

Université Paris-Diderot

**Béatrice Collignon**

Dossier pour une

# **Habilitation à diriger des recherches**



**volume 2**

## **CV – Parcours d'une enseignante-chercheure**

**discuté avec un jury composé de :**

**Christine Chivallon**, Directrice de Recherche, UMR LAM (Bordeaux), rapporteur externe

**Michèle Daveluy**, Professeure, Département d'anthropologie, U. Laval (Québec)

**Christian Grataloup**, Professeur, U. Paris-Diderot – Paris 7, rapporteur interne

**Madeleine Griselin**, Directrice de Recherche, UMR ThEMA (Besançon)

**Benoît Raoulx**, MCF – HDR, U. de Caen Basse-Normandie.

**Denis Retailé**, Professeur, U. Michel de Montaigne - Bordeaux III, rapporteur externe

**Lena Sanders**, Directrice de Recherche, UMR Géographie-cités (Paris).





**Université Paris-Diderot**

**Béatrice Collignon**

Dossier pour une  
**Habilitation à diriger des recherches**

**volume 2**

**CV – Parcours d'une enseignante-chercheure**

**Autres volumes composant le dossier :**

- ✓ **volume 1 : Positionnement de recherche**
- ✓ **volume 3 : Sélection de publications**  
**complété par 1 ouvrage, 1 CD-Rom et 1 coffret-DVD, joints en annexe**
- ✓ **en complément du présent volume**  
**une brochure sur un projet pédagogique, jointe en annexe**

**Automne 2012**

**Béatrice Collignon**

UMR Géographie-Cités - 8504, Equipe EHGO (Epistémologie et histoire de la géographie)

UFR de géographie, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne

[bc@parisgeo.cnrs.fr](mailto:bc@parisgeo.cnrs.fr)

Photo de couverture : Uqpilik, près d'Ulukhaktok - avril 2006 ©B. Collignon

## Organisation du volume

Ce volume présente mes activités d'enseignante-chercheuse depuis le début de ma carrière. Dans une posture réflexive sur ma façon de pratiquer mon métier et les influences majeures qui ont contribué à façonner mon profil professionnel, une série de commentaires plus personnels ponctue ce volume. Une publication à caractère pédagogique est en outre jointe en annexe.

Mon propos s'organise en trois moments. À l'évocation rapide de mes titres, diplômes et expériences professionnelles, y compris les charges électives, succède une présentation assez détaillée des différentes facettes de mon travail dans le domaine de l'enseignement, dont les deux originalités les plus grandes sont sans doute, d'une part, mon implication dans l'enseignement du film documentaire et de la communication par l'image de façon plus générale, d'autre part, l'aspect bi-national. En effet, du printemps 2003 à l'été 2012, et sous divers statuts successifs, j'ai enseigné à la fois en France (à l'université Paris 1 Panthéon-Sorbonne) et en Italie (à l'université de Bologne, *Alma mater studiorum*). Le troisième moment est consacré à l'exposition de mes activités dans le domaine de la recherche, tant au niveau de ma contribution à l'avancée du savoir scientifique en géographie qu'au niveau de la diffusion, de l'animation et de l'évaluation, et de la direction de travaux. Cette partie se termine par la présentation de la liste exhaustive de mes publications, présentée d'abord dans l'ordre chronologique puis dans l'ordre typologique habituel des organes d'évaluation, les deux classements me semblant pertinents pour rendre compte de mon parcours depuis mes débuts dans l'enseignement, en septembre 1989 au lycée de Torcy (Seine-et-Marne).

7 encarts, sur fond bistre, ponctuent ce volume. Ils marquent des moments de pause dans l'exposition de mes activités, où j'adopte une posture plus réflexive pour considérer mon parcours d'enseignante-chercheuse, les influences diverses qui ont contribué à le dessiner, les personnes, les moments et les lieux-clés de son évolution, mes enthousiasmes et mes convictions. L'ensemble de ces encarts forme une série à travers laquelle se lit mon égo-géographie, où plutôt la partie publique de celle-ci, celle que j'accepte de dévoiler et qui m'a semblé pouvoir être d'un certain intérêt pour les collègues qui liront ce dossier.

Cette organisation, on le voit, prend le contre-pied du modèle le plus souvent prescrit pour la présentation des dossiers des enseignants-chercheurs (dossiers d'avancements de carrière, demandes de congés sabbatiques, rapports d'activités) où il est d'usage de commencer par la recherche (la partie noble du métier ?) pour finir par l'enseignement. Si j'ai choisi d'inverser cet ordre ce n'est pas par esprit de contradiction mais parce qu'il me semble que c'est ce mouvement-là qui, dans mon cas, fait sens pour une demande d'habilitation à diriger des recherches. J'espère en convaincre mes lecteurs. Et si j'ai placé les remerciements à la fin de ce volume c'est moins pour faire signe aux habitudes italiennes en la matière que parce qu'ils m'ont semblé trouver là leur meilleure place.



(d'après Emerak, Ulukhaktok)

## PREMIERE PARTIE - TITRES, DIPLOMES, EXPERIENCES PROFESSIONNELLES

### 1. Titres

- Ancienne élève de l'Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud (1985-1989)
- Agrégée de géographie, 1989
- Docteur en géographie, 1994
- Maître de Conférences titulaire, 1995 (passage à la hors-classe en 2011)
- Membre junior de l'Institut Universitaire de France (2000-2005)

### 2. Diplômes

- 1994, Thèse de doctorat, université Paris 1 Panthéon-Sorbonne (Mention *Très honorable avec les félicitations du jury à l'unanimité*). Thèse publiée en français (1996) et en anglais (2006)
- 1990, DEA de géographie, université Paris 1 Panthéon-Sorbonne (mention *Très bien*)
- 1987, Maîtrise de géographie, université Paris 1 Panthéon-Sorbonne (mention *Très bien*)
- 1986, Licence de géographie, université Paris 1 Panthéon-Sorbonne
- 1984, DEUG d'histoire, université de Nancy II
- 1982, Baccalauréat (série B., mention *Bien*, académie de Lyon)

### 3. Autres distinctions

- 2006, Citation de la thèse comme l'une des 30 meilleures recherches en études canadiennes à l'occasion des 30 ans du Conseil international des études canadiennes / International Council for Canadian Studies. (CIEC / ICCS – ministère des affaires étrangères du Canada).
- 2001, Lauréate du programme d'aide à la publication d'œuvres françaises traduites en langue étrangère du Centre national du Livre, ministère de la Culture (France).
- 2000, Lauréate du programme d'aide à la traduction en français ou anglais d'un livre déjà publié dans une autre langue du CIEC (Conseil international des études canadiennes) pour la traduction de l'ouvrage *Les Inuit, ce qu'ils savent du territoire* publié en 1996 (L'Harmattan).
- 1998, Lauréate du programme international d'invitation de conférenciers du CIEC (trois invitations par an). Conférences en anglais et en français.
- 1996, Lauréate d'une bourse de recherche des services culturels de l'Ambassade du Canada en France (concours ouvert à tous les candidats de l'Europe francophone).
- 1992, Lauréate du prix Express-Exploration attribué par le Club des Explorateurs et Voyageurs français et l'hebdomadaire *L'express*. Président du jury : Yves Coppens.

### 4. Carrière d'enseignement

- depuis 1994, Maître de Conférences, UFR de géographie, université Paris 1 Panthéon-Sorbonne
- 2003-2012, Professeur sous contrat puis *Visiting Professor*, *Corso di geografia*, *Facoltà di Lettere e Filosofia*, *Università di Bologna - Alma Mater Studiorum*
- 1993-1994, ATER, UFR de géographie, université Paris 1 Panthéon-Sorbonne

- 1992-1993, Moniteur, UFR de géographie, université Paris 1 Panthéon-Sorbonne
- 1989-1990, Professeur stagiaire d'histoire-géographie, lycée Jean Moulin, Torcy (77).

### 5. Charges électives et participations à des instances nationales

- 1996-1999 et 2006-2010 : membre représentante du corps B au Conseil de gestion de l'UFR de géographie de l'université de Paris 1
- depuis 1996 : membre de la Commission de spécialistes (titulaire ou suppléante selon les quadriennaux) puis du Comité Consultatif de sélection de l'UFR de géographie de l'université de Paris 1
- entre 1996 et 2002 membre externe des Commissions de spécialistes des départements ou UFR de géographie des universités de Poitiers, Nanterre et Paris IV.
- 2002-2005 : membre du jury de l'agrégation externe de géographie (écrit en 2002, écrit et oral, à l'épreuve de leçon hors-programme, à partir de 2003).

### 6. Informations complémentaires

**Langues :** bilingue anglais, quasi-bilingue italien, espagnol courant (et notions de langue inuit).

**Logiciels :** Bureautique, Word, Excell, Power-point ; Cartographie, Illustrator et Freehand ;  
Audio-visuel, Adobe Première et Audacity ; Web, Spip.



#### Pause 1 - Les non-dits d'une liste de titres, diplômes et distinctions, et de l'état-civil

Cette liste de titres, diplômes et distinctions, assortie d'une brève liste de mes expériences professionnelles et de mes compétences en langues étrangères et langages informatiques est supposée dire l'essentiel. Mais elle ne donne aucune clé pour comprendre. Si l'on y ajoutait mon état-civil, l'effet de ces non-dits serait sans doute encore plus saisissant.

Je suis née à Etampes (Essonne, alors Seine-et-Oise) en 1965, mais seulement parce qu'il n'y avait alors pas de maternité à Dourdan, capitale du Hurepoix au bord de la Beauce, où habitait ma famille. J'ai été baptisée un mois plus tard dans la jolie église romano-gothique de cette petite ville, où s'étaient mariés mes parents en 1962 et où avaient été baptisés mon frère et ma sœur (jumeaux) l'année suivante. Je m'y suis mariée moi-même en 1994. On y a célébré successivement les obsèques de mon grand-père maternel, de ma grand-mère maternelle et de mon père (qui lui était né à Paris, comme 4 générations de Collignon avant lui). On y célébrera sûrement les obsèques de ma mère un jour, et peut-être aussi les miennes. Mon grand-père maternel, chef de réseau FTP (Francs-tireurs et partisans) du secteur Dourdan-Arpajon-Brétigny, a été 2<sup>e</sup> adjoint au Conseil municipal élu en mai 1945 (écarté pour les élections suivantes de mai 47, il ne faisait pas bon être communiste). Ma grand-mère maternelle (moins marquée politiquement bien que membre du même réseau FTP de 1942 à la Libération) fut adjointe au maire dès sa première élection, en 1959, et pour quatre mandats successifs (jusque 1983), toujours première élue. Mon père siégea à son tour au Conseil municipal à partir de 1995, mais beaucoup moins longtemps (à peine plus d'un an). Mon frère et moi-même avons été, à deux ans d'intervalle, mariés par le maire de Dourdan. En somme, mon état-civil 100 % dourdannais est à l'image d'une liste de diplômes et d'expériences professionnelles marquée par un ancrage très fort dans l'université de Paris 1, et plus spécifiquement à l'Institut de géographie. Si l'on ajoute à cela que je suis membre de la même équipe de recherche depuis mon inscription en



thèse en 1990 (EHGO, Epistémologie et Histoire de la géographie – devenue “laboratoire PARIS-EHGO” au milieu des années 1990, puis UMR Géographie-cités dans les années 2000) le tableau est complet pour broser le portrait d'une parfaite sédentaire, tant dans sa vie personnelle que professionnelle. Ce portrait, cohérent avec les informations données, est pourtant loin de celui dans lequel je me reconnais plus volontiers.

C'est qu'entre les lignes de la liste il y a d'autres choses, pour lesquelles il n'y a pas de ligne prévue et qui pourtant, à mon sens, sont pour beaucoup dans la façon dont j'envisage la géographie et pratique mon métier. De ma lente formation en tant que personne je retiens trois traits qui ont, je crois, à voir avec mon profil professionnel.

Tout d'abord, et contrairement aux apparences de mon état-civil, j'ai grandi dans une famille mobile. Si nous sommes restés à Dourdan jusqu'en 1973 (en déménageant 2 fois en 8 ans tout de même), le mouvement a marqué la suite de notre vie familiale : Bourges (1973-1975), Ottawa (1975-1978), Calais (1978-1981), Villefranche-sur-Saône (1981-1987 pour mes parents, 1982 pour moi). Le bac en poche je suis partie en classe préparatoire à Nancy (1982-1984) puis me suis résolue à “monter” à Paris pour khûber au Lycée Lakanal et, m'y étant trouvée plutôt bien, je suis restée dans la capitale jusqu'en 1994. J'ai alors commencé une vie où mon lieu de travail et mon lieu de résidence sont fortement dissociés. Tout en étant Maître de Conférences à l'université de Paris 1 j'ai habité successivement à Châtellerauld (1994-1997) puis Argentan (1998-1999) et, depuis le printemps 1999, à Bologne, Italie, où j'habite le même appartement depuis 13 ans : une incongruité. Cette grande mobilité m'a exposée, jeune, à l'expérience de l'altérité. Altérité sociale, à Bourges où mon école était celle de la ZUP (Zone à urbaniser en priorité, à l'origine de bien des “cités de banlieue” d'aujourd'hui) et où les “cas sociaux” ne manquaient pas, à Ottawa où le lycée français regorgeait d'enfants de diplomates, puis à Calais qui, en 1978, était déjà une ville très marquée par le chômage. Altérité culturelle aussi, au Canada bien sûr, où les Francophones étaient parfois aussi étranges que les Anglophones, mais également en Italie, où la proximité culturelle rend plus sensibles encore les différences, que marque de son sceau la spécificité de la langue.

Mais cette mobilité, j'en suis convaincue, a aussi eu une influence sur ma façon d'envisager *a priori* l'espace géographique comme un espace fluide, de dissocier d'emblée l'idée d'identité et celle d'enracinement, de considérer le territoire comme une construction au jour le jour, de m'intéresser à la géographicit  – à la façon dont chacun, individuellement et collectivement, construit sa relation au monde.

La mobilité familiale s'exprimait aussi dans une autre temporalité. Enseignants, mes parents avaient beaucoup de vacances, et surtout, les mêmes que leurs enfants. Ils étaient nés “avant-guerre” (en 1934 et 1936) mais, encore jeunes en 1968, ils participèrent activement à la grève du joli mois de mai (“Un milliard pour la grève !”, slogan hurlé en chœur par leurs enfants et ceux de quelques collègues lors d'une manifestation spontanée organisée dans la mini-cité HLM (Habitations à loyer modéré, le logement social français) de Dourdan par cette “petite classe” sans doute envoyée dehors prendre l'air pendant que les “parents” discutaient politique). Prévoyants, ils économisèrent afin de ne pas être dépourvus l'hiver venu. Mais, grâce aux accords de Grenelle, les jours de grève furent payés. Manne inespérée qu'ils mirent aussitôt à

profit en achetant début 1969 une caravane. Et c'est ainsi que nous avons roulé sur toutes les routes de France, avec des incursions en Italie (mon père était professeur de lettres classiques) et surtout en Grande-Bretagne (ma mère était professeur d'anglais). En 1970 on s'équipa d'un chauffage (un petit truc installé dans la porte), ce qui nous permit de partir à chaque période de vacances, sauf à Noël. Dans ces voyages, il n'était pas question de s'installer où que ce soit, de prendre racine. Dormir plus de deux nuits au même endroit était exceptionnel. Au Canada, nous n'avons pas racheté de caravane, mais nous partions camper sous la tente presque tous les week-ends de mai-juin (canoë familial sur le toit de la voiture et défiant moustiques et mouches noires) et lors de grands voyages à travers les Etats-Unis en août. Aux vacances de novembre et de printemps, le Canada étant recouvert de neige, nous explorions telle ou telle région des Etats-Unis, profitant des divers "*family plans*" des chaînes d'hôtel, qui acceptaient sans difficulté que l'on dorme à 5 dans une seule chambre (mon frère ou moi dormions souvent par terre).

J'ai ainsi grandi dans une famille de voyageurs, qui ne cessait de tisser des liens avec les lieux traversés parce que mon père avait été pendant plus de 10 ans "petit chanteur" et participé de ce fait à de multiples tournées en France, et quelques-unes à l'étranger, dans les années de l'après-guerre et que sa phrase rituelle était, à chaque fois que nous entrions dans une ville : "j'ai chanté ici". De sorte que la France entière, et un peu d'Italie, faisait partie de notre histoire. Des voyageurs sensibles aux paysages aussi, car la voiture avait le don de rappeler à ma mère qu'elle avait passé un certificat de géographie pour son DES et, déformée par son métier, elle n'avait cessé de nous faire partager ce que voyait son œil un peu exercé. Il n'est pas besoin d'élaborer davantage : on aura compris que j'ai été précocement disposée à envisager le territoire comme un réseau de lieux plus que comme une étendue continue, un réseau fondé sur des relations construites et transmises à travers le temps, là aussi sans nécessité de continuité, et fonctionnant à toutes les échelles : de l'individu et de la famille à l'Etat. Et que, par ailleurs, j'étais toute disposée à entrer dans une discipline accordant tant d'importance au visible, au paysage comme expression des dynamiques physiques et sociales.

Mais l'enfance n'est pas que la famille. Il arrivait que l'on accorde un peu de repos à la caravane et que l'on séjourne en VVF. Surtout, de 5 à 10 ans je suis partie tous les ans en colonie de vacances au mois de juillet, mes parents ayant décrété qu'ils avaient aussi besoin de vacances sans enfants. Ces expériences répétées m'ont habituée à la vie en collectivité, bien que je n'aie jamais été interne, et au grand air, bien que je n'aie jamais été scout. Autant de repères qui m'ont été fort utiles pour m'habituer à la vie avec les Inuit. Je pense aussi que les "grands jeux" et l'organisation de la vie en colonie autour de l'appartenance à une "équipe" (aux noms en général ridicules) dont les membres ne s'étaient pas choisis, m'ont donné très tôt le goût de la vie en groupe et un sens de l'équipe qui m'ont sans doute poussée à m'investir dans plusieurs projets collectifs, tant en enseignement qu'en recherche, au cours de ma carrière.



## DEUXIEME PARTIE – L'ENSEIGNEMENT ET LES ACTIVITES CONNEXES

### 1. Enseigner : faire cours et coordonner des cours

Depuis 1994, j'ai enseigné 31 cours différents, sous forme de Cours Magistraux ou de Travaux Dirigés principalement. Ces cours ont été pour la plupart dispensés à l'UFR (Unité de Formation et de Recherche) de géographie de l'université de Paris 1. Depuis 2003 cependant, au titre de professeur sous contrat d'abord, de *Visiting Professor* ensuite, j'enseigne également chaque année, pendant un ou deux semestres, à l'université de Bologne (Italie). Je reviens un peu plus loin sur cette expérience singulière (voir pages 20-21).

