modalités de classification qui en découlent (les niveaux d'instruction) tendent à être standardisées à travers le monde, ce qui conduit à masquer la grande hétérogénéité de situations éducatives et l'extrême complexité des relations entre enseignements scolaires et apprentissages (Deleigne, 2009 ; Hays, 2016 ; Jacquemin, Schlemmer, 2011 ; Lange, 2003). Le terrain dans le cadre du CRT a notamment pour but de faire saisir aux étudiant-e-s les éléments de cette complexité.

En deuxième lieu, l'exposition des étudiant-e-s à une diversité d'environnements invite à déconstruire la dichotomie entre milieu urbain et milieu rural, largement véhiculée par la littérature sur le développement. En effet, la mobilité entre villages et villes qui touche toutes les catégories d'individus – hommes et femmes de tous âges – rend plus diffuse la frontière entre ces espaces. C'est ainsi que le terrain se déroule en partie à Ziguinchor, capitale régionale de la Casamance, et dans le village de Mlomp, situé une cinquantaine de kilomètres plus loin. Ce choix repose sur des motifs logistiques et scientifiques. À Mlomp, un suivi démographique et de santé a été implanté depuis 1985 (Pison *et al.*, 2018). Ce type de dispositif de recherche, dit communément « observatoire de population », consiste à suivre une population circonscrite dans l'espace aussi longtemps que possible afin d'étudier les transformations sociodémographiques, sanitaires, environnementales dont elle fait l'expérience. Par conséquent, les étudiant-e-s arrivent dans un milieu où les habitant-e-s sont déjà familiarisé-e-s avec la présence de

chercheur-e-s, de missionnaires et même de touristes européens¹⁰. L'avantage pour les étudiant-e-s réside dans la facilité à s'intégrer dans la communauté et à mener leurs recherches. En revanche, les défis que l'on peut rencontrer en pénétrant un milieu peu exposé à une présence exogène sont largement gommés, ce qui limite la confrontation des étudiant-e-s à la fois aux difficultés et à la richesse que constitue l'apprentissage d'un terrain moins arpenté.

Lié à des raisons tant pédagogiques que logistiques et humaines, un troisième choix vise à donner un aperçu concret de l'immersion sur le terrain. Sans prétendre organiser les conditions d'un terrain ethnographique ancré dans la durée et une immersion profonde dans le milieu de vie des habitant-e-s, l'objectif est modestement d'en fournir quelques clés et d'en goûter quelques saveurs. Cette « immersion » s'est concrétisée à la fois par deux séjours successifs « chez l'habitant-e » à Ziguinchor et à Mlomp et par leur présence dans le village ; c'est là qu'en tant qu'étudiant-e-s menant entretiens et observations, ils-elles sont devenu-e-s des résident-e-s partageant la vie des villageois-e-s. Du point de vue pédagogique, cette expérience du quotidien observé et partagé a été pensée comme une opportunité pour les apprenant-e-s de nouer des relations sur place, leur permettant d'échanger sur divers sujets, en lien ou non avec leur objet de recherche. Ce faisant, quand bien même leurs hôte-sse-s n'ont pas été « enquêté-e-s », ils-elles ont aussi joué un rôle d'informateur-trice-s. Du point de vue logistique, le fait de loger « chez l'habitant-e » dans la localité où devait se dérouler le terrain a permis d'éviter la perte de temps et le coût liés au transport. La dimension humaine renvoie quant à elle aux aspects fondamentaux en sciences sociales de la rencontre avec les individus vivant dans différents milieux, du partage d'expériences et de savoirs, de la découverte de ses propres capacités et limites d'adaptation à un nouvel univers.

Enfin, les modalités d'évaluation ont été muries pour à la fois apprécier l'acquisition de pratiques fondamentales par les étudiant-e-s et saisir différentes formes d'expression de leur ressenti quant aux apprentissages réalisés au fil du terrain. En particulier, il s'est agi de développer des stratégies d'évaluation permettant de tenir compte des aléas inévitables et, surtout, de saisir les ajustements que les étudiant-e-s ont dû opérer en puisant dans leurs connaissances et savoir-être sur le terrain. Le cours est ainsi articulé autour d'un projet de recherche défini en amont durant les séances préparatoires au voyage, et mené en équipe de deux à quatre étudiant-e-s. Afin de les encourager à penser la réflexivité, deux types de travaux individuels ont été exigés en plus du rapport de recherche final rédigé en équipe : le journal de bord et un récit libre. Enfin, en réalisant progressivement qu'ils-elles produisent aussi des connaissances et diffusent de l'information, les étudiant-e-s développent une forme de responsabilisation qui accompagne leur ouverture au milieu ; un document de restitution de leurs résultats sous forme de mini-poster finalise ainsi leur travail. À travers ces documents, nous avons pu dégager les principaux résultats d'apprentissage qui exemplifient les

¹⁰ Le tourisme est limité, à Mlomp, et de type journalier, car il n'existe quasiment pas d'établissements d'hôtellerie avec « pignon sur rue », seulement un nombre infime de chambres louées par la mission catholique.

ressorts et les effets d'une réflexivité constructive. Si l'évaluation relève exclusivement de la professeure qui anime le cours, la collaboration quotidienne sur le terrain avec les collègues de l'UASZ et de l'IRD influe sur la décision finale : ensemble, à trois, nous commentons les progrès des étudiant-e-s sur le terrain, leurs aptitudes à identifier et à entrer en contact avec les participant-e-s à leur enquête, à donner de l'épaisseur à leurs questionnements de recherche, etc. Ces discussions ont inévitablement un effet sur l'appréciation individuelle finale.

3. Nourrir la réflexivité par la collaboration pédagogique

La démarche adoptée dans la formation à la recherche dont il est question ici a nécessité un cheminement au creuset d'une posture réflexive nourrie par la dimension cumulative des CRT au fil des ans, et par une dynamique de collaboration pédagogique, centrale dans ce projet d'enseignement. Cette collaboration s'est matérialisée dans un contexte institutionnel et social marqué par des rapports de domination historiques (coloniaux) et systémiques (en lien avec la mondialisation et la hiérarchisation des savoirs qu'elle génère) au travers de l'enseignement de trois dimensions centrales : le terrain, l'immersion et le positionnement des chercheur-e-s (enseignant-e-s et étudiant-e-s).