Le tableau de la page suivante offre une vue synthétique, par thème et par niveau, de la gamme des enseignements dispensés depuis 1994. Comme on le voit, après avoir assuré des cours assez généraux en début de carrière, comme tout un chacun, mes enseignements se sont progressivement centrés sur mes quatre domaines de prédilection :

- La géographie culturelle et sociale, dans une perspective toujours plus affirmée de réconciliation des deux approches, qui sont le plus souvent proposées de façon conjointe dans mes cours ;
- L'approche épistémologique de la discipline, dans une perspective surtout historique au cours des premières années et, depuis 1997, plutôt contemporaine ;
- La production d'images documentaires en géographie, de films vidéo principalement mais aussi de séries photographiques et d'images montées en posters pour la communication scientifique ;
- Les questions de méthodes et de méthodologie de la recherche en géographie.

À cela, s'ajoute un investissement dans la préparation aux concours de recrutement des professeurs du second degré, au concours de l'agrégation surtout et, plus récemment, au concours du CAPES également. La pause d'une dizaine d'années quant à ma participation à ces cours est due au fait qu'étant entrée au jury de l'agrégation de géographie en 2002, je me suis désengagée de la préparation afin de préserver mon impartialité face aux candidats. Mon service s'étant réorganisé, je n'ai pas repris immédiatement ces cours à ma sortie du jury, en 2005.

#### Points d'éclaircissement pour la lecture du tableau de la page suivante

1. Certains cours se font un an sur deux, ou 2 ans sur 4. Ceux non dispensés ces 4 dernières années sont surlignés en jaune clair, ceux assurés en 2011-2012 sont en bleu ;
2. Volume horaire : plusieurs cours sont partagés entre plusieurs collègues (EC = enseignants-chercheurs). Les heures assurées et le volume horaire global sont alors indiqués ;
3. Les deux enseignements suivis d'un astérisque rouge \* sont ceux dont j'assure la coordination de l'équipe pédagogique, et la correction de 70% à 100% des travaux ;
4. La langue d'enseignement n'est indiquée que lorsque ce n'est pas le français.

Géographie culturelle et sociale				
			vol. horaire	Langue
L1/L2	Géographie de la population (1994-1998)	TD	28h	
L3	Géographie sociale (1996-1999)	TD	20h	
L3	Géographie culturelle	CM / TD	20h	
L3	Enjeux sociaux / Enjeux spatiaux	CM	6h/20h	
M2	Imaginaires géographiques et tourisme *	CM	8h/20h	
M1	Espace, identité, société	CM	4h/18h	
M2	<i>Geografia, cultura e territorio</i> (cours nouveau en 2010)	CM	30h	italien
ED	Arctic Research in Social Sciences (IPSSAS) mai 07, 09, 10	Séminaire	10 jours, 8 EC	anglais
Epistémologie de la géographie (histoire de la géographie et épistémologie contemporaine)				
			vol. horaire	Langue
L3	Histoire de la géographie (1994-2000)	TD	24h	
M1	Construction des savoirs géographiques (1998-2005)	CM	12h/20h	
M1	Théories, concepts et enjeux de la géographie *	CM	8h à 10h/30h	
M2	Epistémologie de la géographie	CM	4h/24h	
M2	<i>Teorie e modelli della geografia</i>	CM	30h	italien
ED	Terrain, éthique, réflexivité (ED Géo. de Paris), janv. 2011	Séminaire	15h à 4 EC	
Production d'images documentaires en géographie				
			vol. horaire	Langue
L3	Production de séries photos et de posters (1998-2005)	TD/Atelier	24h	
L3	Production de documentaires vidéo	TD/Atelier	24h	
M1	Mémoires de recherche en film vidéo	TD	10h/20h	
M2	<i>Immagine e geografia</i>	TD/Atelier	30h	italien
M1-M2	<i>Lab. cartografico – Cartografare il presente *</i>	Atelier	30h/60h	italien
ED	La vidéo, outil de recherche (ED géo CUSO), hivers 06 et 08	CM/	12h	
Méthodologie de la géographie				
			vol. horaire	Langue
L1	Géo-découverte, pratique du terrain en géographie (S2-99)	TD/Atelier	28h	
L3	Techniques d'enquêtes (1996-1999)	TD	24h	
L2	Diagnostic territorial, enquêtes de terrain (cours nveau 2010)	TD/Atelier	20h	
L3	Stage de terrain, initiation à la recherche	Stage	1 semaine	
L3	<i>Metodologia della ricerca sul campo</i>	TD/Atelier	30h	italien
M1	Méthodologie du mémoire de recherche (cours nveau 2011)	TD	4h	
Autres enseignements				
			vol. horaire	Langue
L2	Géographie régionale de la France (1994-1996)	TD	28h	
L2	Organisation de l'espace en Europe (1997-2000)	TD	28h	
L3	Géographie urbaine (1996-2000)	TD	26h	
Agreg	préparation à l'oral de hors programme (1995-2001)	CM/TD	15h/30h	
CAPES Agreg	L'Amérique du Nord (nouvelle question au programme du concours 2012 du CAPES, 2013 de l'agrégation).	CM	6h/30h	

### **Autres enseignements, interventions ponctuelles**

- Interventions sur invitation dans des séminaires de M2 de géographie : université Paris XII-Créteil, janvier 2006, 2010 et 2012 ; université de Pau, janvier 2009.
- Interventions sur invitation dans des séminaires annuels de l'EHESS : Séminaire "Neiges d'ici, d'ailleurs, de demain. Ethno-climatologie d'un météore" (décembre 2008) ; Séminaire "La dimension sexuée du processus d'enquête : genre, sexualité et réflexivité" (décembre 2010).
- Conférence sur invitation au séminaire annuel de l'Ecole doctorale de la Suisse occidentale (CUSO), 2004, 2010 et 2011. Par ailleurs, un cycle de cours a été dispensé pour cette école doctorale en 2006 et 2008 (voir tableau page précédente).
- Séminaire annuel d'IPSSAS : International PhD School for the study of Arctic Societies (Ecole doctorale internationale pour l'étude des sociétés arctiques), 2007, 2009 et 2010. Cette école doctorale est animée par une équipe permanente composée de collègues anthropologues, historiens et linguistes enseignant au Groenland (1), au Canada (2), en Alaska (1), au Danemark (1) et en France (1). Elle prend la forme de séminaires de 10 jours proposés chaque année, sauf en 2008, à tous les doctorants en sciences sociales travaillant sur des sujets arctiques, quelle que soit leur institution de rattachement. L'équipe pédagogique invite pour chaque séminaire d'autres enseignants-chercheurs, en fonction du thème retenu pour le séminaire et du lieu où il se déroule. Mon quasi statut d'invitée permanente (en 2011, j'ai refusé l'invitation en raison d'un emploi du temps déjà beaucoup trop chargé) témoigne de la reconnaissance de ma double expertise : en tant que spécialiste des Inuit de l'Arctique occidental canadien et en tant que géographe. Cette seconde qualité est particulièrement appréciée, de mes collègues comme des doctorants.

Comme l'indique le tableau de la page précédente, mes enseignements prennent diverses formes, ce qui requiert la mobilisation de différentes pédagogies. Plutôt que de détailler le contenu précis de chaque enseignement, ce qui risquerait d'être assez ennuyeux, je préfère aborder la question à travers une présentation de ces pratiques pédagogiques variées, en concentrant le propos moins sur ce que je fais que sur comment je le fais – on retrouvera là mon intérêt pour les processus plutôt que pour les objets en eux-mêmes.

#### *a. Cours magistraux*

Les Cours magistraux (CM), où le cours est un long monologue de l'enseignant, sont dispensés à Paris 1 pour la plupart dans le Grand Amphithéâtre de l'Institut de géographie devant un public de 100 à 150 étudiants, à Bologne dans l'Aula Morandi devant une vingtaine d'étudiants. J'ai toujours pris soin de doter mes CM de supports pédagogiques, principalement sous la forme de documents projetés – à l'aide d'un rétroprojecteur au début de ma carrière, puis d'un vidéoprojecteur depuis quelques années. En outre, pour les cours d'épistémologie du tronc commun de la première année du Master de géographie, je distribue aux étudiants les extraits des textes que j'analyse, en insistant pour qu'ils soulignent et annotent leurs feuillets, ainsi qu'une bibliographie de base sur le sujet traité lors de la séance, que je commente, en général dans le dernier quart d'heure d'un cours qui dure 2 heures sans interruption, afin qu'ils s'y retrouvent plus aisément entre la dizaine de titres indiqués (en moyenne) mais aussi, dans une optique plus méthodologique, pour qu'ils apprennent peu à peu à lire tout seuls une



bibliographie et comprennent ce que “travailler une bibliographie” signifie, ce dont ils n’ont en général pas idée au début de leur Master.

Depuis 3 ou 4 ans, pour les CM dispensés à Paris en troisième année de Licence, en séances d’1h30, il m’arrive de ne rien projeter et de parler sans le support d’un power-point. Ce choix délibéré est motivé par le souci de ne pas tomber sous la tyrannie du power-point et de ne l’utiliser que lorsqu’il est vraiment utile. Or, certains cours ne se prêtent pas à la projection de documents, n’ayant pas vraiment de dimension visuelle. De plus, j’ai noté comme d’autres collègues que les étudiants sont aujourd’hui moins friands de projections que leurs prédécesseurs, car ils ressentent eux aussi cette tyrannie de la technologie et éprouvent une certaine lassitude face à cette organisation standardisée de chaque cours. De sorte qu’ils apprécient ces petites transgressions de la norme pédagogique en vigueur, et le rapport différent qui s’instaure avec l’enseignant(e) lorsque celui-ci/celle-ci parle en ne calant son propos sur rien d’autre que le propre rythme de sa pensée et de sa parole, et des éventuelles interventions de ses auditeurs. On retourne ainsi à la pratique pédagogique qui fonde l’enseignement universitaire : la transmission par la parole d’une pensée qui s’élabore dans le mouvement même de sa mise en forme au travers des mots qui permettent de l’extérioriser, de sa verbalisation. C’est aussi dans cette pratique que s’opère la rencontre entre l’enseignement et la recherche.

Si je me passe ainsi parfois du vidéoprojecteur, il n’en va pas de même du tableau noir et de la craie, qui restent mon premier support pédagogique, même au XXI<sup>e</sup> siècle et en dépit de mon écriture souvent peu lisible, de mon incapacité à faire un croquis correct – ce qui ne m’empêche pas de très souvent ressentir le besoin de gribouiller des formes plus ou moins géométriques agrémentées de moult flèches – et de ma tendance à faire des fautes d’orthographe quand j’écris au tableau, par manque d’un recul suffisant.

À propos des fameuses présentations power-point, je suis de l’avis de mon collègue Xavier Browaeys (qui vers 2003 publia sur le site de l’UFR un *vade-mecum* du “bon” power-point intitulé *Power-point, pas pauvre point !*) : ces supports visuels doivent privilégier les images et être économes de mots afin d’éviter que le document projeté ne se transforme en un texte que les étudiants lisent au lieu d’écouter le/la professeur(e), annulant ainsi la relation pédagogique. Selon les cours, pour ceux de préparation aux concours d’enseignement notamment, on peut être amené à insérer davantage de texte que d’habitude, notamment lorsque le cours suit un plan très problématisé. Dans le cadre du cours sur les imaginaires géographiques et le tourisme, dispensé aux étudiants de seconde année d’un Master de l’IREST (Institut de recherche et d’enseignement supérieur du tourisme – université de Paris 1), je tends également à écrire davantage sur mes power-points, en raison du caractère très international de ces promotions : beaucoup d’étudiants suivent les cours avec leur dictionnaire bilingue sur la table.

La démocratisation de l’enseignement supérieur et l’application des réformes successives de 1996 (dite “Réforme Bayrou”) puis de 2004 (réforme européenne scellée par les Accords de Bologne et dite en France “Passage au LMD” : Licence, en 3 ans ; Master, en 2 ans ; DEA, en 3 ou 4 ans) ont fait naître un débat autour de l’opportunité de maintenir des Cours magistraux, notamment dans les deux premières années de Licence. Ce débat a été particulièrement actif dans mon UFR, où il était animé par ma collègue Georgette Zrinscak qui l’a porté au niveau national dans le cadre des conférences pédagogiques du Festival International de la Géographie

(FIG) – une rencontre qui se déroule chaque année à Saint-Dié des Vosges et réunit un très grand nombre de géographes, exerçant dans leur immense majorité dans l'hexagone. Pour ma part, je suis favorable au maintien des Cours Magistraux, même en première année, car ils sont le format le mieux adapté à l'exposition d'une réflexion de haut niveau sur un sujet. Dans les premières années en particulier, il est normal que les étudiants ne comprennent pas toujours tout ce qu'y dit le Professeur : le CM est là pour leur faire entrevoir ce à quoi ils pourront arriver, les TD se chargeant de les aider, concrètement, à y parvenir.

#### *b. Travaux dirigés*

Les Travaux dirigés (TD) sont dispensés à Paris 1 devant des groupes d'étudiants dont le nombre ne peut dépasser 30 en raison de la taille des salles – un impératif de sécurité que nous apprécions car il nous a protégés depuis toujours d'un gonflement des effectifs que bien des collègues, ailleurs, ont dû accepter, au détriment de la qualité d'un enseignement qui, dans les TD, est supposé être interactif. Cela nous a permis de maintenir le projet pédagogique des TD : le travail sur documents. Ici, la parole de l'enseignant(e) se fait plus discrète. En 2<sup>e</sup> année de Licence (je n'ai pratiquement jamais enseigné en 1<sup>re</sup> année, hasard de la répartition des cours entre L1 et L2 dans les maquettes et des besoins des équipes pédagogiques), il s'agit surtout de faire travailler les étudiants sur des documents que l'on introduit en début de séance. Ensuite, il faut passer dans les rangs et suivre chaque petit groupe ou chaque étudiant selon les cas, ce qui permet aussi de construire une relation plus personnalisée avec des étudiants qui en sont souvent très demandeurs dans leurs premières années à l'université (après aussi, mais différemment). Enfin, et c'est le moment que j'apprécie le plus, il faut orchestrer la mise en commun des analyses et construire interactivement une structure qui organise les résultats de façon à parvenir aux conclusions prévues lors de la préparation du TD. Ici, le tableau noir et la craie sont indispensables. Exercice sans filet, parfois de haut-vol ; lorsque cela fonctionne particulièrement bien c'est assez grisant.

À l'université de Paris 1, les effectifs d'étudiants en Licence sont tels qu'il y a toujours plusieurs groupes de TD (entre 5 et 6 ces dernières années, en géographie – les TD de géographie destinés aux historiens sont plutôt au nombre de 10 ou 12), ce qui permet de fonctionner avec de vraies équipes pédagogiques et de bénéficier ainsi, dans l'élaboration du programme, de la progression, puis de chaque TD, de la force de proposition de plusieurs collègues. En début de carrière, le savoir-faire des aînés est précieux. En milieu de carrière, c'est le renouvellement des idées et des pratiques apporté par la contribution des plus jeunes que l'on apprécie. Je mesure la chance que j'ai eue, de ce point de vue, d'être recrutée jeune docteure par l'une des plus grosses UFR de géographie de France.

En troisième année de Licence les TD que j'ai assurés, jusqu'à la rentrée 2012, étaient différents (sauf pour la géographie urbaine) car il s'agissait d'approfondissements à choix et il n'y avait donc qu'un seul TD, donc pas d'équipe pédagogique (d'autant moins ces dernières années que ces enseignements sont devenus des Cours/TD, donc sans CM séparé). Par ailleurs, le niveau étant plus élevé, il s'agit de proposer d'autres apprentissages, moins pratiques et exigeant davantage de préparation de chaque séance de la part des étudiants. C'est ainsi que je m'efforce de faire de ces TD une initiation au séminaire de lecture, où les étudiants doivent arriver au cours en ayant lu un texte donné une ou deux semaines avant, et en étant prêts à en discuter

pendant l'heure et demie dont nous disposons. Exercice difficile, qui ne réussit pas à chaque fois et qui prend mieux certaines années que d'autres en fonction du profil des étudiants inscrits, car nos étudiants ne sont pas habitués à travailler de façon approfondie sur des textes, et encore moins à leur commentaire collectif. Je dois avouer qu'il me faut (trop) souvent me résoudre à prendre la parole et transformer la discussion en un long monologue critique sur le texte. Je me console en me disant qu'ils apprennent ainsi par l'exemple, et les témoignages rassurants d'anciens étudiants, quelques semaines, mois, parfois années après le cours, me font penser que je ne me berce pas là exagérément d'illusions.

Ces trois dernières années, j'ai importé cette pratique dans mes cours de Master à l'université de Bologne. S'agissant de séances de 3h, le cours magistral était en effet particulièrement lourd, tant pour les étudiants que pour moi-même car parler si longtemps en italien demeure assez éprouvant, même après quelques années de pratique et près de douze ans d'exposition quotidienne à cette langue. Les cours se sont alors réorganisés en deux blocs : discussion collective du texte (en italien ou en anglais selon les cas) donné à lire la semaine précédente en lien avec le thème du cours juste achevé suivi d'un cours magistral sur une nouvelle question. Bien que la formule soit pour eux nouvelle, car en Italie, dans l'esprit d'une pédagogie de l'exemple (voir Collignon 2007 [37]), c'est le Professeur qui commente les textes, les étudiants se sont montrés très réceptifs. D'une part en raison justement de la nouveauté de l'exercice et de leur appétence pour un enseignement plus interactif, d'autre part parce qu'ils sont davantage entraînés que nos étudiants français à travailler des textes, enfin parce que, en géographie, la petite taille de chaque promotion fait que tout le monde se connaît et se fréquente régulièrement en-dehors des heures de cours, de sorte que le problème de l'inhibition, si fréquent en France, ne se pose pas.

En ce qui concerne le TD de méthodologie du mémoire de recherche en première année de Master, il s'agit en fait d'une formule mixte CM/TD dispensée en 1x4h ou 2x2h selon les années. J'expose les grandes étapes de la conduite du mémoire, avec force schémas et mots-clés au tableau, puis confie aux étudiants des mémoires des années précédentes, afin qu'ils prennent aussi connaissance de l'objet matériel et s'approprient ainsi plus concrètement l'exercice. Ils feuilletent de bons, de très bons mais aussi de mauvais mémoires et la fin de la séance est consacrée à une mise en commun de leurs commentaires critiques afin de dégager quelques points-clés de l'écriture, de l'organisation du volume et de sa présentation.

À côté de ces deux formes principales, j'enseigne également dans des formats plus originaux : Stages de terrain, Ateliers, formule mixte TD /Ateliers, Séminaires.

### *c. Stages de terrain*

Les stages de terrain sont un des enseignements-clés de l'UFR de géographie de Paris 1, et cela depuis très longtemps, puisque j'en ai moi-même suivi un lorsque j'étais en 3<sup>e</sup> année de géographie (qui s'appelait alors "l'année de Licence") en 1985-1986. Il s'agit d'une initiation à la recherche, dont l'enseignement s'organise autour d'une semaine passée ensemble à la fin de 2<sup>nd</sup> semestre par un groupe d'une vingtaine d'étudiants et le/la ou les enseignant(e)s sur un terrain choisi en début d'année par l'équipe pédagogique. Par petits groupes de 2 à 4 personnes, les étudiants procèdent à des enquêtes sur un thème qu'ils ont travaillé au cours des séances

préparatoires à la semaine de stage. Le/la ou les enseignant(e)s suivent tous les groupes, passant chaque jour de l'un à l'autre, et chaque soir un “debriefing” collectif est organisé. Après le stage, chaque groupe rend un travail écrit qui est présenté oralement et discuté<sup>1</sup>. Le stage est un moment d'échange privilégié avec les étudiants, avec lesquels on partage le plus souvent le gîte et le couvert. Il intervient en outre à un moment-clé de leur parcours de formation, alors qu'arrivés en fin de 3<sup>e</sup> année, c'est-à-dire du cycle de formation initiale, ils doivent choisir de se spécialiser et identifier le Master répondant le mieux à des attentes qu'ils ont encore du mal à formuler. Le stage est souvent l'occasion d'un déclic, et il est passionnant d'être là et d'assumer le rôle d'interlocuteur privilégié, dans une position qui glisse de celle de l'enseignant à celle du conseiller, qui se transforme parfois en celle de directeur de recherche l'année suivante.

Je me suis tardivement investie dans cet enseignement, bien qu'il m'ait tout de suite intéressée. Mais d'autres collègues le dispensaient fort bien et, en outre, mon service était plein. Je dois à l'ouverture de mon collègue Petros Petsiméris d'avoir pu tenter l'expérience, à partir du printemps 2007. Nous avons co-encadré deux stages consécutifs à Bologne, puis deux autres à Barcelone. Nous reformons cette année notre binôme pour organiser au printemps 2013 un nouveau stage, à Turin sans doute.

#### d. Ateliers et TD / Ateliers

Je n'ai enseigné qu'un seul Atelier proprement dit, à l'université de Bologne dans le cadre du projet *Cartografare il presente / Cartographier le présent*. En raison de l'importance de ce projet dans mes activités entre 2007 et 2009, j'ai jugé opportun d'y consacrer un point spécifique. Je renvoie donc les lecteurs au point 2e, pages 22-24.

Les formules mixtes TD / Atelier correspondent à mes enseignements en réalisation de films documentaires à l'université de Paris 1, présentés dans le point consacré à l'expérience de l'Atelier GéoVidéo (point 2b, pages 19-20), à mes enseignements méthodologiques à l'université de Bologne, et à un nouvel enseignement ouvert à Paris 1 en septembre 2010. Il s'agit de cours dans le cadre desquels les étudiants doivent conduire leur propre projet de recherche, et en présenter le résultat à la fin du semestre.

Le premier enseignement que l'on m'a confié à Bologne était le TD / Atelier “Méthodes de recherches sur le terrain” (*Metodologia della ricerca sul campo*), en troisième année de Licence. Il s'agissait d'une création, liée à la mise en place d'une Licence de géographie dans le cadre de la Réforme dite “de Bologne” (celle que l'on appelle en France “le passage au LMD”). J'ai moi-même proposé ce cours, et le concept d'équipe pédagogique étant inconnu, si ce n'est en Italie du moins à la Faculté des Lettres et de Philosophie de l'université de Bologne, il me revenait d'en inventer le fonctionnement, qui s'est progressivement rôdé au fil des ans et de l'accroissement de ma maîtrise de la langue et de la géographie bolognaise. Pour cette création, je me suis inspirée de l'enseignement Stage de terrain de Paris 1 décrit ci-dessus. En début d'année, je propose une série de thèmes de recherche, portant sur la ville ou la région de Bologne, et les étudiants s'organisent en groupes de 3 et choisissent un thème, qu'il leur revient ensuite de problématiser pour le transformer en projet de recherche. Les cours portent alternativement sur un cadrage théorique des thèmes retenus, et l'on est plutôt alors dans une

<sup>1</sup> Pour une présentation plus détaillée, voir l'article de Georgette ZRINCAK, 2010, “Enseigner le terrain en géographie”, *L'information géographique*, 74-1, p. 40-54.

formule de cours magistral, et sur une présentation très détaillée des différentes étapes et méthodes de recherche sur le terrain, assortie d'une réflexion critique sur ces méthodes. Le début de chaque séance est réservé à un rapide tour des groupes présentant l'avancée de leur projet, certaines séances étant entièrement dédiées à un travail critique sur les documents qu'ils ont produits, suite au cours, pour conduire leur recherche : grille d'observation, projet de questionnaire, guide d'entretien, mais aussi repérage des lieux et construction du terrain, souvent à l'aide de prises de vues photographiques, ainsi que brouillons de lettres à envoyer à tel ou tel acteur identifié comme un contact intéressant. Le plus souvent, je me rends au moins une fois sur le terrain avec chaque groupe, afin de pouvoir aussi les diriger "en situation" (et non pas seulement *in situ*).

Profitant de la souplesse de la gestion du calendrier des cours et de la relative disponibilité de l'Aula Morandi, la principale salle de cours des géographes, le rythme des séances évolue au cours du semestre pour mieux accompagner le travail des étudiants. Au cours des quatre à six premières semaines, on avance au rythme de deux séances de 2 heures par semaine, afin de bien cadrer les projets et de donner rapidement aux étudiants les outils nécessaires pour les conduire. Puis on passe à une séance par semaine, afin de leur laisser du temps pour élaborer leurs protocoles d'enquêtes et commencer à les tester sur le terrain. Puis les séances s'espacent davantage encore, on passe à rythme bi-mensuel afin que les étudiants disposent de plus de temps pour conduire vraiment leur recherche et avancer. On est alors dans les mois d'avril et de mai, où le temps plus clément se prête mieux à des enquêtes en extérieur (en février, quand débutent les cours, il fait froid à Bologne et il n'est pas rare qu'il neige). À la fin du semestre, les étudiants rendent un mini-dossier et présentent oralement leurs résultats devant tous les groupes, ce qui permet d'organiser une discussion critique et, par ailleurs, de les initier aux secrets d'un bon power-point. La validation finale de ce cours ne donne pas lieu à l'attribution d'une note mais à une seule appréciation : "acceptable / non acceptable" (*idoneo / non idoneo*). Chaque année, l'investissement des étudiants est tel, dans un système universitaire très peu porté sur les travaux pratiques, que je n'ai jamais collé aucun d'entre eux – tout juste ai-je une fois demandé à une étudiante (qui avait refusé de travailler en groupe, un mauvais signe) de me représenter son travail trois semaines plus tard. Chaque année, deux ou trois étudiants choisissent d'approfondir la recherche conduite dans ce cours dans le cadre de leur mémoire de fin de Licence.

Le cours de seconde année de Master "Images et géographie" (*Immagine e geografia*) fonctionne sur le même principe, y compris pour la validation, avec quelques variantes. Ouvert au printemps 2007, j'ai eu la chance les trois premières années de l'enseigner avec un vacataire géographe et cinéaste de formation, Cesare Romani, pour lequel j'avais pu obtenir la création d'un contrat de 30h de tutorat (voir aussi page 18). S'agissant d'étudiants avancés, ils choisissent eux-mêmes leur thème de recherche, et travaillent au choix seuls ou en binôme. De plus, le cours se déroulant par séances de 3h, il y a moins de possibilités de jouer sur le rythme des séances en cours de semestre, mais c'est aussi moins nécessaire en raison de la plus grande maturité des étudiants. Par ailleurs, le travail demandé est plus complexe car il s'agit à la fois de conduire une recherche originale et d'en rendre compte sous la forme d'un discours visuel raisonné, qui peut être au choix une série photographique, un ou plusieurs panneaux de posters ou enfin un court film documentaire vidéo. De ce fait, un temps assez important de



chaque séance est consacré à l'analyse critique, et collective, des prises de vues, fixes ou mobiles, réalisées par les étudiants. En contre-point, une autre partie du cours consiste en des analyses approfondies de photographies et de films documentaires réalisés par des professionnels de l'image ou de la géographie, qui sont autant d'occasions d'aborder des questions techniques d'une part, et méthodologiques d'autre part. Quelques cadrages plus théoriques autour de l'image et de son usage en sciences sociales complètent le programme.

En septembre 2010, à Paris 1, en réponse au “Plan Licence” de la Ministre Valérie Pécresse, nous avons créé un nouvel enseignement dit de “pré-professionnalisation” dont la progression s'étale sur les quatre premiers semestres du parcours universitaire d'un étudiant (années de L1 et L2). Ce cours, intitulé “Diagnostic territorial” (une version plus élaborée d'un cours semestriel de “Géo-découverte” mis en place lors de la Réforme Bayrou, et que j'ai enseigné une année au printemps 1999), vise à initier les étudiants à la recherche sur le terrain – identifiée comme un élément du savoir professionnel des géographes – dès le début de leur formation. Cela permet, en outre, une préparation dans la durée au stage de terrain de troisième année, dont le niveau devrait donc s'élever. L'organisation est une formule mixte TD / Atelier proche de celle que j'ai mise en place à Bologne mais un peu moins souple car chaque niveau compte 6 à 8 groupes en parallèle et le calendrier est plus rigide. Par ailleurs, sont prévues, dans les heures de cours, trois sorties sur le terrain avec les étudiants, ce qui est rendu possible par le nombre restreint d'étudiants par groupe (qui sont en fait des demi-groupes, soit 12 étudiants –un luxe financé par le Plan Licence) et par le fait que l'on fonctionne en binôme, les cours de deux demi-groupes se déroulant sur le même créneau horaire. Cela permet en outre d'alterner séances à deux enseignants devant 24 étudiants et séances à un enseignant devant 12 étudiants d'une part, et de créer des synergies entre collègues, car le principe est de former des binômes complémentaires, soit du point de vue des spécialités soit du point de vue générationnel (la complémentarité entre les genres n'a pas été considérée comme une priorité), d'autre part. La validation du cours, notée, évalue la régularité de l'investissement en cours de semestre, le dossier collectif écrit et présenté oralement par les étudiants qui ont travaillé en binôme ou trio, ainsi qu'un court rapport individuel plus réflexif.

#### *e. Séminaires*

Les séminaires correspondent à des enseignements dispensés dans des écoles doctorales dans lesquels l'interactivité est très forte. Le séminaire de janvier 2011 sur l'éthique, coordonné par Marianne Blidon, reposait sur des présentations par l'équipe pédagogique alternant avec des temps longs de discussion avec les doctorants, d'autant plus passionnants que les intervenants n'hésitaient pas non plus à s'interpeller entre eux. Dans le séminaire de l'International PhD School for the Study of Arctic Societies (IPSSAS), auquel j'ai la chance d'être régulièrement invitée à participer, doctorants et enseignants-chercheurs communiquent tour à tour et les échanges s'organisent autour des présentations bien sûr, mais plus encore au cours des nombreux temps informels qu'un séminaire d'une douzaine de jours permet de réserver, en dépit d'un programme en général très chargé.



## Pause 2 - Née pour enseigner ? De la nécessité, pourtant, d'apprendre le métier.

On l'aura compris je crois : j'aime enseigner.

Ce plaisir de l'enseignement vient de loin. Quand on est enfant d'enseignant, le risque est grand que le métier devienne très vite un repoussoir, ou qu'il exerce une forte attraction – la voie médiane d'une indifférence étant bien entendu également possible. J'ai été bercée par les discussions pédagogiques, devenues très animées lorsque, au lycée Pierre de Coubertin à Calais, les cinq Collignon fréquentaient le même établissement dans des positions hiérarchiques différentes : trois élèves, une professeure et le proviseur. Le tableau feutre de ma mère, avec toutes ses figurines en carton, a longtemps été mon terrain de jeu favori. Puis-je avouer qu'elle me confiait parfois la correction de quelques QCM (un risque que mon père, quand il enseignait encore les Lettres, n'aurait jamais pris vu ma longue fâcherie avec l'orthographe) ? Mais ce qui me passionnait, c'était les expériences pédagogiques de ma mère : le tableau feutre d'abord, puis l'utilisation de chansons populaires telles que *All my loving* (Beatles, 1963) en support du cours sur l'emploi du futur et plus tard de films tels que *Apocalypse now* (Francis Ford Coppola, 1979) en Terminale A. Le sommet fut sans doute atteint avec ce curieux stage où l'on apprenait aux professeurs de langue à enseigner en silence, sans pratiquement jamais dire un mot... Ma mère en revint enthousiaste et inhabituellement économe de paroles, mais je crois qu'elle n'appliqua pas très longtemps cette étrange méthode. J'ai aussi vu passer beaucoup d'élèves et anciens élèves à la maison. En 1972, apprenant que mes parents arrivaient au seuil des 10 ans de mariage, un de leurs élèves de lycée s'était exclamé "Ça se fête !", et il s'ensuivit une mémorable fête dans notre jardin à la fin du mois de juin, élèves et profs mélangés, avec estrade et sono pour danser et force sangria pour se rafraîchir. Ma vision du métier était donc plutôt positive et n'envisageait pas que la relation pédagogique puisse se limiter à ce qui se passe entre les murs d'un établissement.

J'ai par ailleurs eu la chance d'enseigner pendant un an comme professeur-stagiaire dans la grande banlieue de l'est parisien, au Lycée Jean Moulin de Torcy. J'ai la même année fait de surcroît un stage de trois mois dans un collège de Pontault-Combault dont j'ai oublié le nom et dont le seul souvenir que j'ai gardé est cette question très pertinente d'une élève de 6<sup>e</sup> qui avait suivi attentivement mon cours sur les océans : "Mais madame, si on se baigne à la pointe sud de l'Afrique, comment sait-on si l'on se baigne dans l'Océan Atlantique ou dans l'Océan Indien ?" Cette courte expérience de l'enseignement secondaire a beaucoup compté, car j'y ai bénéficié d'une formation pédagogique assurée chaque semaine par une enseignante de Créteil remarquable. Outre un certain nombre de conseils sur comment tenir une classe, qui se sont avérés tout aussi utiles quand il s'est agi de tenir un Amphi, j'en ai surtout retenu son insistance, d'une part, sur le respect des élèves et comment le leur faire sentir, d'autre part, sur le fait qu'il ne pouvait s'agir pour nous de simplement reproduire ce que nous avons vu faire par nos professeurs, parce que les modèles pédagogiques doivent changer mais aussi parce que notre expérience était en général celle de bons élèves, et donc trompeuse, et enfin sur la nécessité de n'évaluer les élèves que sur ce qu'on leur a appris, et non pas sur l'idée que l'on se fait de ce qu'ils "devraient savoir", sans s'interroger sur comment ils auraient pu l'apprendre. Ces derniers propos étaient assortis d'une série de propositions pour varier les types d'évaluation, qui là aussi m'ont été très précieuses à l'université.

La richesse de cette année dans le secondaire fait que, comme beaucoup d'autres, je regrette qu'il soit pratiquement devenu impossible à nos étudiants se destinant à une carrière d'enseignant-chercheur de passer par cette étape. Outre la valeur de la formation que l'on y reçoit (devrais-je dire "que l'on y recevait", puisque le Président Sarkozy avait jugé opportun de supprimer l'année de formation en situation ? Le nouveau Ministre de l'Education Nationale semble décidé à faire de cette malheureuse initiative une courte parenthèse, donc va pour le présent), c'est aussi un excellent moyen d'éviter qu'enseignement secondaire et supérieur ne deviennent deux mondes qui s'ignorent totalement, alors qu'ils ont en partage bien des interrogations pédagogiques.

J'ai d'ailleurs eu la chance de poursuivre mon apprentissage dans ce domaine une fois recrutée à l'Université, grâce à la présence dans mon UFR de plusieurs collègues partageant mon intérêt pour ces questions. Je suis en particulier redevable à Georgette Zrinscak, avec laquelle j'ai préparé de nombreuses séances de TD et élaboré plusieurs progressions de cours de géographie humaine, et à Xavier Browaeys, qui m'a initiée à la vidéo et avec lequel j'ai enseigné en binôme pendant dix ans, ce qui nous a donné de multiples opportunités de discuter pédagogie. Je dois aussi beaucoup à Paul Arnould, avec lequel j'ai enseigné en binôme un TD/Atelier au printemps 1999, et à Pierre Beckouche avec qui je partage la défense du Cours magistral en L1 et L2 et le souci de l'enseignement des méthodes de travail de base. En outre, suite au suicide d'un de nos étudiants de 2<sup>e</sup> année en juin 1996, Olivier Rousseau, un groupe formé à l'automne avec la majorité des collègues intervenant dans les deux premières années de formation (qui s'appelaient alors DEUG - Diplôme d'enseignement universitaire général) a conduit pendant plusieurs années une réflexion approfondie tant sur la relation pédagogique en dehors des cours et le suivi personnalisé des étudiants que sur la progression générale proposée et la complémentarité, entre les cours, des savoirs et savoir-faire enseignés et évalués. Par ailleurs, la tradition évoquée plus haut d'un fonctionnement très collectif des équipes pédagogiques a également contribué à mon informelle formation permanente.

Cet intérêt pour la pratique enseignante et mon propre parcours de formation au métier m'ont conduite à accepter de rejoindre le jury du concours de l'agrégation externe de géographie, de 2001 à 2005. J'y ai renoué avec plaisir avec les discussions pédagogiques, notamment l'année où Christian Grataloup siégeait encore au jury de l'oral de hors-programme à mes côtés. Pour les mêmes raisons, je me suis toujours portée volontaire pour participer à l'action "Ecole" du FIG (Festival international de géographie, voir tout en bas de la page 10) les années où j'ai participé à cette rencontre. L'action consiste à confier à un(e) géographe universitaire une heure de cours dans une classe de lycée, de collège ou même d'école primaire de l'agglomération. C'est ainsi que je me suis retrouvée la première année devant une classe de CM1 dont les élèves, en bon Vosgiens, ne voulaient pas croire qu'il n'y a pas d'arbre en Arctique. Comme je leur faisais remarquer que, sur la diapositive présentant une vue panoramique de la toundra, on n'en voyait pas, ils me répondirent convaincus - et fort pertinemment d'un certain point de vue - que sûrement il y en avait mais "à côté", et que simplement le photographe ne les avait pas mis dans son cadre. Quand je leur répondis que je savais que non, puisque c'était moi "le" photographe, ç'en fut fini du cours car, se rendant compte que j'y "étais allée", ils m'assaillirent de questions qui n'avaient plus aucun rapport avec la mobilité, le thème du FIG cette année-là. Suite à cette première expérience, j'ai toujours demandé à aller en école primaire.