L'équipe pédagogique trouve à cette expérience un intérêt particulier qui se manifeste dans la rédaction de cet article. Celui-ci constitue en effet un exercice réflexif supplémentaire, car c'est en mettant nos points de vue et réflexions issus de cette expérience en commun que nous réalisons comment nous avons été conduit-e-s à revisiter nos épistémologies respectives en matière de pratiques de recherche en terrains africains. Il nous a fallu, en effet, nous décentrer, d'une part, des connaissances à la fois limitées et éparées des étudiant-e-s concernant tant la question scolaire que la conceptualisation et opérationnalisation d'une recherche et, d'autre part, de nos propres pratiques de recherche sur le terrain et de nos sensibilités : bien qu'étant trois sociologues de formation, nos travaux ont porté sur différents objets, en des lieux différents et ont mobilisé des techniques d'enquête qualitative à la fois similaires et différentes. Ceci nous a conduit à nous poser les questions suivantes : partons-nous d'un socle théorique et méthodologique commun lorsque nous collaborons, du fait de nos parcours universitaires proches et de nos terrains respectifs au Sénégal ? Cette expérience nous permet-elle de nous ouvrir à d'autres formes de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être en matière de recherche ? Ces questions se posent avec acuité à certaines étapes de réalisation du terrain, par exemple lors de la conceptualisation des projets (dimensions théoriques, cadres analytiques) ou des choix méthodologiques (techniques de collecte, sélection des participant-e-s, etc.). C'est en effet durant ces temps forts de la recherche, tissés d'échange et de (non-)partage de pratiques que se renforce et se clarifie l'approche réflexive : comment investir des épistémologies qui nous sont propres du fait de nos spécialisations et expériences respectives, tout en assurant un travail collectif d'interprétation des réalités à l'étude ?

3.1. Le « terrain », concept opératoire et espace réel

Notre parti pris pédagogique fut donc de donner aux étudiant-e-s un sens de ce que faire un terrain de recherche représente, tout en manœuvrant avec les contraintes de temps et de leur formation limitée. Par conséquent, nous avons décidé de leur « ouvrir la voie » en leur évitant toutes les étapes liées à la logistique d'hébergement et de séjour. Ceci a été possible grâce à la présence sur le terrain de deux d'entre nous, à la fois familiers avec les différents lieux et avec les attentes des personnes contactées, notamment les chefs de quartier à Mlomp, pour préparer l'arrivée du groupe d'étudiant-e-s : discuter des conditions d'hébergement, informer le maire de la présence du groupe, sensibiliser les acteurs-trice-s du milieu scolaire à leur venue. Au-delà des aspects logistiques de cette étape, c'est un moment où, en tant qu'enseignant-e-s-chercheur-e-s, nous mettons à l'épreuve savoir-faire et savoir-être sur le terrain ; c'est aussi un pan entier de l'enseignement de l'enquête de terrain que nous occultons pour les apprenant-e-s, ce qui nécessite alors un travail important entre collègues pour s'accorder sur les choix méthodologiques.

Or, ceci suppose de notre part de savoir faire preuve d'humilité et d'ouverture pour nous projeter également dans une situation d'apprenant-e-s, aussi bien face à ce que peuvent apporter les étudiant-e-s par leurs recherches que face à un terrain qui, aussi familier qu'il puisse nous paraître, constitue une source inépuisable de nouveautés. En nous plaçant nous-mêmes dans une situation d'apprentissage pédagogique et scientifique simultané à celui auquel s'exposent les étudiant-e-s (Hughes, 1996 cité dans Becker, 2002), nous permettons à l'expérience pédagogique de devenir elle-même objet d'étude, en plus d'explorer avec les étudiant-e-s de nouvelles pistes de recherche sur le thème du cours (Bruneau, Thin, Venel, 2019). Comment, alors, enseigner l'imprévisible, qu'il concerne le terrain lui-même ou les réactions tant des chercheur-e-s que des étudiant-e-s issus de différents milieux ? Comment faire comprendre que l'enquête de terrain ne relève pas d'une série de recettes à appliquer selon ses objets de recherche, mais de constants ajustements en fonction des aléas et réalités non anticipées du terrain ? Ce dernier part en effet d'une « construction théorique et méthodologique de l'ailleurs » pour devenir un voyage, lui-même « expérience de recherche », spécifique aux lieux et à l'objet d'étude¹¹. Il appartient aux enseignant-e-s de préparer les étudiant-e-s à se laisser surprendre par le terrain tant dans ses aspects fascinants que déroutants, et surtout de les accompagner dans leur processus d'adaptation aux diverses situations de ce terrain.

Par ailleurs, nous avons, lors de la planification logistique et grâce aux investigations des étudiant-e-s une fois sur le terrain, été conduit-e-s à mobiliser nos relations respectives avec des acteurs-trice-s locaux, que l'on peut qualifier d'« experts profanes » (Grimaldi, 2010). Ces personnes, aux profils pluriels et diversifiés, parents d'élèves, personnels administratifs, voisin-e-s de leur lieu d'hébergement, etc., connaissent les en-

¹¹ BOYER F. (2008), *Du voyage comme terrain et du voyage sur le terrain : une itinérance entre expérience et récit*, communication présentée au colloque : « À travers l'espace de la méthode : les dimensions du terrain en géographie », Arras, 18-20 juin 2008.

jeux à différents titres parce qu'elles vivent, travaillent, étudient dans l'environnement auquel les étudiant-e-s doivent s'adapter ; elles constituent à la fois des personnes-ressources, des facilitateur-trice-s, des interprètes, voire des guides. Ces individus, en étant dépositaires d'une dimension mémorielle, permettent une mise en articulation entre le profane et le scientifique. Par exemple, les chefs de quartier, du fait de leurs fonctions et familles installées dans le village depuis des générations, sont à même de fournir une profondeur historique de l'évolution sociale, économique et culturelle de cet environnement. C'est encore le cas de notre hôtesse pour les repas quotidiens en groupe, qui, ayant été impliquée dans l'accueil des chercheur-e-s travaillant dans l'observatoire de population depuis des décennies, est devenue une quasi-« gardienne » de ce terrain. Il appartient alors aux encadrant-e-s d'aider les étudiant-e-s à apporter des nuances dans ce que ces personnes leur apportent comme information, non quant à l'information elle-même, mais plutôt relativement à la forme du discours, au choix des anecdotes et faits relatés, etc. En effet, ces individus ont des caractéristiques personnelles et sociodémographiques qui doivent être prises en considération pour mieux situer leurs discours dans l'environnement social auquel ils appartiennent.