## 2. Expérimentations

Enseigner c'est aussi expérimenter, comme je l'ai déjà laissé entendre. En près de vingt ans de carrière, j'ai eu la chance de pouvoir faire plusieurs expériences, dont certaines particulièrement originales.

### a. Enseigner en binôme

J'ai fait allusion ci-dessus aux enseignements assurés en binôme, une formule assez facile à mettre en place à l'Université (mais qui dans certains cas signifie que toutes les heures de cours ne sont pas comptabilisées dans le service) et très enrichissante, tant pour les étudiants que pour les enseignants. Ma première expérience de la formule remonte à l'automne 1997, lorsqu'aux côtés et sous le regard expert de Xavier Browaeys je commençai l'enseignement de l'image documentaire en géographie devant des étudiants de 3<sup>e</sup> année. J'étais dans mes petits souliers. Au printemps 1999, Paul Arnould me proposa d'assurer ensemble les 4 heures consécutives du cours de Géo-découverte, initialement prévues pour alterner 2 heures de géographie physique et 2 heures de géographie humaine. J'étais encore dans mes petits souliers, d'autant que Paul avait été mon Professeur quelques années plus tôt et que je connaissais bien tous ses talents de pédagogue. Dans les années suivantes j'ai également enseigné l'image documentaire aux côtés de Jean-François Staszak (1 semestre) et Jean-Marie Théodat (3 ans), et depuis 2 ans avec ma jeune collègue Marie Chénét. Pour le TD/Atelier de Diagnostic territorial j'étais à l'automne 2010 en binôme avec un doctorant de géographie physique, Edouard de Belizal, et serai à l'automne 2012 avec Marion Jugie, doctorante en géographie physique elle aussi. Avec ces trois jeunes collègues le rapport s'inverse : ce sont eux qui ont été mes étudiants avant de se retrouver de l'autre côté du bureau avec moi. J'ai en outre co-encadré quatre stages de terrain de L3 avec Petros Petsiméris (comme je l'ai déjà mentionné), et enseigné un semestre en binôme avec Christian Grataloup un cours consacré au concept de territoire en 2<sup>nd</sup>e année de Master (Carthagéo recherche).

À Bologne, j'ai convaincu Franco Farinelli, directeur de la formation, de recruter sur contrat Cesare Romani pour enseigner avec moi le TD / Atelier "Images et géographie" (*Immagine e geografia*) lors de sa création en 2007. Les restrictions budgétaires n'ont pas permis de renouveler ce contrat après les trois premières années. Cette collaboration était indispensable pour commencer ce cours car Cesare Romani, avant de s'inscrire en géographie et d'être ainsi mon étudiant dans le TD / Atelier "Méthodes de recherches sur le terrain" (*Metodologia della ricerca sul campo*) avait suivi une formation initiale en études cinématographiques (au très célèbre DAMS – *Dipartimento di Arte, Musica e Spettacolo* – de Bologne, dont la renommée est due pour une part au nom de son fondateur à la fin des années 1970 : Umberto Eco) et exercé pendant une dizaine d'années le double métier de réalisateur indépendant de vidéo expérimentales et d'éclairagiste dans de multiples équipes de tournages, notamment en cinéma documentaire et publicitaire. Il maîtrise ainsi tout le vocabulaire du cinéma, dont j'ignorais tout en italien, et par ailleurs nos compétences étaient particulièrement complémentaires. S'il est sans doute devenu meilleur géographe à mes côtés, je suis sans conteste devenue bien meilleure vidéaste aux siens, tout en améliorant grandement ma maîtrise de la langue italienne, notamment dans le registre de l'interaction pédagogique.

Ces multiples expériences sont d'autant plus réussies que le binôme est complémentaire dans ses approches et compétences. Ainsi, avec Jean-François Staszak et Jean-Marie Théodat la valeur ajoutée était moindre et, en outre, les étudiants avaient plus de difficultés à gérer nos propos parfois divergents car, nous percevant proches dans nos positionnements scientifiques, ils parvenaient mal à comprendre nos désaccords, toujours formulés très cordialement bien sûr.

#### b. *L'Atelier GéoVidéo*

Le point le plus original de mon enseignement, tant sur la forme que sur le fond, concerne la réalisation d'images documentaires en géographie. Mon intégration à l'équipe pédagogique de l'Atelier GéoVidéo de mon UFR<sup>2</sup> à Paris 1 à l'automne 1997 a aussi été une expérience **majeure** dans mon parcours d'enseignante-chercheuse, puisque c'est par elle que j'en suis venue à intégrer la réalisation de films documentaires dans ma pratique de chercheuse, comme je l'ai expliqué dans le chapitre 4 du volume 1 de ce dossier.

La particularité de l'enseignement de l'image géographique dans notre UFR tient au fait qu'on y associe l'analyse et la production. Les étudiants de L2 et L3 apprennent ainsi à réaliser en un semestre un mini-documentaire (repérages et synopsis, tournage et écriture du scénario, montage et post-production) de 5 minutes, tout en analysant des films de professionnels et d'amateurs. Les plus intéressés peuvent poursuivre dans cette voie en réalisant leur mémoire de M1, et de M2 dans certaines spécialités, sous la forme d'un film documentaire de 26 à 35 minutes (accompagné d'un complément écrit). L'Atelier travaille également la question de la photographie et, plus spécialement, du couplage texte-images dans la production de guides, catalogues et posters scientifiques. À partir de 1999 nous avons surtout mis l'accent sur les posters scientifiques, en raison de la réflexion développée sur ce mode de communication alors que j'étais responsable des expositions scientifiques du FIG (de 1997 à 1999). Faisant part à Xavier de mon fréquent malaise face à des posters bien peu attirants devant lesquels passaient sans s'arrêter – et je les comprenais ! – tant de visiteurs, sous les yeux désespérés de leurs auteurs qui, pour n'avoir pas réalisé un bon document ne méritaient pourtant pas tant d'indifférence car ils y avaient investi beaucoup de temps et parfois même un peu de leurs propres deniers, nous en avons conclu qu'il fallait former les étudiants à cet exercice de plus en plus en vogue chez les géographes, et cela dès la Licence<sup>3</sup>.

L'intérêt principal des enseignements dispensés dans le cadre de l'Atelier GéoVidéo réside dans leur caractère très interactif. Beaucoup de temps est passé à discuter avec les étudiants de leurs projets, de leur synopsis, puis à visionner et commenter leurs premières prises de vues. Sur les photographies un travail similaire est conduit, avec une réflexion encore plus poussée

<sup>2</sup> L'Atelier GéoVidéo de Paris 1 a été fondé par Xavier Browaeys, avec Paul Chatelain, au début des années 1990. En raison de mes autres engagements, notamment à l'université de Bologne, il était pour moi inenvisageable d'en reprendre la direction lorsque mon collègue est parti à la retraite en septembre 2008, en dépit de mon intérêt intrinsèque pour cet Atelier et son fonctionnement, y compris matériel.

<sup>3</sup> Mon collègue a ensuite formalisé cette réflexion sous la forme d'un article publié dans les *Actes du FIG* et immédiatement devenu la référence à laquelle sont renvoyés tous les chercheurs qui, chaque année, s'inscrivent pour présenter un poster aux expositions scientifiques. La création par Valérie Gelézeau, qui m'a succédé au poste de responsable des Expositions scientifiques du FIG en octobre 2000, d'un prix annuel du meilleur poster a beaucoup contribué à l'amélioration de ces posters, et à l'auto-formation d'un nombre toujours croissant de collègues à cette forme particulière d'écriture scientifique. Ref: BROWAEYS Xavier et LETERRIER Eliane, 2002, "Faire un poster scientifique", *Actes du FIG* - [http://archives-fig-st-die.cndp.fr/actes/actes\\_2002/browaeys/article.htm](http://archives-fig-st-die.cndp.fr/actes/actes_2002/browaeys/article.htm)



concernant la construction du cadre et l'organisation de la vue. Les scénarios font ensuite l'objet de critiques serrées, et pendant tout le temps du montage les enseignants passent beaucoup de temps à suivre l'avancée des groupes derrière leurs bancs de montage, car il s'agit d'un moment privilégié où le discours prend, littéralement, forme. Les étudiants ont alors besoin de conseils techniques, certes, mais plus encore d'un accompagnement intellectuel qui les aide à passer de la vague idée à la pensée ordonnée, qu'ils peuvent alors s'efforcer de mettre en images et en sons. C'est à une véritable maïeutique que l'on procède alors, exercice pédagogique passionnant entre tous. Si la réalisation de posters pose moins de problèmes techniques on y retrouve les mêmes exigences de formalisation. Celles-ci sont aussi présentes, bien entendu, quand il s'agit de rédiger un texte. Mais pour les étudiants, elles y sont amoindries par l'habitude, l'absence de public autre que le/la professeur(e), l'absence d'échanges autour de la copie corrigée, même lorsqu'elle est annotée, la rareté d'une pratique sérieuse d'auto-relecture du moins en Licence et l'illusion que l'on peut masquer par une avalanche de mots le manque de clarté d'une pensée.

L'image est ainsi une école de la rigueur, dans l'organisation du travail et dans l'organisation des idées et, comme nous le disons régulièrement avec Xavier Browaeys à Paris et avec Cesare Romani à Bologne, apprendre à réaliser des images documentaires de géographie est aussi un moyen d'apprendre à devenir géographe, ou meilleur géographe. C'est pourquoi notre objectif pédagogique n'est pas de former de futur documentaristes-géographes, mais bien d'abord de former des géographes, dont certains pourront, éventuellement, devenir des géographes-documentaristes.

### c. *L'expérience italienne*

La particularité de mon activité d'enseignement est que, depuis le printemps 2003, elle se déploie dans deux contextes nationaux. En effet, suite à mon installation à Bologne (Italie) au printemps 1999 pour raisons personnelles, j'étais entrée en contact avec mes collègues de l'université, en particulier avec Franco Farinelli, dont les recherches m'intéressaient et qui est, par ailleurs, parfaitement francophone. À l'occasion de la mise en application de la Réforme dite de Bologne, mes collègues purent enfin ouvrir un cursus de formation en géographie à l'automne 2002, en L2 et L3 (le recrutement fonctionnant par ré-orientation des étudiants de première et deuxième année de filières générales). J'ai d'abord été recrutée sous contrat local pour assurer un cours de L3 de 30 heures puis, en 2006, une convention fut signée entre l'université de Paris 1 et l'université de Bologne en vertu de laquelle j'ai assuré jusqu'à l'été 2012, avec le titre de *Visiting Professor*, 90 heures de mon service statutaire d'enseignement à la Faculté des Lettres et de Philosophie de l'université de Bologne, ainsi que des directions de mémoires de fin de Licence et de Master. L'université de Bologne compensait l'université de Paris 1 par le paiement de 5 000 €/an correspondant environ au double du tarif horaire des heures complémentaires. La convention, renouvelable tous les ans, l'a été jusque l'année universitaire 2011-2012 comprise. Pour des problèmes de calendrier principalement, elle n'a pu être renouvelée pour l'année 2012-2013. Par ailleurs, suite à l'application de la LRU (Loi relative aux libertés et responsabilités des universités) l'attribution de la responsabilité budgétaire aux établissements fait que l'université de Paris 1 ne pourra plus accepter des dédommagements financiers aussi en-dessous du taux-horaire réel d'un enseignant-chercheur titulaire.

Cette expérience unique a transformé ma façon d'envisager la formation universitaire et, en partie, mes pratiques pédagogiques en France comme en Italie. Ce décentrement de mon

regard, déjà amorcé par mes observations au Canada, nourrit en outre ma réflexion de chercheur sur l'influence des institutions sur la construction et la transmission des savoirs, réflexion dont je propose un aperçu dans la partie 7 du volume de mes publications. La fréquentation étroite et régulière d'étudiants et collègues italiens m'a aussi rendue beaucoup plus consciente de la prégnance du modèle cartésien dans la structuration de ma pensée et de mon enseignement. Elle m'a rendue aussi plus sensible au centralisme typiquement français, et plus critique à son endroit.

Par ailleurs, enseigner au cours de la même semaine dans une langue puis dans une autre, tout en lisant souvent et écrivant parfois dans une troisième (l'anglais), m'a imposé une gymnastique cérébrale fort intéressante – parfois un peu hasardeuse. Elle a accru encore ma sensibilité aux effets de langue sur la formulation de la pensée, sur lesquels je reviendrai plus précisément dans la troisième partie de ce volume (voir pages 50-53).

Enfin, bénéficiant à Bologne d'un statut particulier, que j'ai souvent comparé à celui de l'extra-territorialité, j'ai pu y conduire très librement diverses expériences pédagogiques, dont deux d'une certaine ampleur.

*d. Le projet “Orti urbani di Bologna” – printemps 2006 et 2007*

En 2006 mon collègue Stefano Torresani, qui enseignait la cartographie et les SIG (Systèmes d'information géographique) aux étudiants de la Licence de géographie de Bologne, a mis sur pied un projet expérimental avec la branche locale de l'Association nationale des personnes âgées<sup>4</sup> et la Municipalité de Bologne. Il s'agissait de créer un SIG en vue de mieux gérer l'attribution des 2 924 lopins de terre inégalement répartis entre 20 jardins maraîchers (le plus petit comptant 19 lopins et le plus grand 504) dispersés sur les 9 quartiers du territoire communal et réservés aux retraités. Jusque-là, l'attribution était gérée localement par le comité de gestion de chaque jardin et réservée aux retraités résidant dans le quartier du jardin. Ceci posait des problèmes, parce qu'il y a peu de jardins dans les quartiers centraux et beaucoup de demandes, donc des listes d'attente parfois longues alors que certains jardins des quartiers périphériques ont une offre de lopins supérieure à la demande. Par ailleurs, je pense que Franco Barbani, Président de la branche locale de l'Association, souhaitait disposer d'une base de données fiable et à jour afin de pouvoir mieux négocier avec la Municipalité la substitution de jardins aujourd'hui menacés par le développement urbain.

Quoi qu'il en soit, je n'avais *a priori* rien à voir avec ce projet, n'étant en rien une spécialiste des SIG. Si ce n'est que Stefano eut l'idée de construire autour de cela un projet pédagogique global pour l'année de L3, et de faire de ces jardins un terrain de recherche où l'on procéderait à la fois à des relevés géodésiques confrontés à l'analyse des photographies aériennes dans le cours de télédétection et à des enquêtes plus “sociologiques” (disait-il) auprès des retraités-jardiniers. C'est ainsi qu'acceptant avec enthousiasme cette proposition j'entrai dans le projet et montai avec deux promotions successives d'étudiants des enquêtes autour des pratiques maraîchères et des sociabilités induites dans les jardins cultivés de Bologne. Rapidement, et je ne sais trop comment, je me suis retrouvée coordonnatrice de l'ensemble du projet et, outre la mise en place des protocoles d'enquête et le suivi de leur conduite par les étudiants, j'ai aussi animé l'Atelier

---

<sup>4</sup> ANCESCAO – *Associazione Nazionale Centri Sociali, Comitati Anziani e Orti*, particulièrement active en Emilie-Romagne et dont le siège national est d'ailleurs à Bologne.

au cours duquel fut créée l'armature du fameux SIG. Cette partie-là du projet m'intéressait tout particulièrement car j'avais une idée assez claire de ce que pouvait être un SIG "qualitatif", ayant longtemps rêvé d'avoir le temps d'en faire un autour des 1 007 toponymes inuinnait recueillis dans le cadre de ma thèse de doctorat.

La première année fut une année exploratoire, au cours de laquelle les étudiants répartis en quatre groupes enquêtèrent sur quatre jardins. La seconde année fut celle de la systématisation, d'autant que la Municipalité mit à disposition du projet trois étudiants qui effectuaient l'équivalent du service volontaire civil dans les services municipaux. Ceux-ci vinrent donc suivre mes cours, où l'on élaborait un questionnaire-type, sur la base des divers prototypes expérimentés l'année précédente, tout en ne manquant pas de souligner les divers biais des enquêtes par questionnaires bien entendu. Puis on répartit les 20 jardins entre mes étudiants et les volontaires du service civil, qui se chargèrent de la couverture systématique de tous les jardins tandis que mes étudiants se concentraient sur deux jardins pour chacun des quatre groupes, afin de conduire également des entretiens avec quelques jardiniers et de s'exercer à l'observation systématique ainsi qu'à l'observation participante – une activité particulièrement agréable dans un contexte où la sociabilité est souvent aussi cultivée que les lopins, voire davantage.

Outre l'apprentissage des méthodes d'enquête sur le terrain, le projet a débouché sur quatre productions :

- ✓ Une série de 5 posters scientifiques réalisés par mes étudiants sous ma direction active et exposés en plusieurs occasions, à l'université et à la mairie, entre juin 2007 et 2010 ;
- ✓ Un SIG livré à l'antenne locale de l'ANCESCAO et au service communal concerné ;
- ✓ Un mémoire de recherche de fin de Licence dont l'exceptionnelle qualité fut soulignée en soutenance ;
- ✓ Un article de synthèse publié dans une revue de cartographie, dont la rédaction fut coordonnée par un doctorant de géographie qui avait particulièrement suivi le développement du SIG<sup>5</sup>.

Le SIG est aujourd'hui régulièrement utilisé pour une gestion centralisée de l'attribution des lopins, pour laquelle la règle de la résidence dans le quartier s'est assouplie et qui s'est aussi ouverte aux demandes de personnes plus jeunes (les retraités restant prioritaires). Ainsi, deux de mes étudiants ont obtenu l'attribution d'un lopin, dans le jardin de leur choix qui plus est. En juin 2011 les services culturels de la ville m'ont contactée pour refaire un point sur les conclusions auxquelles nous étions arrivés<sup>6</sup>, la Municipalité nouvellement élue le mois précédent souhaitant mener une politique plus active d'animation autour de ces jardins.

*e. Le projet "Cartografare il presente/Cartographier le présent"*

Le projet *Cartografare il presente / Cartographier le présent* est né à l'automne 2006. Il s'agit d'une collaboration entre le *Dipartimento delle discipline storiche, di geografia e di antropologia* de la Faculté des Lettres et de Philosophie de l'université de Bologne et le mensuel français *Le monde diplomatique*. Le projet consiste à mettre à la disposition d'un large public, via un site web trilingue (italien, français, anglais), une série de dossiers thématiques associant étroitement

---

<sup>5</sup> MINGOZZI Alessandro (dir.), 2007, "Un GIS per gli orti sociali", *La cartografia – periodico di informazione cartografica*, 3, p. 18-25.