En outre, en raison du temps court imparti à l'enquête et du spectre de la mauvaise note que les étudiant-e-s s'autoalimentent, le défi posé aux enseignant-e-s consiste à faire céder les résistances des étudiant-e-s à accepter les potentialités bénéfiques de ce qu'elles-ils ont du mal à interpréter dans un registre autre que celui de l'échec. Il faut alors multiplier les exemples tirés de cas personnels ou publiés (Darmon, 2005 ; Jounin, 2014 ; Verdrager, 2017), pour (ré)activer les capacités des apprenant-e-s à tirer profit de leurs errements, non seulement pour améliorer leur dispositif ou leurs outils méthodologiques, mais aussi pour « redéfini[r] comme matériau potentiel tout événement qui prend place lors de l'enquête » (Darmon, 2005 : 1). Les ajustements nécessaires à la réalisation de leur terrain les confrontent à leurs propres lacunes et leur confèrent une nouvelle forme d'*agency* en réalisant que celles-ci peuvent être comblées par l'expérience. Ici, le rôle de l'équipe pédagogique est fondamental, comme le montre l'extrait suivant :

Contrairement à nos autres entretiens qu'on a eus à Ziguinchor, l'entrevue avec les deux enseignantes ne s'est pas très bien déroulée. En fait, elles étaient peu participatives et leur non-verbal démontrait clairement qu'elles ne souhaitaient pas être là. Les deux enseignantes répondaient peu à nos questions et ne nous regardaient pas : elles fixaient la cour d'école, le regard distant. Il y avait un silence gênant et nous avons dû mettre court à ce martyre. En fait, la rencontre a à peine duré 10 minutes. [...] Suite à nos entretiens, la séance de rétroaction avec la professeure nous a permis de cerner nos erreurs. Donc : faire un entretien avec deux adultes de générations d'âge différents a été une grosse erreur. Le fait aussi de les avoir sorties de la classe et de ne pas savoir ce qui leur a été dit par [le directeur] ne nous a pas aidées. Nous avons donc choisi de ne plus considérer les enseignants comme des sujets d'étude, préférant les consulter plutôt comme des personnes-ressources. (Étudiante G, journal de bord, 2018)

Dans cette situation, les deux étudiantes qui ont mené l'entretien prennent conscience d'éléments qui sont délicats à enseigner de manière abstraite et rapide, car chaque en-

quête se déroule dans des contextes différents, structurés autour de normes sociales et culturelles distinctes dont l'apprentissage exige du temps et varie selon les individus. Or, ce type de situation fut appris progressivement par les deux encadrantes françaises au fil de leurs « terrains », alors qu'il fait partie de l'univers de socialisation primaire du troisième encadrant. Ceci a nécessité pour nous, anciennes étudiantes « passées par là », l'effort de nous replacer dans cette situation tout en nous appuyant sur la position de notre collègue, sénégalais et issu du milieu étudié. Ce dernier, prenant appui sur les réflexions de l'anthropologie « chez soi » *vs* du lointain (Ouattara, 2004), a endossé l'effort de traduire, aussi bien pour les étudiant-e-s « d'ailleurs » que pour celles-ceux « d'ici » avec lesquelles ils-elles interagissaient, ces différentes pratiques quotidiennes et routinières qui confèrent un sens spécifique aux actions et aux interactions initiées dans le cadre du travail de terrain.

Nous avons tenté de transmettre cette démarche collaborative entre encadrant-e-s en encourageant un groupe d'étudiant-e-s de l'UO à travailler avec deux étudiant-e-s sénégalais-e-s de l'UASZ, venu-e-s sur le terrain à Mlomp. Lors de cette première tentative, nous avons pu observer plusieurs choses. Tout d'abord, les étudiant-e-s de l'UASZ, tout en s'exerçant au terrain, ont aussi joué un rôle de facilitateur-trice-s grâce, en partie, à leur maîtrise de la langue locale et aussi de certains codes sociaux tels que les salutations et l'entrée en matière, qui constituent l'illustration la plus évidente des ajustements à produire : à la différence du Canada où les modes d'interaction sociale ne reposent pas sur des préalables aussi fortement institués, les salutations sont, au Sénégal, fondamentales à l'établissement des relations, quel que soit le registre de celles-ci (professionnelles, amicales, familiales, institutionnelles) ; cela exige des étudiant-e-s un apprentissage indispensable à la réalisation de leur terrain et à la réussite de l'ensemble de leur séjour. De plus, de part et d'autre, la collaboration les met en situation d'apprivoiser l'inconnu qui s'offre mutuellement à elles-eux, voire de conjurer leurs représentations respectives de ce que chacun-e sait et ne sait pas. Pour les étudiant-e-s du Canada, il a été rassurant de constater que leurs pair-e-s sénégalais-e-s se trouvaient tout autant en apprentissage qu'elles-eux. Ceci nous semble fondamental pour déconstruire la représentation selon laquelle l'inconnu est nécessairement loin de nous (Ouattara, 2004). S'est ainsi engagé un dialogue entre étudiant-e-s du Canada et du Sénégal sur le recours à des pratiques apprises dans leurs univers respectifs. Finalement, les différents niveaux de collaboration permettent non seulement de nourrir la démarche réflexive, mais agissent aussi comme renfort aux étudiant-e-s dans l'élaboration d'un savoir-être au terrain (adaptation au milieu, aux contraintes techniques, au cadre temporel, au climat, aux codes et rapports sociaux, etc.). Ce faisant, les étudiant-e-s se rendent compte qu'il y a des éléments qu'on apprend sur le terrain grâce à une sensibilité qui s'aiguise avec la pratique et l'expérience. Ces éléments ne se retrouvent pas dans les manuels.