<sup>6</sup> Mon collègue Stefano Torresani étant hélas décédé en 2009.

représentations cartographiques originales et articles de spécialistes, journalistes ou chercheurs, des questions traitées<sup>7</sup>.

L'une des originalités du projet a été l'intégration d'un volet de formation – hors cursus – à la cartographie thématique pour les étudiants du Master *Geografia e processi territoriali* de l'université de Bologne, suite à l'organisation d'un premier Atelier expérimental en mars 2006, sous ma responsabilité et coordonné par Stefano Torresani. Cette formation, assurée par Philippe Rékacewicz, géographe-cartographe responsable du service cartographique du *Monde diplomatique*, a fonctionné de janvier 2007 à juin 2009. Intitulée *l'Atelier di Cartografare il presente* elle se déroulait en 4 à 5 mini-séminaires intensifs de 3 jours chacun répartis tout au long de l'année. La responsabilité de cet atelier m'a été confiée dès le départ et a consisté à le mettre en place, le présenter aux étudiants et suivre leurs inscriptions, organiser les séminaires de formation et les suivre afin de seconder Philippe Rékacewicz en apportant notamment des compléments en matière de réflexion géographique sur les thématiques traitées et les questions de représentations, et en assurant à l'occasion des traductions (du français à l'italien et *vice-versa*, ou de l'anglais à l'italien et *vice-versa*), suivre les travaux des étudiants entre deux séminaires et animer le groupe de réflexion chargé de créer les pages de l'Atelier sur le site. L'Atelier étant une formation hors cursus, le temps que j'y ai consacré n'a pas été décompté des 90 heures d'enseignement assurées à Bologne. Pour me seconder dans ce suivi, la création d'un contrat de tuteur a permis d'embaucher un étudiant avancé, Giulio Frigieri, qui avait, au printemps 2003, essuyé avec moi, mais en tant qu'étudiant, les plâtres du TD / Atelier "Méthodes de recherches sur le terrain" et fait alors preuve de beaucoup de patience face à mon italien encore bien approximatif.

Le premier dossier thématique choisi par le projet étant la question de l'énergie, il m'avait semblé intéressant de proposer aux étudiants de participer aux expositions scientifiques du FIG 2007, dont le thème était justement l'énergie. Cela permettait de leur donner un objectif concret à court terme. J'ai donc assuré pour l'Atelier une formation à la réalisation de posters, puis suivi pas à pas la réalisation du poster de chacun des 7 groupes de travail, puis assuré leur traduction en français. Le poster de l'Atelier présenté au Concours du meilleur poster du FIG a remporté le 3<sup>e</sup> prix, une belle satisfaction. J'ai aussi, par ailleurs, organisé le voyage à Saint-Dié de 23 étudiants bolognais, en partie financé par la Faculté des lettres de Bologne et *Cartografare il presente*. L'Atelier a également présenté 4 posters à l'édition 2008 du FIG, ainsi que le site web à l'espace géomatique. À nouveau, un autocar conduisit 18 d'entre nous à Saint-Dié des Vosges depuis Bologne.

En mars 2008, un article de synthèse présentant le projet a été publié par Giulio Frigieri dans la même revue de cartographie qui avait accueilli un an plus tôt l'article sur le SIG des jardins maraîchers de Bologne<sup>8</sup>. Au cours du printemps et de l'été 2009 nous avons collectivement élaboré une brochure de 50 pages (Collignon et Laudani dir.) qui présente l'Atelier vu et vécu par les étudiants, auteurs de tous les chapitres de ce petit ouvrage joint en Annexe à ce volume.

<sup>7</sup> <http://www.cartografareilpresente.org>

<sup>8</sup> FRIGIERI Giulio, 2009, "Cartografare il presente : la cartografia tematica per l'analisi del mondo contemporaneo", *La cartografia – periodico di informazione cartografica*, 6, p. 34-41.

À l'automne 2009, les activités de l'Atelier ont été suspendues, le cycle de la formation d'une première génération d'étudiants étant achevé. La plupart d'entre eux participent désormais à part entière aux productions cartographiques et textuelles du Projet. En outre, Giulio Frigieri a été embauché au service graphique du *Guardian* à l'automne 2010, tandis que Ricardo Pravettoni, auteur principal du poster ayant obtenu le 3<sup>e</sup> prix en 2007, travaille depuis janvier 2009 au service de la communication cartographique du GRID, un centre de recherche installé à Arendal (Norvège) et collaborateur officiel de Programme des Nations-Unies pour l'Environnement (PNUE / UNEP). La rubrique "Atelier" du site du projet a été désactivée fin 2009 et n'est plus consultable. La création d'une rubrique *L'archivio dell'Atelier di Cartografare il Presente/Les archives de l'Atelier de Cartographier le présent* est à l'étude afin que les travaux d'une expérience originale demeurent disponibles pour tous ceux que la pédagogie interactive et l'enseignement de la cartographie thématique intéresse.

### 3. Diriger des étudiants

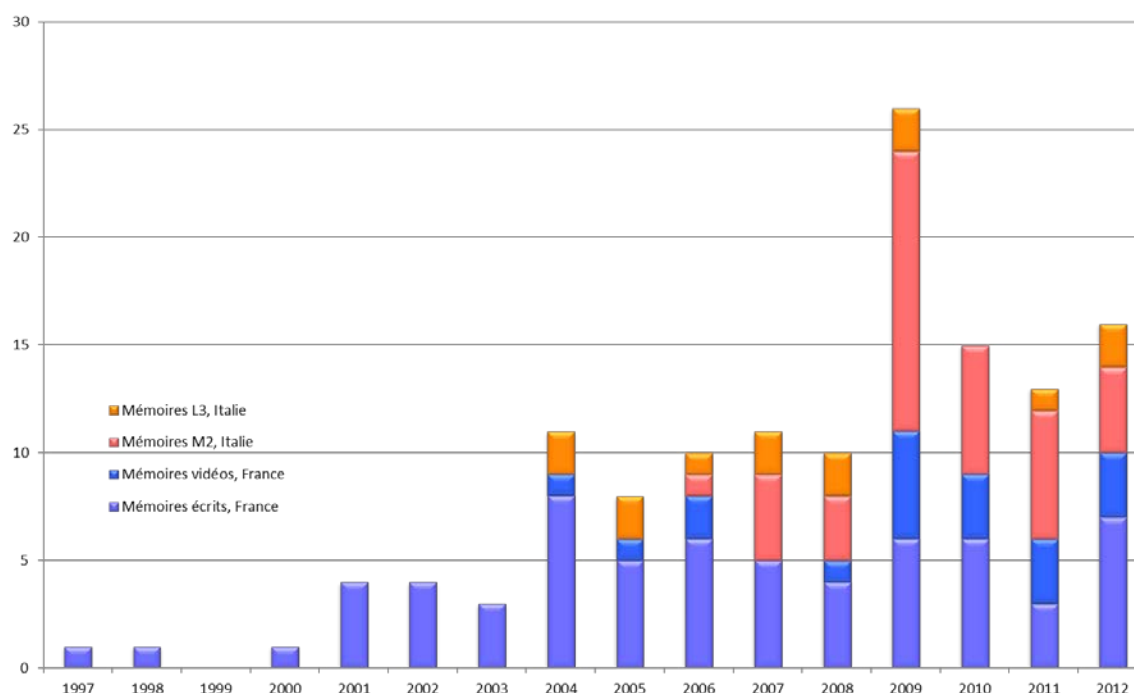
Lorsque j'ai été recrutée comme Maître de conférences débutante à l'université de Paris 1, en 1994, la pratique en vigueur était que seuls les Professeurs dirigeaient des mémoires de recherche, de quelque niveau que ce soit (Maîtrise, 4<sup>e</sup> année ; DEA, 5<sup>e</sup> année ; thèse de doctorat et thèse d'Etat ou encore, HDR). Ce principe s'est assoupli après quelques années, mais j'ai ainsi bénéficié d'une formation progressive informelle grâce aux collègues plus expérimentés qui m'ont d'abord invitée à participer à des jurys de Maîtrise puis à co-diriger des mémoires du même niveau.

En septembre 2000 le nouveau directeur de l'UFR de géographie, Pierre Beckouche, m'a confié la direction pédagogique de l'année de Maîtrise – une expérience sur laquelle je reviendrai dans un point suivant (point 4b, pages 31-33) – ce qui a favorisé l'accroissement progressif du nombre de mes directions de mémoires de recherche de Maîtrise puis de première année de Master à Paris 1. Suite au départ à la retraite de Xavier Browaeys à l'automne 2008 j'ai encadré ces dernières années un nombre plus important de mémoires prenant la forme d'un film documentaire (assorti d'un court complément écrit). L'encadrement se fait alors le plus souvent en co-direction, ce qui n'allège pas la charge du travail, au contraire, car il faut constamment veiller à la coordination des indications. À Bologne, par ailleurs, j'ai dès le printemps 2004 dirigé des mémoires de fin de Licence, auxquels se sont ajoutés les mémoires de recherches de présentés en fin de Master à partir du printemps 2006 (il n'y a pas de mémoire de M1 à Bologne). En revanche, je n'ai dirigé qu'un nombre très limité de mémoires de Master 2 à Paris 1 (3 depuis 2005), car il m'a toujours semblé plus logique de laisser ce soin à mes collègues Professeurs, puisque ce sont eux qui pourront ensuite diriger les thèses de doctorat issues de ces projets de M2.

Le graphique de la page suivante donne un aperçu de l'évolution de mon investissement dans la direction de mémoires depuis la première que j'ai prise en responsabilité, en 1997. Au total, j'ai dirigé 120 mémoires de Master en 15 ans (de 1997 à 2012), 83 à Paris 1 (dont 19 mémoires vidéo) et 37 à Bologne, où j'ai en outre dirigé 17 mémoire de fin de L3.

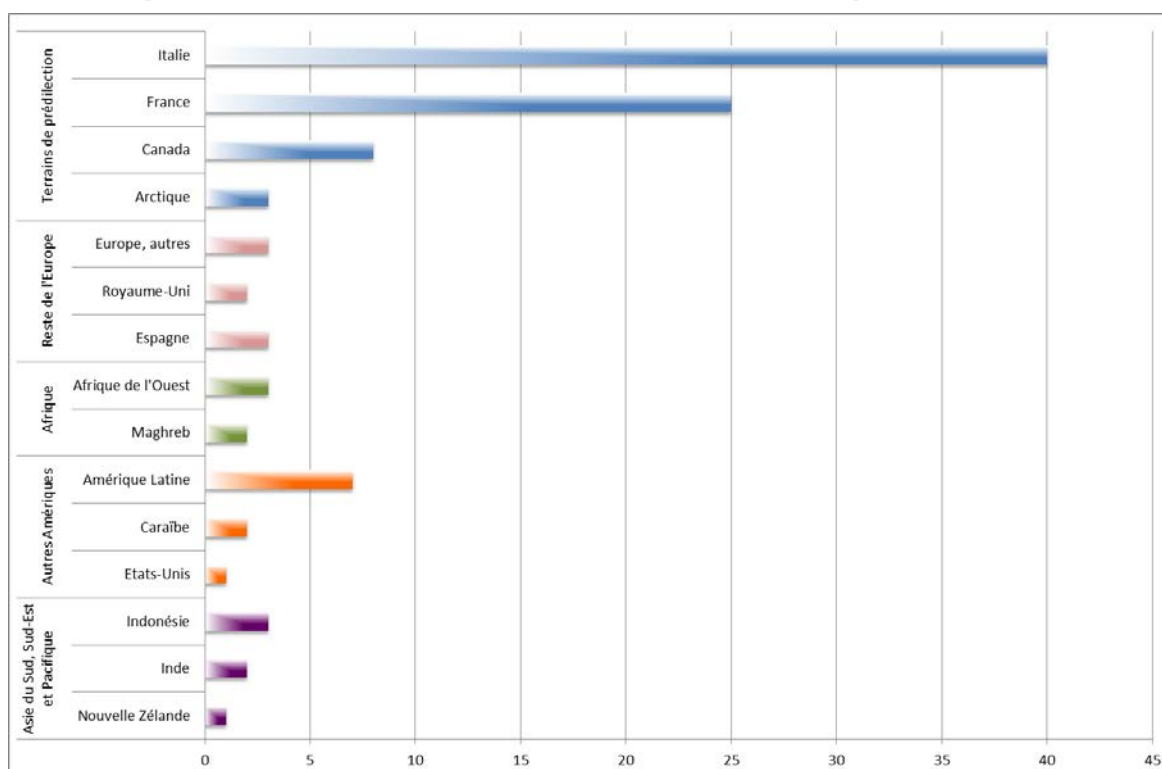


Nombre de mémoires dirigés, par année depuis 1997, en France (Master 1) et en Italie (Master 2 et L3)



Ces mémoires portent sur des terrains variés, comme le montre le graphique. La prédominance des terrains italiens s'explique par le fait que si, chaque année, la majorité des étudiants de Paris 1 choisit de réaliser son mémoire de recherche sur un terrain situé à l'étranger, c'est l'inverse à Bologne, où moins de 20% des mémoires de Master portent sur des terrains non-italien. A ceux-là, s'ajoutent les mémoires d'étudiants parisiens venus en Erasmus à Bologne et dont le mémoire porte généralement sur cette ville, sous ma direction. Le total est inférieur à 120 car certains mémoires, en épistémologie notamment, n'ont pas de "terrain" à proprement parler.

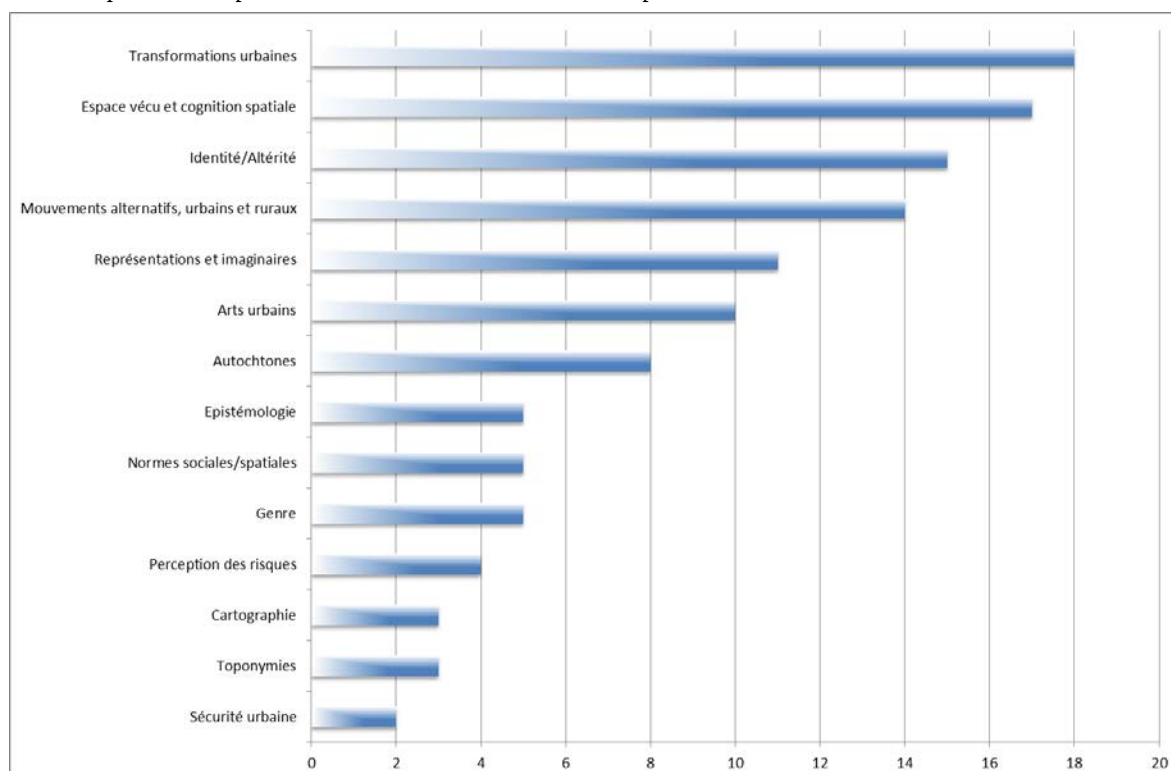
Pays dans lesquels se sont déroulés les terrains des mémoires de Master encadrés depuis 1997 en France et en Italie



Si j'encadre autant de mémoires de recherche, et dans deux pays simultanément depuis huit ans, c'est bien entendu que j'apprécie beaucoup cet aspect-là, aussi, de mon métier. Il est le prolongement du travail d'accompagnement assuré dans les TD / Ateliers et Stages de terrain de la Licence, et en parfait accord avec mon intérêt pour les processus d'apprentissage des savoirs et savoir-faire. Entrer dans le projet d'un(e) étudiante, m'efforcer de le comprendre de l'intérieur pour l'orienter sans le trahir, suivre tout au long de l'année la lente maturation de la réflexion et conseiller à toutes les étapes du processus, discuter longuement des méthodes d'enquête les mieux adaptées au sujet et de la toujours délicate transformation des divers éléments recueillis en données pouvant être analysées, accompagner la première expérience d'écriture d'un texte long et enfin, dresser honnêtement le bilan du chemin parcouru afin d'aider au choix du chemin suivant : toutes ces actions qui rythment chaque année le suivi de chaque étudiant sont certes chronophages mais le plus souvent passionnantes, et gratifiantes.

En matière d'encadrement, ma référence reste Philippe Pinchemel, qui dirigea mon mémoire de Maîtrise en 1986-1987 et passa la main pour mon doctorat – mais il a la paternité de mon sujet, voir encart ci-dessous. Il avait compris avant moi ce que j'allais faire, ce qui m'est arrivé à mon tour avec deux ou trois étudiants. Je retiens surtout de Philippe Pinchemel son ouverture *a priori* à tous les sujets, y compris ceux dont il n'était pas un spécialiste, car c'est le processus de l'encadrement qui l'intéressait, et sa responsabilité de Professeur de favoriser l'émergence de nouvelles questions, de nouvelles approches, du moment qu'elles participaient à la géographie que je qualifierais volontiers de “globale” qu'il avait à cœur de défendre, qu'il assumait. Si cette posture a des limites il me semble qu'elle répond fort bien aux attentes de la direction d'un premier mémoire de recherche en M1, où il s'agit surtout d'expérimenter et d'apprendre en faisant : autant le faire sur un sujet que l'on a soi-même élaboré et qui vous tient à cœur. Ce “modèle Pinchemel” m'a valu, et me vaut encore, de diriger des mémoires sur des thématiques très variées, qui toutes bien entendu m'intéressent sans que j'en sois pour autant une spécialiste.