L'équilibre à rechercher entre théorie et pratique, d'une part, et une adaptation continue au terrain d'autre part, constitue donc un enjeu fondamental. Par consé-

quent, l'initiation au terrain devient alors plus de l'accompagnement que de l'enseignement directif. Il s'agit ainsi de ne pas leur faire voir les manuels de méthodologie d'enquête comme un catalogue de possibilités toutes faites, mais plutôt comme des appuis qu'ils-elles solliciteront en fonction de leurs besoins et du contexte (Becker, 2002 ; Fassin, Bensa, 2008 ; Kane, 2012 ; Kaufmann, 2007). Comme le rappelle Hervé Dumez (2013 : 5), « un livre de méthodologie n'est pas fait pour donner des réponses aux questions que vous avez du mal à formuler : il doit avant tout vous aider à vous poser les bonnes questions ».

3.2. L'immersion, un concept à géométrie variable ?

Les orientations pédagogiques d'enseignement du terrain reposent sur une dimension à la fois expérientielle et affective du terrain, différemment vécue par les enseignant-e-s. Afin de favoriser chez les apprenant-e-s une appropriation du terrain qui leur soit personnelle, nous avons tenté de leur faire vivre une forme d'immersion dans le milieu d'étude. Pour ce faire, le choix fut de procéder par étapes. À leur arrivée au Sénégal, les étudiant-e-s sont logé-e-s à Dakar sur le campus de la FASTEF¹² grâce à un partenariat établi avec cette institution ; cet hébergement leur procure les éléments de confort auxquels elles-ils sont habitué-e-s et qui sont considérés comme des « allants de soi » : accès à l'eau courante et à l'électricité, au Wifi, proximité de commerces variés et de lieux de loisirs. Pendant ces premiers jours à Dakar, le groupe suit plusieurs séminaires dispensés par des enseignant-e-s de l'université Cheikh Anta Diop de Dakar, expert-e-s des questions de scolarisation au Sénégal et en Afrique. Ce séjour dans la capitale les conduit aussi à prendre la mesure d'une ville africaine à forte densité de population, les confronte à de fortes inégalités sociales et des situations de pauvreté imposant différentes stratégies de « débrouille » de la part des habitant-e-s.

Après cette phase transitoire de quelques jours, le groupe part en Casamance et se retrouve à Ziguinchor pendant cinq jours. Grâce aux collaborations établies avec le département de sociologie de l'UASZ, les étudiant-e-s sont accueilli-e-s et hébergé-e-s individuellement par des pair-e-s de cette unité qui vivent soit dans des chambres sur le campus, soit en famille ou sont hébergé-e-s. Cette fois, c'est à la réalité vécue par des jeunes de leur âge, natif et natives du Sénégal pour la plupart, que les étudiant-e-s sont confronté-e-s. Cette exposition directe à des conditions d'existence souvent précaires, surtout pour leurs pair-e-s ne vivant pas en famille, a chaque année constitué une phase exigeante en termes d'épreuve et d'adaptation. En effet, c'est là que, séparé-e du groupe de l'UO (malgré des temps réguliers de rencontre liés au cours et à des activités distrayantes avec leurs hôte-sse-s), chaque étudiant-e doit mobiliser, seul-e, ses qualités d'adaptation aux nouvelles conditions matérielles d'existence qu'elle-il découvre. De plus, c'est aussi durant cette phase qu'est réalisée une première élaboration des outils de collecte de données des étudiant-e-s, suivie d'un « test » sur le terrain avec leurs pre-

¹² Faculté des sciences et technologies de l'éducation et de la formation, Université Cheikh Anta Diop de Dakar.

miers entretiens au sein de différents milieux scolaires. Pour la plupart, c'est un moment déstabilisant dans la mesure où il leur faut apprendre simultanément à manier des codes sociaux et à mener l'enquête de terrain.

Pendant cette phase, la question du temps et de la temporalité, des rythmes de vie et d'activité, est concrètement perçue par les étudiant-e-s comme très différente au Sénégal comparativement à ce qui est vécu et ressenti dans un pays comme le Canada. Il y a là tout un travail d'apprentissage *in situ* à réaliser quant aux conditions d'existence locales qui expliquent ces dynamiques temporelles : la densité de population et les inévitables retards liés aux conditions de transport routier, l'instabilité des divers réseaux, électrique et internet en particulier ; les emplois du temps universitaires soumis à de nombreux aléas ; la priorité accordée aux relations sociales qui privilégient le temps nécessaire à saluer, écouter, prendre des nouvelles ; le climat. L'extrait suivant illustre ce désarroi exprimé par une étudiante en 2018, qui prend conscience du poids de son cadre de référence :

Il faut croire que le mode de vie nord-américain a fait de moi quelqu'un de bien accoutumé à prendre le temps en considération et à regarder ma montre de manière quasi innée. Bref, à notre arrivée, nous joignons le groupe [elle est en retard] et, à mon grand soulagement, le début des cours a été retardé par un conflit d'horaire avec les salles de classe. [...] Je ne peux m'empêcher de me demander combien d'heures de cours sont perdues ainsi par année. [...] Je m'en veux d'avoir une telle réflexion si typiquement nord-américaine : « Le temps, c'est de l'argent ! » (Étudiante H, récit, 2018)