Thématiques traitées par les mémoires de Master encadrés depuis 1997 en France et en Italie





### Pause 3 - Enseigner la recherche et diriger des étudiants : le "modèle Pinchemel"

C'est sans aucun doute à Philippe Pinchemel que je suis le plus redevable pour ce qui concerne l'esprit de l'enseignement en Master et l'encadrement des mémoires de recherche. C'est pourquoi je reporte ici un texte écrit d'abord pour être inséré dans un CD-Rom publié en son hommage en 2003 par l'UMR Géographie-cités, dont il est l'un des "grands ancêtres".

\*\*\*    \*\*\*\*\*    \*\*\*    \*\*\*\*\*    \*\*\*

#### Philippe Pinchemel, le Professeur

Le mercredi matin, dans le Petit Amphi de l'Institut de géographie, Monsieur Pinchemel "faisait" le cours de géographie urbaine de Licence. Il y parlait avec un enthousiasme communicatif de morphologie urbaine, de paysages, de fonctions, mais aussi de points, lignes et surfaces, de pôles, de centres et de réseaux. Le climax du cours, en cette année 1985-1986, c'était la destruction programmée de la barre Debussy de la cité des 4 000 à La Courneuve, qui devait s'effondrer sous l'effet de je ne sais plus quelle charge de dynamite. Philippe Pinchemel, et son complice Jean-Louis Tissier, se faisaient forts de filmer les derniers instants de ce symbole d'une "pathologie urbaine" dont ils retraçaient l'histoire sous l'œil attentif de la caméra de Pierre Samson.

C'est en travaillant mes notes pour préparer le partiel qui devait sanctionner la fin du cours que je compris vraiment la cohérence, et la puissance explicatrice, de cette géographie fondée sur les concepts de l'analyse spatiale. Mais oui, bien sûr, c'était par les modalités de l'organisation de son espace que l'on pouvait comprendre une société ! C'était cela qu'il fallait faire ! Ou du moins, c'était par cela qu'il fallait commencer. Emportée par cette révélation je m'en fus trouver le Professeur de géographie urbaine, ne doutant pas une minute qu'il accepterait sans hésiter de diriger un mémoire portant sur l'organisation spatiale d'un "pôle urbain", fût-il de 300 habitants. Puisque c'était en travaillant sur son cours que j'avais trouvé les clefs avec lesquelles je voulais construire mon analyse, je ne voyais pas le problème. Ceux qui connaissent Philippe Pinchemel ne seront pas plus surpris que moi à l'époque qu'il ait effectivement accepté sans hésiter. Un peu amusé tout de même.

Et comme je devais passer l'essentiel de mon année de Maîtrise au loin, il me convia à anticiper le séminaire (à l'époque, ça s'appelait le C2) de quelques mois et à participer aux discussions épistémologiques qui se tenaient rue Malher, le jeudi en fin de journée. Les étudiants de Maîtrise, et surtout de DEA, y dissertaient dur, textes à l'appui, dont certains en anglais. Il était question de paysage, de ce qui fait le paysage. Où commence-t-il, où finit-il ? Une vue verticale, ce n'est pas du paysage. Bien. Mais une vue oblique ? Tout dépend de l'angle. Ah bon. Franchement, ces débats me dépassaient un peu, mais c'était intellectuellement assez excitant. Ce que j'appréciais le plus, c'était l'art de Philippe Pinchemel d'organiser le débat, de laisser les étudiants argumenter, d'intervenir pour proposer une voie, ou provoquer aussi, parfois, pour raviver les discussions. Jamais il n'assénait de vérité professorale, préférant clore la séance par une question plutôt que par une conclusion élégante. Un mode d'enseignement que j'ai retrouvé plus tard en DEA, où *La face de la terre* tout juste publiée fournissait une base au dialogue critique

En attendant me voilà partie avec la bénédiction de mon professeur pour les hautes latitudes. Je lui envoyai une carte postale très représentative des représentations du Nord par le Sud. A part ça, comme il m'avait laissé la bride sur le cou, je ne me souciais pas de le tenir au courant de mes explorations, interrogations, avancées, errements peut-être. Rentrant en avril, je lui avouai que je ne savais plus trop ce qu'était la géographie. Il me conseilla alors quelques bons livres, dont *L'analyse spatiale* de Peter Haggett. Un manuel dont le titre ne comportait même pas le mot "géographie", était-ce bien raisonnable ? Et de quelle utilité pouvaient être ces modèles pour parler de l'organisation de l'espace d'un groupe nomade devenu sédentaire entre 1958 et 1970 et comptant en 1987 environ 340 individus ? Directement, aucune. Mais indirectement, tous ces concepts remirent ma géographie en selle. La soutenance ne fut pas solennelle, mais autrement stimulante. Et puisqu'il dit à ma soutenance de thèse, en février 1994, que mon texte était "du Béatrice Collignon tout craché", qu'il me permette de dire ici que ma soutenance de Maîtrise, en septembre 1987, fut du Philippe Pinchemel "tout craché" : nous passâmes une après-midi entière chez lui, à Sceaux, à discuter de mon manuscrit encore provisoire. Nous étions dans le vrai débat, dans le vrai enseignement universitaire.

Si Philippe Pinchemel n'a pas dirigé ma thèse - pour cause de départ programmé à la retraite - il en a bien la paternité. Lors du premier cours de DEA, alors qu'il demandait à chacun de nous quel était notre projet de thèse il me dit, à moi qui hésitais à répondre : "Vous, ce sera sur le savoir géographique des Inuit bien sûr". Bien sûr ? Bien sûr. Rétrospectivement.

Toujours dans la discussion et dans le respect du désaccord, pour nous aider à faire sortir le meilleur de nous-même : c'est ce modèle de Professeur qui m'a inspirée alors et m'inspire encore. Et au fait, Philippe, à quand notre prochaine confrontation à propos du "territoire" ?

Bologne, septembre 2003



#### 4. Encadrer des formations, participer à la vie de l'UFR

À côté de l'encadrement des recherches d'étudiants le métier d'enseignante à l'université m'a aussi conduite, comme tout un chacun au bout de quelques années, à encadrer des formations, à différents niveaux.

##### a. Coordination de cours

J'ai pris en charge ces dernières années la coordination, sans décharge de service, de deux cours de Master qui se caractérisent par le grand nombre d'intervenants.

- **Le cours "Concepts, théories et enjeux de la géographie"** est le principal cours de Tronc commun du Master 1 de Géographie de l'université de Paris 1. Je le coordonne depuis sa création à l'automne 2005, lors du passage au LMD. Doté d'un volume horaire de 30 heures il se déroule sur mode intensif pendant deux ou trois semaines en septembre, avant la rentrée universitaire officielle. Cette organisation un peu hors-cadre a été imposée par l'impossibilité de disposer du Grand Amphi de l'Institut de géographie, seul capable d'accueillir les 100 à 120 étudiants de chaque promotion, pendant le reste du semestre. Elle s'est révélée, à l'usage, bien adaptée aux besoins pédagogiques, car cela permet de très vite cadrer des étudiants qui, à Paris 1, ne suivent pas de cours d'épistémologie de la discipline en Licence et en ressentent

soudainement le manque lorsqu'ils doivent élaborer un sujet de recherche et l'inscrire dans un cadrage théorique. De plus, ils découvrent à cette occasion des approches dont ils ignoraient tout ou à peu près jusque-là et qui leurs sont précieuses pour orienter leur projet de recherche.

La première année du Master de géographie ouvrant sur 6 spécialisations différentes en M2, dont une en géographie physique, il importe que les intervenants du cours de Tronc commun représentent tous ou au moins plusieurs des M2 offerts et couvrent une large palette de concepts, théories et enjeux afin que tous les étudiants s'y retrouvent, si ce n'est dans tous les cours au moins dans quelques-uns. Il s'ensuit que les 15 séances de 2 heures chacune sont réparties entre 7 à 8 collègues chaque année (j'en assure 4 moi-même, les autres collègues en ayant 1 ou 2 en charge selon les cas), ce qui impose une véritable coordination si l'on veut que les étudiants perçoivent la cohérence de l'ensemble. Outre l'organisation chaque année, toujours complexe, du calendrier des séances, la coordination consiste à communiquer avec tous les collègues sur le programme du cours et son évolution au fil des ans, à tenter d'harmoniser les pratiques pédagogiques de base (distribution systématique d'une courte sélection bibliographique en accompagnement de chaque cours, en particulier), à récupérer les plans de cours, éventuels power-points, fichiers des bibliographies et autres documents distribués en cours pour leur mise en ligne, à assurer la mise à jour régulière de l'Espace pédagogique interactif (EPI - en ligne) du cours<sup>9</sup>, et à organiser chaque année le partiel de validation du cours.

Cette question du partiel a donné lieu à de longs débats au sein de l'équipe pédagogique, en raison de la difficulté à évaluer un cours dont la seule preuve valable de la bonne assimilation se trouve dans les pages du mémoire rédigé par chaque étudiant à la fin de l'année. Après trois années de difficultés à élaborer des sujets de dissertation, avec parfois le choix donné aux étudiants d'opter pour un commentaire de documents, pour une épreuve écrite de 3 heures, et d'insatisfaction face au résultat, nous avons opté pour un oral de 20 minutes préparé en temps libre au choix sur une lecture critique d'un ouvrage ou d'une série d'articles proposés en lien avec les diverses thématiques traitées en cours ou sur un sujet de synthèse choisi parmi une liste d'une trentaine de sujets. Cette formule, un peu chronophage, s'est révélée bien plus satisfaisante. Au titre de coordinatrice du cours, et bien que ne bénéficiant d'aucune décharge de service pour cette fonction, je prends en charge environ 60 % des oraux chaque année, les 40 % restant étant répartis entre deux ou trois collègues, à tour de rôle chaque année de sorte que chacun participe à l'évaluation une fois tous les 2 ou 3 ans.

La charge est donc assez lourde, mais ne manque bien sûr pas d'intérêt, principalement en raison de la diversité des horizons de recherche des collègues mobilisés, et du souci partagé d'améliorer constamment et collectivement ce cours-clé dans la formation de nos étudiants avancés.

---

<sup>9</sup> <https://epi.univ-paris1.fr/> => UFR de géographie => Master Géographie => 1<sup>re</sup> année - Parcours général => Rubrique UE1-Analyser les territoires. ([http://epi.univ-paris1.fr/92338282/0/fiche\\_pagelibre/&RF=epi-256](http://epi.univ-paris1.fr/92338282/0/fiche_pagelibre/&RF=epi-256))

- Le cours **“Imaginaires géographiques et tourisme”** a été également créé en 2005, mais sa coordination ne m'a échue qu'à l'automne 2007 suite au départ de Jean-François Staszak, qui assurait jusque-là cette tâche, pour l'université de Genève. Cet enseignement s'adresse non pas aux étudiants d'un Master de l'UFR de géographie mais à ceux de l'IREST (Institut de recherche et d'études supérieures du tourisme), une autre composante de l'université de Paris 1. Rémy Knafou, alors directeur de l'IREST, nous avait demandé de créer un cours pouvant faire le pont entre certains masters de cet institut et le Master d'aménagement et d'urbanisme de notre UFR. Les imaginaires s'affirmant à l'époque comme une thématique émergente tant en géographie qu'en tourisme, nous avons décidé avec mon collègue de monter un cours expérimental sur cette question. Au départ, le cours s'adressait à des étudiants en 2<sup>nd</sup>e année de Master professionnel (DATT – Développement et aménagement touristique des territoires). Depuis 2 ans il est également suivi par les étudiants de 2<sup>nd</sup>e année du Master de recherche TEP (Tourisme, Environnement, Patrimoine).

Doté de 20 heures, le cours est organisé autour d'une série conférences de 2 heures assurées par 8 collègues différents, et moi-même bien entendu. Après une première séance de cadrage général sur la notion d'imaginaire et son intérêt dans le domaine du tourisme, que j'assume, les séances suivantes consistent en la présentation de différents types d'imaginaires et diverses façons de les étudier. Le nombre restreint d'étudiants, entre 25 et 30 chaque année, permet de réserver quelques moments plus interactifs – notamment autour de l'analyse de documents – pendant ces cours magistraux. Une dernière séance est consacrée aux méthodes d'analyse de documents, textes et images. L'évaluation consistait les premières années en la réalisation par chaque étudiant d'un dossier traitant d'un imaginaire géographique de leur choix. Comme nous essayions les plâtres, nous avons pendant deux ans pratiqué une double correction avec mon collègue Jean-François Staszak, afin de mieux établir nos critères d'évaluation. Suite à son départ, cette pratique a été abandonnée : d'une part je ne peux mobiliser des collègues qui sont pour la plupart des intervenants extérieurs et n'assurent que deux heures de cours le plus souvent à titre gratuit, d'autre part il me semble que la double correction serait superflue maintenant que le cours a atteint son rythme de croisière. Depuis 2010 le mini-dossier a été remplacé par une analyse en 3h30 d'une série de documents traitant d'un imaginaire géographique, les étudiants de M2 ayant trop de dossiers à réaliser au cours de leur premier semestre.

La coordination du cours consiste à recruter régulièrement de nouveaux intervenants, car logiquement les collègues extérieurs souhaitent passer la main au bout de deux ou trois ans. Ces changements permanents à l'intérieur de l'équipe sont certes un surcroît de travail, mais ils offrent le précieux avantage d'assurer le renouvellement continu du cours. La difficulté principale de mon travail tient à l'organisation du planning des cours, car il faut jongler avec les disponibilités restreintes des collègues, des salles et des étudiants de deux formations dont l'une, le M2-DATT, a un emploi du temps particulièrement rigide car les trois premiers jours de la semaine y sont réservés au stage en entreprise. Cela dit, on y arrive toujours. Comme pour le cours de Tronc commun du M1-Géo je m'emploie en outre à assurer la cohérence de

l'ensemble, notamment par la communication régulière de documents et d'informations sur l'EPI du cours<sup>10</sup>.

L'intérêt principal de cette coordination réside dans la possibilité qu'elle m'offre de rencontrer de nombreux collègues, notamment des doctorants et jeunes docteurs travaillant sur cette thématique émergente en géographie, qui n'est pas sans avoir quelque rapport avec la question des savoirs vernaculaires.

*b. Direction pédagogique de la Maîtrise puis du Master 1 de géographie.*

Comme je l'ai évoqué ci-dessus, en septembre 2000 je suis devenue responsable pédagogique de l'année de Maîtrise de géographie. La tâche s'est considérablement alourdie avec le passage au LMD en septembre 2005, en raison de l'augmentation très forte du nombre de cours dispensés et d'un impératif croissant d'encadrement de la formation. J'ai assuré cette tâche, sans aucune décharge de cours, jusqu'à la rentrée de 2011. J'ai alors jugé qu'au bout de dix ans il était temps de renouveler les pratiques, donc la direction, et je souhaitais en outre disposer de plus de temps pour mener à bien mes projets, à commencer par l'écriture de mon dossier de demande d'Habilitation à diriger des recherches.

Le Master de géographie de l'UFR compte chaque année entre 120 et 140 inscrits, soit entre 110 et 120 étudiants qui suivent effectivement les cours au 1<sup>er</sup> semestre et soutiennent un mémoire de recherche ou de stage à la fin du 2<sup>nd</sup> semestre. Le M1 présente en outre la particularité d'ouvrir sur 6 M2 différents, de sorte que beaucoup d'enseignements à choix sont offerts. Au total, 27 enseignements sont dispensés, dont 2 seulement de Tronc Commun suivis par tous les étudiants. Cette multiplication de l'offre accroît d'autant la nécessité d'une gestion attentive de l'ensemble, et le besoin d'encadrement d'une équipe pédagogique à géométrie variable composée pour le 1<sup>er</sup> semestre d'une quarantaine de collègues (certains cours sont dédoublés, d'autres sont assurés par plusieurs intervenants), dont une dizaine de chargés de cours, et pour le 2<sup>nd</sup> semestre de l'ensemble des enseignants titulaires et ATER ayant leur doctorat de l'UFR, auxquels s'ajoute un certain nombre de chercheurs des UMR liées à l'UFR, soit 50 à 55 personnes qui toutes dirigent des mémoires de recherche ou de stage du M1-Géo.

L'un des aspects importants de cette direction pédagogique a concerné l'évaluation. Dès 2003 j'avais élaboré – avec l'aide des commentaires de plusieurs collègues – un questionnaire d'évaluation de l'année de Maîtrise par les étudiants, qui s'est révélé fort utile pour la mise en place de l'offre de formation du M1-Géo lors du passage au LMD. C'est depuis un outil de base pour l'amélioration continue de chaque cours mais aussi de l'encadrement des étudiants sur l'ensemble de l'année. Cette évaluation était à mon unique charge, à toutes les étapes : amélioration continue du questionnaire, administration chaque année, dépouillement, élaboration d'une synthèse des résultats sur les points généraux adressée à tous les membres de l'UFR et aux élus étudiants et, pour chacun des 27 cours, élaboration et remplissage d'un tableau des notes attribuées pour ce cours par les étudiants de l'année X, avec rappel des évaluations des années précédentes, et adressé au(x) seul(s) collègue(s) concerné(s) éventuellement assorti des commentaires les plus représentatifs des étudiants, surtout lorsqu'ils soulevaient des points problématiques.

<sup>10</sup> <https://epi.univ-paris1.fr/> => IREST => M2-DATT ou M2-TEP => Rubrique Imaginaires géographiques ([http://epi.univ-paris1.fr/99400076/0/fiche\\_pagelibre/&RH=epi-465&RF=epi-465-MM0002v28](http://epi.univ-paris1.fr/99400076/0/fiche_pagelibre/&RH=epi-465&RF=epi-465-MM0002v28))



Au printemps 2010, à l'occasion d'une réflexion menée dans l'UFR sur les besoins de décharges de cours pour les collègues assurant responsabilités administratives, j'ai dressé un tableau synthétique des tâches incombant au cours d'une année au/à la Responsable pédagogique du M1-Géo, que je reproduis ci-dessous.