Enfin, le groupe part à Mlomp où chacun.e sera accueilli.e dans la famille d'un des chefs de quartier. Ces notables, en tant qu'autorités locales, sont en mesure de communiquer facilement en français et aussi d'aider les étudiant-e-s à entrer en contact avec différentes personnes-ressources pour avancer dans leur recherche. Ils ont été contactés plusieurs mois à l'avance par les collègues de l'UASZ et de l'IRD, et ont fixé un montant forfaitaire à payer par les étudiant-e-s pour leur hébergement et leurs repas. Pour accompagner le groupe, les deux encadrantes sont logées dans des conditions similaires. C'est à cette étape que nous, enseignant-e-s et chercheur-e-s, nous attendions à ce que le dépaysement soit le plus important : accès plus limité à l'eau et à l'électricité ; pratiquement aucun accès internet ; environnement forestier foisonnant ; architecture traditionnelle diola ; cohabitation avec les animaux de ferme. Cette attitude de notre part démontre une représentation erronée de ce qui peut apparaître déroutant pour des personnes étrangères à ce milieu. En effet, c'est au contraire dans cet environnement qu'ils-elles se sont senti-e-s les plus à l'aise, sans doute parce qu'au village, chacun.e est accueilli.e par des familles engagées à rendre leur séjour des plus agréables, certes parce qu'elles sont rémunérées pour cela, mais aussi du fait de la culture de l'accueil de l'étranger, la *teranga* sénégalaise. C'est au village que les étudiant-e-s ont décuplé les acquis de leur formation et pris diverses initiatives pour mener à bien leur terrain. De plus, chaque jour est rythmé par un repas pris en commun où les étudiant-e-s se re-

trouvent, partagent leurs expériences, font le point avec les deux encadrantes au cours de séances de débriefing.

Cette présence sur le terrain a ainsi eu pour effet de développer les compétences de savoir-faire et savoir-être existantes ou latentes chez les étudiant-e-s. Ces compétences, essentielles à la réalisation de tout terrain de recherche, s'acquièrent non seulement par l'expérience, mais aussi par la capacité de tou-te-s (étudiant-e-s comme chercheur-e-s confirmé-e-s) à mobiliser des connaissances accumulées durant leurs parcours antérieurs (académiques, professionnels). Le savoir-être suppose quant à lui une sensibilité qui, si elle relève de l'humain, se construit également grâce à l'exposition à différents milieux confrontant chacun-e d'entre nous à la conscience que nous avons (ou non) de nos privilèges dans ce contexte particulier. Les séances préparatoires précédant le départ sur le terrain sont à cet égard primordiales. Au-delà des éléments académiques et scientifiques liés au thème à l'étude, elles permettent aux étudiant-e-s de faire connaissance, de constituer leurs équipes, d'établir une relation de confiance avec leur professeure et de se préparer pour un « saut dans l'inconnu ». Une question subsiste : dans quelle mesure en dit-on trop ou pas assez pour préparer un tel groupe pour un voyage aussi intense en découvertes et en apprentissages ?

3.3. Le positionnement du chercheur : éviter la paralysie réflexive

La réflexivité ouvre ainsi un univers des possibles pour repenser certains postulats figés dans des carcans souvent plus idéologiques que théoriques. En particulier, des paradigmes dominants, produits à l'échelle internationale et auxquels se confrontent les étudiant-e-s, forgent une vision globale du monde, dichotomisée en catégories binaires telles que développé/en développement, Nord/Sud, riches/pauvres, instruit/non instruit, villes/campagnes, etc. avec une vision réductrice des rapports de pouvoir. Or, malgré des décennies de débat et de critiques parfois violentes, les schémas de compréhension restent encore largement ancrés dans ces paradigmes (Guérin, Guétat-Bernard, Verschuur, 2015), en particulier concernant le continent africain (Kane, 2012).

L'un des paradoxes frappants concernant ce CRT réside dans le rapport que des étudiant-e-s d'une université canadienne entretiennent avec la notion de diversité, valeur centrale dans le discours politique de ce pays et fortement valorisée dans la société. Allant de pair avec cette conception du monde, de nombreux programmes en sciences sociales dans les universités canadiennes placent au cœur de leurs enseignements méthodologiques les concepts de savoir situés et de positionnalité des chercheur-e-s, fondés notamment sur les travaux féministes (Donna Haraway, 1988, et tous ses travaux plus récents dans le domaine des sciences, technologies et féminismes), ainsi que la perspective décoloniale avec les *Cultural Studies* (Maigret, 2013). En outre, les intellectuel-le-s autochtones de différentes régions du monde ont ouvert une voie féconde de distanciation des modalités d'enseignement de la recherche vues comme l'expression de rapports de domination coloniale (Smith, 1999 ; Wilson, 2008). Ainsi, les étudiant-e-s, sortis de ces enseignements qu'il-elle-s-mêmes jugent souvent abstraits, font différentes

expériences concrètes les conduisant à exprimer leurs propres représentations de ces concepts ainsi qu'à formuler des considérations relatives à leur position d'étudiant-e-s étranger-ère-s dans un contexte de société postcoloniale.

Les étudiant-e-s du CRT forment un groupe diversifié, certain-e-s étant originaires d'Afrique, des Caraïbes ou d'Asie, qu'elle-il-s soient né-e-s et socialisé-e-s au Canada, ou non. Du fait de leurs caractéristiques ethnoculturelles, les étudiant-e-s racisé-e-s, en particulier noir-e-s, partent avec des représentations différentes de celles que peuvent avoir les autres membres du groupe quant aux modes de vie auxquels elle-il-s vont être confronté-e-s pendant leur séjour. De plus, ces étudiant-e-s sont perçu-e-s différemment des autres par les Sénégalais-e-s, qui tendent à les considérer comme proches du fait de leurs origines afrodescendantes. Ces particularités influencent le déroulement individuel du terrain (Quashie, 2017) pour ces étudiant-e-s qui, tour à tour, se retrouvent à jouer le rôle de facilitateur-trice-s pour les autres ou, au contraire, sont confronté-e-s à leur propre socialisation et/ou formation au Canada face à des individus peu familiers de leur univers d'origine, géographique, socioéconomique, culturel. Il en ressort un apprentissage personnel fondé sur la mise à l'épreuve pratique de catégories telles que Nord/Sud, blanc/noir, etc. Or, leur socialisation, y compris leur formation académique, dans un environnement où la notion de diversité constitue une valeur fondamentale, ne semble pas suffisante pour les préparer à être observé-e-s, perçu-e-s, voire discriminé-e-s, comme des êtres différents. L'extrait suivant illustre le ressenti d'une étudiante canadienne originaire d'un pays d'Asie :

Dans la société nord-américaine, la plupart des gens voient la diversité comme une bonne chose, car cela donne la chance aux gens de faire l'expérience de différentes choses hors de ce à quoi ils sont habitués. Je pense que le système éducatif sénégalais devrait incorporer la diversité. Possiblement à travers des livres, des films ou de la musique, puisque c'est ainsi que j'ai été introduite à la diversité. Les médias de masse sont une dimension unique de notre société moderne qui a accompagné le changement social, les changements dans les normes et cultures, l'innovation, les modes de vie et plus encore. (Étudiante K, 2018)

L'étudiante, dans cet extrait, déplore ce qu'elle perçoit comme un manque d'ouverture des jeunes Sénégalais-e-s à la diversité et voit, dans l'accès limité aux ressources didactiques, une raison à cela. Elle-même est « issue de la diversité », expression consacrée au Canada pour parler d'individus de minorités ethnoculturelles visibles et d'origine immigrante. Elle vit mal le regard porté sur elle par les personnes qu'elle rencontre au cours de son séjour et attribue cela à un manque d'ouverture qui, selon elle, pourrait être comblé par une plus grande exposition aux médias culturels. Cela témoigne aussi vraisemblablement du manque de préparation théorique et bibliographique des étudiant-e-s du CRT.

À l'inverse, une autre étudiante présentant tous les éléments caractérisant les représentations courantes de la femme blanche, appartenant à une institution universitaire

d'Amérique du Nord, ressent fortement ce qu'elle considère comme les marques de la domination économique et culturelle de son continent :



Je me souviens d'avoir regardé un épisode [série télévisée, *Les Kardashian*, regardée chez la personne qui l'hébergeait à Ziguinchor] avec des dynamiques de genre très révélatrices, avec du champagne, des bijoux en diamant et [son hôtesse] me demandant si les gens étaient comme ça, et aussi riches au Canada aussi. Elle pensait que la famille Kardashian représentait la situation moyenne des Américains. Je voulais désespérément qu'elle s'enlève cette idée de la tête. Pour ceux qui regardent la télévision occidentale dans les pays en développement, la peau blanche représente automatiquement une immense richesse, la liberté et les opportunités. (Étudiante M, journal de bord, 2018)

Cette étudiante prend concrètement conscience de l'effet de la diffusion, sur les jeunes autant que les adultes, des produits culturels de masse venus d'Amérique, ce qui la touche particulièrement étant donné qu'elle-même est originaire de ce continent. Elle ressent le besoin de déconstruire les images, qu'elle juge erronées, de la réalité que ces médias véhiculent. La difficulté que l'on peut entrevoir en tant que pédagogues, ici, réside dans la formulation par ces étudiantes de jugements de valeur qui s'inscrivent dans leur propre parcours et univers social. Ceci peut s'appréhender par un travail de localisation sociale de nos savoirs et expériences qui se fonde sur l'analyse de la « pluralité des mémoires individuelles et collectives » d'Halbwachs (Fabre, Sabourin, 2005 ; Sabourin, 1993 : 74).

Certain-e-s étudiant-e-s parviennent à établir une relation particulièrement sensible entre ce qu'il-elle-s observent et la manière de mener leur terrain par la suite. Ici, un étudiant raconte dans son récit comment il échange avec un ami au Canada *via Facebook*® et envoie des photos de ce qu'il observe dans les rues de Dakar, notamment le trafic routier, les cars rapides surchargés, etc. Son ami rit et fait des commentaires sur le « chaos » local. Voici comment l'étudiant réagit à la lecture des réactions de son ami :

Cela m'a frappé à ce moment-là, comment je façonnais le point de vue que ces personnes avaient du 3^e monde d'une manière qui me laissait rempli de regret et conscient de mon arrogance. L'information que je transmettais était ce que l'Occident attendait [...] Je reproduis des stéréotypes négatifs en peignant une image incomplète de ce dont j'étais témoin. J'ai passé le reste du voyage en essayant non seulement de saisir les complexités et les nuances des pensées que les personnes qui m'entouraient connaissaient, mais essayais de trouver leur origine et leur progression rationnelle. [...] La plus grande révélation de ces événements était la perception linéaire du monde que j'ai et comment parfois je ne prends pas en compte les nuances complexes qui compliquent la situation au-delà d'une simple relation cause-effet. Cela m'amène maintenant à demander : que se passe-t-il en réalité ? (Étudiant Y, récit, 2017)

De cette introspection, l'étudiant tire des conséquences quant à la manière de mener son terrain, notamment d'éviter le jugement, de s'ouvrir à l'échange avec ses interlocuteurs et interlocutrices et surtout de chercher à comprendre ce qu'il observe. Cette sensibilité au contexte et la capacité à déconstruire ses propres représentations s'ac-

quièrent  la formation académique et l'apprentissage sur le terrain, qui permet alors de  ressortir les qualités humaines d'observation et d'écoute, elles-mêmes fondées sur le processus de socialisation au sens large depuis l'enfance (Lahire, 1995). Ces qualités, insuffisamment évoquées dans le monde scientifique, apparaissent pourtant fondamentales dans le contexte des études et programmes ciblant des populations et groupes sociaux décrits comme « vulnérables », *a fortiori* lorsqu'ils sont inscrits dans des rapports postcoloniaux. Une pédagogie appréhendant systématiquement ces dimensions pourrait donc être développée si on veut éviter des réactions qui épousent les paradigmes dominants conduisant à reproduire les modèles normatifs à tendance hégémonique. Elle pourrait notamment prendre appui sur les travaux récents de Quashie (2020) relatifs aux catégorisations assignées aux chercheur·e-s, et leurs effets sur les pratiques et méthodes de terrain.