### Direction M1 Géo – Memo des tâches et évaluation volume d'heures de travail

	H.
<b>Préparation année suivante</b>	
- Février. Réunion info Masters pr L3 => 2h + préparation et suivi (mise en ligne etc)	4
- Printemps. Réponses mails étudiants, demandes infos, orientation, etc	7
- Mars à sept. Mise au pt info en ligne sur M1-Géo, suivi, en lien avec secrétariat etc.	5
- Mai à sept. Mise à jour fichier thèmes mémoires, en plusieurs étapes, et mise en ligne	4
- Juin. Dossiers demandes transferts et équivalences (après préparation par Resp. spécialités)	10
- Juin à sept. Vérifs services, emplois du temps, salles, etc. En plusieurs fois	4
- Juillet à sept. Mise au point fiches-horaires tous les cours + guides inscriptions pédagogiques, pr impression et mise en ligne - en plusieurs étapes	5
- Septembre. Réunion de pré-rentree + préparation et suite	5
- Septembre. Gestion redoublants, accord pour une 2nde année M1 etc.	3
<b>Suivi année en cours</b>	
- Sept-oct. Réception étudiants début année pr orientation et conseils choix cours optionnels	10
- Septembre. Organisation des formations ponctuelles (bibliothèque et méthodo du mémoire)	3
- Novembre. Récolte infos modalités et calendrier partiel de chaque EP, communication aux étudiants, etc.	3
- Autres communications en cours année avec enseignants du M1-Géo pour divers motifs	3
- Octobre puis mars à juin. Mise à jour + communication info aux étudiants et collègues sur Mémoires (format, composition jurys, procédures, calendriers des sessions, etc.), et mise en ligne	2
- Décembre puis printemps. Evaluation du M1-Géo par étudiants : organisation, dépouillement, rédaction synthèse pour tt UFR + résultat par EP pour enseignants concernés	15
- Mars-avril. A/R collègues pour validation du tableau du secrétariat sur nbre mémoires suivis par collègue / an	2
- Juillet et sept. Jury 1ère et 2è session + rédaction synthèse résultats et gestions modifs, réclamations, etc.	6
- Juillet-août. Organisation 2è session pour EP 1er semestre, y compris prb spécifiques, etc. (trop individualisé + prb temporalité - été - pr être pris en charge par secrétariat)	5
Tte année : échanges avec secrétariat, responsables autres M1, resp. spécialités M2, autres collègues	5
<b>Bilan</b>	<b>101</b>
<p>Par rapport à d'autres responsabilités, celle-ci est peu contrainte de l'extérieur =&gt; quasi pas de convocation à telle ou telle réunion décidée par qq'un d'autre.</p> <p>En revanche, forte contrainte de l'intérieur : en gros toutes les initiatives qui font "tourner" le M1-Géo me reviennent, qu'il s'agisse de choses que je dois faire ou que je dois demander à des collègues de faire.</p> <p>La contrainte majeure est que la +part de ces choses, qu'il me revient de décider de faire et/ou auxquelles il me revient de penser, doivent être faites à des moments assez précis de l'année. D'où une forte contrainte sur mon emploi du temps général et la répartition de mon tps entre les diverses tâches qui incombent à un/une enseignante-chercheur.</p> <p>Bcp de tps passé à récolter infos diverses auprès collègues, avec fort éparpillement de ceux-ci car "équipe M1-Géo" à double géométrie : celle des enseignants du M1-Géo (27 EP, 40 enseignant env, pr env. 110-120 étudiants) et celle des Directeurs de mémoires : tous les Profs, MC et qq ATER de l'UFR + des CNRS de "nos" UMR + des "externes".</p>	

Comme l'indique le tableau, à la responsabilité pédagogique du seul M1-Géo s'est ajoutée la coordination entre les 3 M1 de l'UFR (M1 Environnement, M1 Urbanisme et Aménagement, M1-Géo), qui s'est mise en place naturellement en raison de la supériorité numérique du M1-Géo et du fait que tous les collègues de l'UFR encadrent des mémoires du M1-Géo, ce qui n'est pas le cas pour les autres M1. Outre la coordination des réunions d'information au printemps et de rentrée à l'automne ainsi que des calendriers de session, le travail le plus important concernait la gestion d'un fichier mis en place depuis 2006 à l'attention des étudiants, dans lequel tous les collègues indiquent les thèmes – et éventuellement les sujets précis – sur lesquels ils peuvent diriger des mémoires de recherche ou de stage, et la gestion d'un EPI (Espace pédagogique interactif) commun aux trois M1 et dédié au mémoire du 2<sup>nd</sup> semestre (informations sur les calendriers et la composition jury, méthodologie du mémoire, conseils pour la soutenance, etc.).

On voit qu'il s'agissait d'une tâche lourde, exigeant beaucoup de disponibilité en début et en fin d'année en particulier. Si je l'ai assurée si longtemps, c'est, d'une part, parce que le passage au LMD se révéla si compliqué qu'il m'a semblé nécessaire, avant de passer la main, de bien rôder le fonctionnement d'une organisation que je maîtrisais et comprenais parfaitement, puisque j'en avais suivi directement la création à toutes les étapes, et, d'autre part, parce que je me suis, aussi, passionnée pour ce travail à la charnière entre l'univers pédagogique et l'univers administratif.

Mon père étant devenu censeur de lycée en 1973 puis proviseur en 1975, j'ai été initiée très tôt aux logiques administratives, d'autant plus que ma mère étant toujours professeure mon adolescence a été bercée par des discussions animées autour des impératifs pédagogiques – dont mon père reconnaissait bien sûr la priorité – et des exigences administratives. En somme, l'administration est un monde dont je connais le langage et dont je sais aussi qu'il est là pour permettre à la pédagogie de fonctionner au mieux, et non l'inverse, ce qu'il est parfois nécessaire de lui rappeler. Mais on sera d'autant mieux entendu que l'on respectera, aussi, les impératifs administratifs et ceux qui sont chargés de les faire appliquer. J'ai bénéficié à Paris 1 de l'immense compréhension patiente de Frédérique Delatorre, responsable administrative de l'UFR de l'automne 2000 à la rentrée 2010, envers les enseignants. Et j'ai eu la chance de travailler, après une période chaotique marquée par deux changements de personnel en 18 mois au secrétariat du Master de géographie au moment même du passage au LMD, avec Annie Cordonnier, remarquable de fiabilité et d'ouverture aux nouvelles idées pour améliorer les procédures et, surtout, très soucieuse de l'intérêt des étudiants. Sans doute n'aurais-je pas tenu si longtemps si nous n'avions pas formé un binôme aussi efficace à partir de la rentrée 2007.

#### *c. Co-crédation du site web de l'UFR*

À l'automne 2001 Pierre Beckouche, alors directeur de l'UFR de géographie, m'a demandé si je ne serais pas intéressée par la prise en charge du site web de l'UFR, site qu'il s'agissait alors de construire. Jugeant que ce serait l'occasion d'approfondir ma réflexion sur la communication visuelle et que cette responsabilité était de ce point de vue une forme de prolongement de mes enseignements sur l'image en géographie, j'ai accepté la proposition, une fois que Pierre m'eut assurée que mon collègue Brice Anselme, qui contrairement à moi maîtrisait non seulement la programmation informatique mais aussi le logiciel Dreamweaver pour la création de sites web,

acceptait d'être co-webmaster à mes côtés. Nous avons ainsi, Brice et moi, conçu en partant de zéro la structure du premier site de l'UFR puis, après qu'il eût effectivement créé le site, mis en ligne tous les descriptifs de tous les cours du DEUG (comme on appelait alors les deux premières années universitaires) puis de la Licence, avec l'aide de doctorants-moniteurs pour les mises à jour annuelles.

Deux ans plus tard le service de la communication de l'université a repris les choses en main, et passé notre structure, sans modifications profondes, sous SPIP. Cela a signifié pour moi d'apprendre à manipuler un nouveau logiciel (beaucoup plus simple que Dreamweaver, heureusement), qui avait l'avantage de permettre de mettre facilement en ligne beaucoup d'informations ponctuelles et le défaut de cet avantage, la facilité poussant à vouloir mettre le plus à profit ce système. J'ai donc passé beaucoup de temps à solliciter mes collègues pour qu'ils envoient des informations sur divers sujets, puis à les mettre anonymement en ligne, sans aucune décharge de cours. Lorsqu'en 2006 le service de la communication nous a annoncé un nouveau changement de structure, et de logiciel, j'ai estimé avoir fait mon temps de co-webmaster et confié la tâche à un autre volontaire (Renaud Le Goix).

Pour chronophage qu'elle ait été, cette expérience a été passionnante et à la hauteur de mes attentes en matière d'exploration des possibilités de mise en espace de l'écriture et des informations dans la publication en ligne, en rupture avec la linéarité de la page des publications papier. Elle a constitué une excellente préparation à la création quelques années plus tard d'un site web pour la publication des Actes du 15<sup>e</sup> Congrès des études inuit que j'avais co-organisé à Paris en octobre 2006 (voir CD-ROM joint au volume des publications).



#### **Pause 4 - Enseignante-chercheure : passerelles**

On considère en général que les enseignants universitaires doivent être aussi des chercheurs, afin que leurs cours soient en prise avec les dernières avancées de la recherche scientifique. Cependant, dans mon expérience personnelle, le mouvement inverse se vérifie également.

Ma spécialisation sur une région “périphérique” doublée de ma faible appétence pour la géographie régionale m'ont conduite à enseigner beaucoup de cours ayant peu à voir avec mes domaines de prédilection en matière de recherche. Or, outre l'enrichissement de ma culture générale relative à la discipline, le travail de certaines questions a eu un effet non négligeable sur l'orientation de mes recherches ultérieures.

Le cas le plus significatif de ce passage de l'enseignement vers la recherche concerne bien entendu la question de l'image documentaire, en particulier cinématographique, que j'ai longuement commentée plus haut dans ce volume et dans le chapitre 4 du 1<sup>er</sup> volume de ce dossier.

J'ai aussi évoqué ci-dessus la question des imaginaires géographiques, sur lesquels je n'ai pas encore publié spécifiquement mais que j'intègre de plus en plus dans mes problématiques de recherche. Ainsi, à la rencontre de l'image et des imaginaires, j'ai monté à l'automne 2011 avec mes collègues Fabienne Joliet (Agrocampus, Angers) et Véronique Antomarchi (Cerlom – Centre d'étude et de recherche sur les oralités monde – INALCO) un projet intitulé “Imagibilité

inuit” qui se propose d'étudier la mise en image, par les Inuit eux-mêmes, de leurs paysages, de leurs familles, et de leurs voyages.

Mais l'enseignement le plus influent sur mes recherches, en dehors de celui consacré à l'image documentaire, est celui que nous avons créé pour la 3<sup>e</sup> année de Licence lors du passage au LMD : Enjeux sociaux / Enjeux spatiaux, coordonné par Petros Petsiméris. Grâce à la grande ouverture de mon collègue, spécialiste de géographie sociale, aux approches culturelles telles que celles développées dans la sphère anglo-américaine suite au “*cultural turn*” de cette géographie au début des années 1990, ce cours est devenu une sorte de laboratoire pour le rapprochement de la géographie sociale et de la géographie culturelle autour de l'appréhension de l'espace comme construit social devenant lui-même un agent de la construction sociale. Une réflexion fondée principalement sur *La production de l'espace* d'Henri Lefèbvre (1974, Paris, Anthropos) et organisée suivant le schéma proposé par Christine Chivallon dans “D'un espace appelant forcément les sciences sociales pour le comprendre” (2000, in J. Lévy et M. Lussault, *Logiques de l'espace, esprit des lieux. Géographies à Cerisy*, Paris, Belin, p. 299-317) et qui percole progressivement dans l'élaboration de mes questions de recherche, comme on peut le voir par exemple dans mon article le plus récent sur les espaces domestiques (Collignon 2011 [30]). Le co-encadrement avec Petros Petsiméris du stage de géographie urbaine en L3 offre un autre cadre au croisement des problématiques de géographie sociale et de la géographie culturelle dont se nourrit mon travail de chercheur.

Ainsi, si j'ai creusé quelques sillons en recherche, comme témoignent le 1<sup>er</sup> volume de ce dossier et plus encore le 3<sup>e</sup> où j'ai réuni une sélection de mes publications, la variété de mes enseignements et des mémoires de Master que j'ai encadrés m'a permis de couvrir un champ beaucoup plus large en géographie humaine que ce que mes publications donnent à voir. C'est comme cela que je conçois l'équilibre dans mon métier d'enseignante-chercheur : il ne saurait être question de développer dans mes propres recherches tout ce qui m'intéresse et me semble important pour l'évolution de la géographie en tant que discipline scientifique. Mes explorations de géographe s'expriment donc aussi, pour partie, à travers l'enseignement et l'encadrement d'étudiants. C'est bien entendu dans cette perspective que je conçois la direction de recherches doctorales à laquelle l'habilitation que je sollicite par ce dossier en trois volumes devrait me permettre d'accéder.





## TROISIEME PARTIE – ACTIVITES DE RECHERCHE

### 1. Un terrain de recherche privilégié : l'Arctique des Inuinnait

Mon investissement dans les études inuit est sans doute le point le plus saillant de mes activités de recherche, qui ne se limitent pourtant pas à cette région du monde et à ses habitants. Mais il est certain que l'Arctique inuit est le terrain privilégié de mes recherches empiriques.

Ma première expérience de l'Arctique date de l'été 1980 alors que, adolescente, je rejoignis sur la côte ouest de l'île Victoria une petite équipe d'archéologues qui commençait la fouille de maisons de la culture dite de Thulé, datant environ du X<sup>e</sup> de notre ère, au lieu-dit *Nauyat* situé au bout d'une petite péninsule à environ 30km à vol d'oiseau du village d'Ulukhaktok, qui s'appelait alors encore Holman Island (voir Repères cartographiques et terminologiques en pages 4 et 5 du volume 1 de ce dossier). Après cet été mémorable, je retournai à *Nauyat* à l'été 1986 pour participer à la dernière campagne de fouilles, puis restai seule de l'équipe dans le village, de septembre à janvier, afin de procéder à l'enquête de terrain dont je devrais tirer, dans les mois suivants, un mémoire de Maîtrise en géographie humaine. Ma carrière de géographe a ainsi commencé avec les Inuinnait, et elle se prolonge avec eux depuis. Mes recherches doctorales ont été l'occasion d'élargir mon terrain à l'ensemble des 4 villages dans lesquels les Inuinnait habitent depuis leur sédentarisation dans les années 1950-1960. Mais Holman, ou Ulukhaktok, reste le pivot central du réseau de relations que j'ai tissé depuis plus de 25 ans avec les Inuinnait, qui eux-mêmes me situent d'abord par ma relation privilégiée avec ce village-là.

*Petit aperçu de mes séjours arctiques, 1980-2010 (cliché : Barbara Memorana, Ulukhaktok, août 2004)*







### Pause 5 - D'une relation amicale à une relation de recherche

Ma rencontre avec les Inuinnait, et ainsi avec les Inuit, remonte donc à l'été 1980. J'avais 15 ans et je rêvais depuis le printemps 1976 des glaces de la banquise et des glaciers arctiques : du Grand Nord en somme.

Au printemps 1976 en effet, nous habitions à Ottawa et mes parents avaient fait par hasard la connaissance d'un ethnologue-archéologue français, Jean-François Le Mouël, alors chercheur invité pour quelques mois au musée de l'Homme. Il avait fait sa thèse de 3<sup>e</sup> cycle dans le district d'Upernavik, sur la côte ouest du Groenland, et il nous racontait les Inuit, la banquise, les icebergs – ses récits étaient impressionnants. Dans le sous-sol de mon amie Janine Debanné, nous nous mîmes à jouer aux exploratrices du Grand Nord, aux prises avec le vent glacial le long de versants à pic qu'il nous fallait absolument gravir sous peine de mourir de froid. À dix ans, notre imagination n'avait pas de bornes.

Au printemps 1980, alors que nous habitions à Calais, le même Jean-François Le Mouël, qui séjournait à Holman avec sa famille depuis le début de l'année, proposa que l'un des “enfants Collignon” les rejoigne pour participer durant l'été à la première campagne de fouille de ces maisons thuléennes repérées en août 1978 à *Nauyat*. Je sautai sur l'occasion. Il faudrait payer son voyage. Je cassai ma tirelire. Et j'atterris ainsi à Holman un après-midi de la mi-juin, après un voyage à l'arrière d'un DC3 parti d'Inuvik (sur le delta du Mackenzie) rempli du matériel qui servirait à monter le camp et à mener la fouille archéologique. Il faisait beau. Il n'y avait ni banquise, ni glaciers, pas vraiment de montagnes, tout juste des versants abrupts au bord de plateaux rocaillieux. Quelques morceaux de glaces dérivantes sur l'océan, pas d'iceberg. Mais beaucoup d'Inuit, tous curieux de la nouvelle arrivée. Le village n'était pas encore relié au satellite *Anik info*, qui progressivement amenait dans les villages inuit la télévision. Donc, pas de télévision. Et une seule station de radio, en ondes courtes. Dans ces conditions, on imagine l'attraction que pouvait représenter mon arrivée. Très vite nous partîmes pour *Nauyat*, avec trois jeunes Inuit qui devaient participer eux aussi aux fouilles, dans le cadre d'un programme de formation des jeunes à la recherche. Au cours de l'été, plusieurs adolescents participèrent ainsi au projet. La plupart, en fait, se désintéressaient vite. Mais deux d'entre eux, Stanley Klengenberg et Wilma Memorana, se passionnèrent au contraire pour la fouille et passèrent l'essentiel de l'été avec nous.

Leur présence fut, on le devine, essentielle pour moi. Je n'aimais pas beaucoup l'archéologie. Je trouvais l'acte de fouiller fastidieux et, n'étant pas douée pour le dessin, je redoutais en outre de trouver un artefact car il me faudrait le dessiner précisément sur du papier millimétré : un vrai cauchemar. Mais en revanche, j'aimais tous les moments de pause et notamment les longues soirées de l'été arctique, où Wilma et Stanley prenaient le bateau et m'emmenaient avec eux chercher de l'eau dans les baies voisines (il n'y a que de l'eau stagnante à *Nauyat*, ce qui posait bien des problèmes logistiques), relever les filets placés aux embouchures des rivières pour prendre les ombles arctiques à leur montée vers les lacs, puis à leur descente vers la mer quelques semaines plus tard et, surtout, rendre visite à leurs parents et amis qui campaient sur divers sites non loin du nôtre. J'ai ainsi d'abord connu les Inuinnait “sur leur territoire”, “*on the land*” comme ils disent en anglais par opposition à “*in town*”, c'est-à-dire au village. On entraît dans les tentes et on mangeait du phoque bouilli, du caribou bouilli, de l'omble arctique



bouilli, et, en attendant, on mangeait du caribou ou de l'omble arctique séché. Et l'on buvait du thé. Puis on passait la soirée à guetter les phoques depuis les plages de galets et à régaler nos hôtes de nos célèbres interprétations en duo de Meat Loaf : *Two out of three ain't bad*, c'était Wilma et moi, *Paradise by the dashboard light*, c'était Stanley et moi. Diane Alikamek, qui n'avait que 9 ans à l'époque, en parle encore (Stanley et Wilma ne sont hélas plus là pour chanter avec moi). Alors que les Le Mouël étaient fascinés, non par nos talents de rock stars mais par le fait que nous puissions avoir des références communes, et le déploraient car c'était pour eux l'un des signes forts de l'irréversible acculturation des Inuit, je me réjouissais de cette proximité. De sorte qu'à l'inverse des explorateurs et de bien des chercheurs qui leur succédèrent en Arctique, j'ai d'abord perçu les Inuit comme des "mêmes", et non pas comme des "autres". Ni les icebergs gigantesques ni le "Grand Autre" n'étaient au rendez-vous de ce voyage dont j'avais si souvent rêvé. Simplement des personnes, et c'était tellement plus excitant. Des êtres humains comme moi avec lesquels il était si aisé de partager l'essentiel. L'ailleurs était un autre "ici", que j'ai vite intégré dans mon territoire de référence. On comprendra que cela ait pu avoir une certaine influence sur ma façon d'envisager la géographie culturelle et d'appréhender la géographie des Inuit, loin de tout exotisme.