Conclusions : vers une pédagogie relationnelle

Initier un groupe d'étudiant·e-s formé·e-s au Canada à la recherche et au terrain au Sénégal sur le thème des enjeux de l'éducation constitue un défi en regard des paradigmes dominants, et ce, malgré les critiques dont ils ont pu faire l'objet : paradigme du développement (Bonnetcase, 2011 ; Rist, 2013 ; Waast, Schlemmer, 1992), paradigme scolaire (Jacquemin, Schlemmer, 2010). Consciente de ce défi, notre équipe pédagogique s'est constituée sur une base collaborative en vue de guider ces étudiant·e-s sur le chemin sinueux de l'analyse critique indissociable de la découverte compréhensive d'autrui. Nous sommes ainsi parti·e-s d'un questionnement sur l'injonction réflexive répandue dans les formations académiques en sciences sociales et ailleurs. Si l'exigence à laquelle cette injonction invite est salutaire, elle doit être accompagnée de balises afin de guider les apprenant·e-s pour éviter des formes d'autocensure paralysant l'établissement de rapports sociaux une fois sur le terrain (par exemple, en tant que Blanc·he-s issu·e-s d'une société industrialisée au passé colonial) ou pour ne pas sombrer dans un relativisme stérile conduisant à une chasse aux biais divers affectant toute recherche (du fait de sa propre formation, socialisation, etc.). Dans cette perspective, on peut revenir à l'idée défendue par Bourdieu (2001) ou encore par Fabre et Sabourin (2005), selon laquelle un tel travail ne peut se réaliser que collectivement, la « prudence épistémologique » (Bourdieu, 2001 : 179) étant alors discutée, débattue et non pas vécue de manière introvertie ou normative.

C'est au fil des échanges avec les étudiant·e-s et à la lecture de leurs récits, où se manifeste la remise en question de leurs systèmes de valeurs, qu'en tant qu'enseignant·e-s et chercheur·e-s nous avons préconisé de favoriser leur réflexivité à travers l'acquisition de compétences méthodologiques multiples (Becker, 2002). Allant de pair avec cette démarche, les étudiant·e-s prennent conscience que leur présence sur le terrain engage leur responsabilité comme chercheur·e-s et comme individus, ce qui confère une signification concrète à l'exigence éthique de restitution de leurs résultats (Cefaï, 2003 ; Fassin, Bensa, 2008). Nous les avons ainsi invité·e-s à repenser les catégories de classifi-

cation (ici, le niveau d'instruction) pour en faire ressortir les limites et en cerner l'intention politique sous-jacente (Deslauriers, Durand, Duhaime, 2011 ; Jugnot, 2014 ; Randall, 2015 ; Randall, Coast, Leone, 2011) ; ceci afin de les encourager à ne rien prendre comme fait établi et donc à revenir à des visions paradigmatiques en cultivant une « curiosité du chercheur » (Beaud, Weber, 2003). Or cette curiosité n'est pas « donnée », elle se construit et évolue au long des parcours individuels et collectifs.

Tout au long de ce périple à la fois intellectuel et géographique, c'est donc à une réflexivité continue et collective que nous faisons appel. Continue, car se déroulant du début à la fin de la recherche/formation. Collective, car engageant chacun-e des encadrant-e-s les un-e-s envers les autres, et parce que devenant à leur tour apprenant-e-s des expériences de leurs étudiant-e-s. Au terme de ce travail, nous insistons donc sur l'importance du cumul de connaissances et d'expériences tant individuelles que collectives, car c'est de ce cumul que les étudiant-e-s apprennent et ajustent leurs démarches. Les orientations fournies par leurs encadrant-e-s sont le résultat de discussions et de partages d'expériences, parfois entre encadrant-e-s seul-e-s, parfois en présence des étudiant-e-s qui peuvent ainsi mieux prendre la mesure de l'importance de collaborer lors de la construction de leur terrain de recherche. Il-elle-s sont ainsi conduit-e-s à s'autonomiser, en se posant des questions et en réalisant que ces questions, si simples puissent-elles paraître, les font progresser. Chacun-e peut alors s'engager dans une réflexivité constructive, en ce que le partage de ces expériences, plus ou moins faciles ou agréables, liées au quotidien ou à la progression dans les apprentissages, permet de revenir sur ses propres cadres de référence. Il s'agit donc d'une initiation réciproque et cumulative des enseignant-e-s, des étudiant-e-s et des familles hôtes aux pratiques et réactions parfois mal comprises de part et d'autre. **Là s'exercent à la fois des formes pratiques de réflexivité et de coconstruction sur le terrain d'une place ouverte aux apprenant-e-s-enquêteur-trice-s.**

Ce qui est frappant dans l'expérience ici relatée réside dans la difficulté pour les étudiant-e-s à sortir du carcan normatif dans lequel la formation universitaire semble parfois les mener. Le défi d'enseigner le terrain nous semble donc en partie résider dans le tiraillement entre ne rien négliger de ce que l'on observe, ce qui suppose le développement d'habiletés réflexives constructives, et ne pas sombrer dans une approche dénuée de tout sens critique, autrement dit savoir repérer les choses intéressantes. À notre sens, seul un apprentissage constant basé sur l'expérience et la collaboration peut y parvenir.

Bibliographie

- BEAUD S., WEBER F. (2003 [1997]), *Guide de l'enquête de terrain : Produire et analyser des données ethnographiques*, Paris, La Découverte (« Guides repères »).
- BECKER H. S. (2002), *Les ficelles du métier : comment conduire sa recherche en sciences sociales*, Paris, La Découverte.

- BERTHELOT J. (1993), « Pluralité et cumulativité : d'un sain usage de la formalisation en sociologie », *Sociologie et sociétés*, vol. 25, n° 2, p. 23-36.
- BIRSCHENK T., OLIVIER DE SARDAN J.-P. (1994), « ECRIS : Enquête Collective Rapide d'Identification des conflits et des groupes Stratégiques... », *Bulletin de l'APAD*, vol. 7. En ligne, consulté le 7 septembre 2020. URL : <https://journals.openedition.org/apad/2173>.
- BOURDIEU P. (2001), *Science de la science et réflexivité*, Paris, Raisons d'agir (« Cours et travaux »).
- BOURDIEU P. (2003), « L'objectivation participante », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 150, n° 5, p. 43-58.
- BOURGUIGNON A., MAURICE J. (2019), « Enseigner la sociologie hors les livres. Retour réflexif sur un cours de méthodes qualitatives dans une grande école », *socio-logos*, vol. 14. En ligne, consulté le 25 novembre 2021. URL : <https://doi.org/10.4000/socio-logos.4258>.
- BONNECASE V. (2011), *La pauvreté au Sahel : du savoir colonial à la mesure internationale*, Paris, Karthala.
- BRUNEAU I., THIN D., VENEL, N. (2019), « Une autre pédagogie de l'enquête qualitative. Ce que le stage de terrain fait à l'enseignement des méthodes », *socio-logos*, vol. 14. En ligne, consulté le 25 novembre 2021. URL : <https://doi.org/10.4000/socio-logos.4320>.
- CEFAÏ D. (2003), *L'enquête de terrain*, Paris, La Découverte (« Recherches »).
- DELEIGNE M.-C. (2009), « Vers "l'institutionnalisation" de l'École dans l'Androy (Madagascar) ? », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 8, p. 171-190.
- DESLAURIERS M., DURAND C., DUHAIME G. (2011), « Que se cache-t-il derrière les portraits statistiques nationaux ? Le cas des Amérindiens au Québec », *Sociologie et sociétés*, vol. 43, n° 2, p. 143-174.
- DARMON M. (2005), « Le psychiatre, la sociologue et la boulangère : analyse d'un refus de terrain », *Genèses*, vol. 1, n° 58, p. 98-112.
- DUMEZ H. (2013), *Méthodologie de la recherche qualitative : les 10 questions clés de la démarche compréhensive*, Paris, Vuibert.
- FABRE G., SABOURIN P. (2005), « Le Québec et l'internationalisation des sciences sociales : voies de passage et passeurs », *Sociologie et sociétés*, vol. 37, n° 2, p. 5-19.
- FASSIN D., BENSA A. (2008), *Les politiques de l'enquête. Épreuves ethnographiques*, Paris, La Découverte (« Recherches »).
- GOKAH T. (2006), « The naive researcher: Doing social research in Africa », *International Journal of Social Research Methodology*, vol. 9, n° 1, p. 61-73.
- GRIMALDI A. (2010), « Les différents habits de l'"expert profane" », *Les Tribunes de la santé*, vol. 27, n° 2, p. 91-100.
- GUÉRIN I., GUÉTAT-BERNARD H., VERSCHUUR C. (2015), *Sous le développement, le genre*, Marseille, IRD Éditions (« Objectif Suds »).

- HARAWAY D. (1988), « Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective », *Feminist Studies*, vol. 3, n° 14, p. 575-599.
- HAYS J. (2016), « À qui appartient l'éducation ? Les Écoles de village et les Ju'hoansi de Nyae Nyae, Namibie », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 15, p. 27-51.
- JACQUEMIN M., SCHLEMMER B. (2011), « Les enfants hors l'école et le paradigme scolaire », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 10, p. 7-28.
- JOUNIN N. (2014), *Voyage de classes : des étudiants de Seine-Saint-Denis enquêtent dans les beaux quartiers*, Paris, La Découverte.
- JUGNOT S. (2014), « Les statistiques "ethniques" outillent des politiques de quotas plutôt que la connaissance des discriminations : l'exemple canadien », *La revue de l'Ires*, vol. 4, n° 83, p. 51-84.
- KANE O. (2012), « Épistémologie de la recherche qualitative en terrains africains : considérations liminaires », *Recherches qualitatives*, vol. 31, n° 1, p. 152-173.
- KAUFMANN J. C. (2007 [1996]), *L'entretien compréhensif*, Paris, Nathan.
- LAHIRE B. (1995), *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard/Le Seuil.
- LANGÉ M.-F. (2003), « École et mondialisation. Vers un nouvel ordre scolaire ? », *Cahiers d'études africaines*, vol. 43, n° 169-170, p. 143-166.
- MAIGRET E. (2013), « Ce que les *cultural studies* font aux savoirs disciplinaires. Paradigmes disciplinaires, savoirs situés et prolifération des studies », *Questions de communication*, vol. 24. En ligne, consulté le 30 avril 2019. URL <http://journals.openedition.org/questionsdecommunication/8684>.
- OUATTARA F. (2004), « Une étrange familiarité. Les exigences de l'anthropologie "chez soi" », *Cahiers d'études africaines*, vol. 175. En ligne, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/etudesafriaines/4765>.
- PISON G., BECK B., NDIAYE O., DIOUF P. N., SENGHOR P., DUTHÉ G., FLEURY L., SOKHNA C., DELAUNAY V. (2018), « HDSS Profile: Mlomp Health and Demographic Surveillance System (Mlomp HDSS), Senegal », *International Journal of Epidemiology*, vol. 47, n° 4, p. 1025-1033.
- QUASHIE H. (2017), « Les "origines" présumées du chercheur. Ethnicisation et racialisation de la relation d'enquête dans des contextes migratoires vers le "Sud" (Sénégal) », *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 33, n° 2-3, p. 229-254.
- QUASHIE H. (2020), « Quand enquêter rime avec racialité. Revisiter les migrations du "Nord" vers le "Sud" et la production sociale des catégorisations arabe, noire et blanche à travers la réflexivité », *Cahiers de l'Urmis*, n° 19. En ligne, consulté le 25 novembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/urmis/2172>.

- RANDALL S. (2015), « Where have all the nomads gone? Fifty years of statistical and demographic invisibilities of African mobile pastoralists », *Pastoralism: Research, Policy and Practice*, vol. 5, p. 5-22.
- RANDALL S., COAST E., LEONE T. (2011), « Cultural constructions of the concept of household in sample surveys », *Population Studies*, vol. 65, n° 2, p. 217-229.
- RIST G. (2013), *Le développement. Histoire d'une croyance occidentale*, Paris, Presses de Sciences Po.
- SABOURIN P. (1993), « La régionalisation du social. Une approche de l'étude de cas en sociologie », *Sociologie et sociétés*, vol. 25, n° 2, p. 69-91.
- SMITH L. T. (1999), *Decolonizing Methodologies. Research and Indigenous Peoples*, Londres/Dunedin, Zed Books/University of Otago Press.
- VERDRAGER P. (2017), « Mes ratés de terrain », *SociologieS*. En ligne, consulté le 11 mars 2021. URL : <http://journals.openedition.org/sociologies/6157>.
- WAAST R., SCHLEMMER B. (1992), « Sociologie du développement ? ou : sociologies, en coopération ? », *L'année sociologique*, n° 42, p. 139-165.
- WILSON S. (2008), *Research is ceremony: Indigenous research methods*, Black Point, Fernwood Publishing.