C'est ainsi d'abord une relation amicale, sans enjeux de pouvoir en ce qui me concernait (pour les archéologues professionnels du chantier il en allait autrement) et sans aucune perspective de recherche bien entendu, que j'ai tissée avec les Inuit. Et c'est le désir de poursuivre cette relation qui m'a poussée à choisir de devenir géographe une fois arrivée à l'université, on l'aura deviné.

Cette particularité de mon expérience arctique, par rapport à celle de la plupart des chercheurs *qallunaat* (ni inuit ni amérindiens – voir Repères terminologiques dans le volume 1) a joué un rôle fondamental dans mon approche des Inuit et ma posture de chercheuse. S'il est assez courant que des chercheurs tissent au fil des années des relations d'amitié profondes avec certains de leurs interlocuteurs inuit, dans mon cas le parcours a été inverse. J'ai d'abord été une amie, puis je suis revenue comme chercheuse. En outre, cette rencontre précoce fait que je bénéficie d'un temps très long d'observation, puisque je peux remonter, sur certains points, jusqu'à 1980. D'autres collègues peuvent remonter encore bien plus loin, mais ils sont beaucoup plus âgés que moi et, surtout, leurs observations ont commencé alors qu'ils étaient déjà adultes et se trouvaient pour la plupart d'entre eux en Arctique inuit pour y conduire des recherches. Ce n'était pas mon cas et je pense que mon regard d'adolescente curieuse mais sans projet particulier de connaissance a une spécificité qui fait toute sa valeur.

Mon identité, quand je suis chez les Ulukhaktuurmiut (les habitants d'Ulukhaktok), est ainsi une identité mixte : chercheuse, et amie de – presque – toujours, qui disparaît mais toujours revient. Certains, d'ailleurs, me désignent encore aujourd'hui comme *Nauyamiut*, "une de *Nauyat*", en reconnaissance de mon lien particulier avec certains lieux de leur territoire – qui par mon histoire est aussi un peu le mien. Cette position qui a des avantages, notamment en matière d'intégration à la vie quotidienne, de proximité avec beaucoup de monde, a aussi des inconvénients. Elle accroît en effet la difficulté de l'objectivation, tout comme elle amplifie le problème éthique que pose la relation entre chercheur(e) et cherché(e)s car, dans mon cas, la relation est souvent potentiellement ambiguë. Peut-on conduire des recherches sur ses amis ? Heureusement, ils se sont chargés de répondre à ma place, les plus proches m'ayant signifié qu'il n'était pas question qu'ils se retrouvent dans mes livres et articles. C'est tout juste si je me

permets d'introduire ici où là une photo de l'un(e) ou de l'autre. C'est ainsi que lorsque j'ai choisi la couverture de la traduction anglaise de ma thèse (*Knowing places*, 2006 [15]) j'ai d'abord envoyé la photographie à Barbara Memorana pour lui demander si elle était d'accord. "Tant qu'on ne me reconnaît pas" m'a-t-elle dit au téléphone. J'ai ri et lui ai demandé si elle avait vraiment regardé la photo : "Bien sûr que tout le monde va te reconnaître !" – "Bon, d'accord". Et avant de dédier mon livre à Susie Kablusiak Memorana, j'ai aussi vérifié avec elle et ses parents que cela ne leur posait pas de problème.

Ce rapide retour sur les conditions singulières par lesquelles j'en suis arrivée à faire de l'Arctique inuinnait mon terrain de recherches empiriques privilégié permet, me semble-t-il, de mieux comprendre certains de mes positionnements, en matière de méthodes mais aussi en matière de démarche intellectuelle.



Les 12 séjours effectués dans la région depuis mon voyage inaugural, et pourrait-on dire initiatique, de 1980, sont de différents types, comme en témoigne le tableau ci-dessous.

1980	juin-août	3 mois	Fouille archéologique
1986-87	juin-janvier	8 mois	Fouille + Terrain maîtrise
1991-92	sept.-juin	10 mois	Terrain thèse
1992	nov.-dec.	7 semaines	Terrain thèse
1996	mai-juin	6 semaines	Restitution recherche
1998	avril	5 semaines	Terrain espaces domestiques
2000	avril-mai	3 semaines	Restitution recherche, présentation film
2003	août	2 semaines	Visite à titre personnel
2004	août	4 semaines	Visite à titre personnel
2005	février	2 semaines	Mise à jour d'informations
2006	avril	3 semaines	Présentation publication et film
2008	janvier	1 semaine	Visite à titre personnel
2010	juillet-août	5 semaines	Visite à titre personnel

Dans ce tableau, on note une inversion à partir de 1996. Avant, mes séjours étaient espacés de plusieurs années, mais ils étaient de longue durée. Après en revanche, ils se multiplient. On passe à un rythme d'une visite tous les deux ans en moyenne, parfois même tous les ans. Mais en revanche, la durée de chaque séjour diminue très fortement : plus aucun séjour d'un minimum de deux mois. Il faut y voir l'effet de mon entrée dans la vie professionnelle puis de mon avancée dans la carrière d'enseignante-chercheuse. J'ai pu disposer progressivement de meilleurs financements me permettant de rejoindre plus souvent un terrain éloigné où le coût des transports est très élevé, mais si j'ai pu m'y rendre plus souvent j'ai de plus en plus manqué de temps pour pouvoir y demeurer. On note aussi que les séjours ne couvrent plus que certaines périodes de l'année : l'été et le printemps. Il faut y voir l'effet du calendrier universitaire, qui rend pratiquement impossible la conduite de missions de terrain à l'automne

et au cœur de l'hiver, alors que cette dernière saison est la plus propice à la conduite d'entretiens approfondis, tout comme aux échanges informels de qualité.

Cette évolution, pour être le lot commun de bien des chercheurs au fur et à mesure qu'ils avancent dans leur carrière, n'en est pas moins problématique. En effet, j'ai souligné dans le troisième chapitre du volume 1 de ce dossier l'importance de la durée pour le renouvellement des recherches. J'ai évoqué dans le même chapitre, et davantage développé dans mon article consacré à l'éthique du terrain (Collignon 2010 [9]), la nécessité de sortir d'une relation d'instrumentalisation des "cherchés" au profit d'une relation plus égalitaire entre les partenaires, ce qui signifie que si l'on souhaite que les "cherchés" livrent une partie d'eux-mêmes il faudra accepter de le faire aussi. Or, cela demande du temps. J'ai tenté de pallier la durée limitée de chacun de mes séjours en effectuant certaines visites à titre strictement personnel, financées grâce aux miles aériens acquis à l'occasion de mes divers voyages sur les lignes de la compagnie Air Canada et de ses divers partenaires. Ces visites personnelles ont plusieurs avantages. D'une part, n'étant pas tenue à quoi que ce soit en matière d'enquêtes de terrain, je peux tout à loisir ouvrir grand mes yeux et mes oreilles pour, dans la banalité de la vie quotidienne, identifier peu à peu de nouvelles thématiques à explorer, de nouvelles questions à poser. D'autre part, je bénéficie alors d'un statut différent dans les villages. Je ne suis plus "la chercheuse" (il est vrai que je ne l'ai jamais pleinement été) avec mon calendrier chargé et tout un programme d'entretiens à conduire, d'enquête à mener, mais une amie de passage, qui n'exerce pas de pression pour obtenir quoi que ce soit d'autre qu'une hospitalité qui, après tant d'années passées à se trouver et retrouver, va de soi.

Cette difficulté croissante à dégager du temps pour effectuer de longs séjours explique en outre mon ancrage dans cette région-là de l'Arctique inuit. En effet, aller ailleurs signifierait construire en partant pratiquement de zéro tout un nouveau réseau de relations. Or, s'il est possible de faire cela à tout âge, cela demande toujours beaucoup de temps. Un temps dont, comme bien d'autres, je ne dispose plus.

Je ne peux finir sur la présentation de la dimension arctique de mes recherches sans mentionner ce qui en constitue le résultat le plus tangible : l'officialisation le 1<sup>er</sup> avril 2006 de près de 300 toponymes inuinnait situés dans les Territoires du Nord-Ouest, suite à la collecte de noms de lieux menée par mes soins en 1991-1992 dans le cadre de mes recherches doctorales (voir Collignon 2005-2006 [42 et 42-bis]). Il aura fallu 15 ans pour arriver à ce résultat, et l'officialisation des toponymes situés dans le territoire du Nunavut est toujours en souffrance. Ce long délai tient non pas à la complexité des procédures mais au manque de volonté du bureaucrate chargé de la toponymie autochtone dans les régions nordiques, des années 1980 jusqu'à son départ volontaire en 2001. Cela dit, cette longue attente, pour frustrante qu'elle ait été, m'a permis de remettre en perspective cet objectif que j'avais proposé aux Inuinnait afin que je ne sois pas seule à profiter, par la soutenance de ma thèse qui m'ouvrirait sans doute les portes de l'Université, du savoir qu'ils allaient accepter de partager avec moi. J'en suis arrivée à considérer de façon plus critique le discours dominant sur la nécessité d'inscrire enfin la toponymie inuinnait sur les cartes topographiques de leur territoire jusque-là presque vides de tout nom de lieux. Car l'inscrire c'est aussi la fixer, avec le risque de la figer pour toujours (voir Collignon 2004 [23]).

## 2. Implications dans des projets collectifs

J'ai évoqué dans le cinquième chapitre du volume 1 de ce dossier l'important projet de recherche que je compte monter prochainement sur les mobilités inuit ordinaires au début du XIX<sup>e</sup> siècle. Mais à côté de cela je participe à plusieurs projets de recherche en cours, dont la liste illustre l'essentiel des questions qui m'intéressent aujourd'hui.

### a. Projets de recherche en cours (par ordre de création)

- “Histoire sociale et culturelle de la carte”, programme de recherche de l'équipe EHGO (Epistémologie et Histoire de la géographie – UMR Géographie-Cités), 2009-2012, coordination : Jean-Marc Besse. Financement : équipe EHGO.

Cette recherche collective se structure autour d'une interrogation sur les usages sociaux (c'est-à-dire aussi culturels, politiques, symboliques, etc.) de la cartographie, et sur les interactions entre ces usages (les contextes pragmatiques de l'usage) et les formes cartographiques dans lesquelles ils s'expriment. On travaille ainsi sur la façon dont les producteurs choisissent un type de représentation cartographique par rapport à un type de public déterminé et à un objectif également déterminé. Différents corpus sont étudiés : cartes liées à l'expertise militaire, à l'exploration, à l'expertise et à l'aménagement urbains, cartes destinées à la presse, aux mondes scolaires, aux entreprises de spectacles etc. Les XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles sont privilégiés. L'analyse se concentre sur la “rhétorique de la cartographie”, en relation avec les contextes pragmatiques dans lesquels elle est fabriquée et auxquels elle est destinée.

- “Géographies anglophones – *opus 2*”, programme de recherche et de publication, 2011-2013, coordination : Claire Hancock (U. Paris-Est Créteil – Lab'Urba). Financement : IUF Hancock.

Ce projet est d'abord un projet de publication, qui implique une recherche en amont bien entendu. Il s'agit de proposer un *opus 2* à l'ouvrage publié en 2001 : *Géographies anglo-saxonnes, tendances contemporaines*, Staszak J.-F. et alii (eds), afin de rendre de compte au public des géographes français (principalement des étudiants avancés) des nouvelles pistes explorées par nos collègues anglophones au cours de la dernière décennie. La préparation de l'ouvrage (identification des thématiques fortes, discussion de l'organisation des chapitres et de leur nombre – 11 finalement – et la sélection finale des textes retenus) a nécessité quatre rencontres de l'équipe éditoriale (inchangée par rapport à celle de l'*opus 1*) en 18 mois, qui sont de véritables séminaires de recherche de haute volée. La parution est prévue pour l'année 2013, chez le même éditeur (Belin).

- “Ethique et géographie”, programme de recherche de l'équipe EHGO, 2011-2014, coordination : B. Collignon. Financement : équipe EHGO.

Ce projet est né d'un constat : la question de l'éthique dans la pratique des géographes a récemment surgi dans la réflexion collective des géographes français, mais elle reste discrète, en dépit de la publication de recommandations par le CNRS et l'IRD. On semble encore largement considérer que l'éthique est une question personnelle que chacun règle “en son âme et conscience”. En revanche, en Amérique du Nord (Canada et Etats-Unis), la question est devenue centrale tant dans la réflexion sur la méthodologie et les pratiques de la recherche, que dans l'attribution des crédits et permis de recherche et dans l'enseignement. Au niveau de l'Union Européenne, des directives concernant l'éthique de la recherche réglementent aussi bien les pratiques de terrain que la protection des données récoltées concernant des individus

et notamment les modalités de leur conservation. Il faut s'attendre à une montée prochaine de « l'injonction éthique » dans la recherche française, en lien avec l'accroissement de la part des fonds européens dans le financement de la recherche. Dans ce contexte, on a mis en œuvre une recherche collective autour de la question de l'éthique dans les pratiques des géographes, sur un mode exploratoire et comparatif, qui devrait se prolonger au moins jusque 2016.

- *Avativut* ("ce qui nous environne" en langue inuit), programme de recherche de la composante Sciences Sociales du GDR 3062 Mutations polaires, 2011-2015, coordination : B. Collignon. Financement : varia, dont GDR Mutations polaires.

Au sein du GDR, 24 chercheurs travaillent dans les champs de l'anthropologie, de la géographie humaine, de l'histoire, de l'archéologie, et de la linguistique. Ils construisent leur unité dans l'inscription de leurs recherches dans une réflexion commune sur la notion d'environnement telle qu'elle est pensée par les différentes sociétés autochtones avec lesquelles ils travaillent. Ceci se reflète dans le terme *Avativut*, qui en langue inuit désigne tout à la fois ce qui environne directement la personne et ce qui entoure, et comprend, un groupe humain, à toutes les échelles. Des termes similaires existent dans les autres langues circumpolaires.

Alors que la crainte des effets négatifs induits par le réchauffement climatique ne cesse de croître, les travaux sur le terrain montrent qu'à l'échelle locale comme régionale le changement climatique est considéré comme l'un des aspects d'une recomposition globale du monde, une pression supplémentaire exercée sur des milieux fragilisés tant du point de vue physique qu'humain. Aussi le programme *Avativut* se propose-t-il d'appréhender de façon très large les modalités de reconfiguration et de reconstruction constamment à l'œuvre dans les sociétés autochtones arctiques et subarctiques. Il s'agit d'apprécier la flexibilité des systèmes de connaissance de ces sociétés et la pertinence de leurs mécanismes d'ajustement.

- "Imagibilité inuit", projet de recherche en 3 volets du programme NUNA, 2012-2014, coordination : Fabienne Joliet (Institut National d'Horticulture et du Paysage - Angers). Financement : IPEV (Institut Polaire Paul-Emile Victor).

L'imagibilité est à la fois le moyen et l'art de représenter par l'image. Dans une société où l'imagerie occidentale est toujours plus présente et prégnante (via la télévision et l'internet) mais où parallèlement l'imagerie inuit se développe et se conforte, ce projet vise à analyser l'imagibilité du territoire inuit par les Inuit eux-mêmes : celle de leurs paysages familiers et de leur peuple mais aussi des paysages et des peuples différents rencontrés à l'occasion de leurs voyages. Il s'agit d'étudier des collections de prises de vues photographiques réalisées par des Inuit (du Nunavik et des Territoires du Nord-Ouest) afin d'appréhender les représentations qu'ils construisent aujourd'hui de leur territoire vécu. Si la représentation de l'Arctique inuit est dominée, aujourd'hui comme hier, par le regard occidental, les Inuit ont développé depuis plusieurs décennies le goût personnel de photographier leur propre univers en mutation. L'analyse des images s'appuie sur celle des discours (témoignages, narrations diverses) qui accompagnent souvent la présentation de photographies par leurs auteurs, d'autres témoins de la scène photographiée ou d'autres spectateurs présents lors de la consultation de l'image. Les participants les plus impliqués dans le projet seront aussi sollicités pour participer à la phase d'analyse de leurs images.

Le projet se décline en trois volets, qui éclairent sur les perceptions du territoire et sa construction en territoire vécu, à partir d'un prisme de portraits significatifs. 1) Les portraits de paysages emblématiques au Nunavik, leurs archétypes et leurs transformations (Fabienne Joliet,

1<sup>ère</sup> mission été 2012). 2) Les portraits des sites et paysages de la mobilité des Inuinnait qui se déploient en dehors de leur territoire local (Béatrice Collignon, 1<sup>ère</sup> mission hiver 2013). 3) Les portraits conservés dans les albums de famille, traités à partir de l'exemple de la communauté de Puvirnituk, Nunavik (Véronique Antomarchi, 1<sup>ère</sup> mission été 2012).

*b. Direction d'une équipe de recherche*

Le GDR (Groupement de Recherche, CNRS) Mutations polaires a été créé en 2007 mais il s'appuie sur une longue histoire de fédération des chercheurs français menant tout ou partie de leurs travaux dans la zone arctique, tant en sciences sociales (avec une dominante en anthropologie) qu'en sciences de la nature et de l'environnement (avec une dominante en géomorphologie et glacio-hydrologie). Au printemps 2010, en vue du nouveau quadriennal (2011-2014), j'ai pris en charge la synthèse des travaux conduits par la composante sciences sociales du GDR entre 2007 et 2011 et, surtout, j'ai coordonné l'élaboration d'un nouveau projet de recherche pour cette composante. Suite au renouvellement du GDR pour le nouveau quadriennal, j'en ai été élue directrice adjointe chargée de la coordination de la composante Sciences Sociales au printemps 2011. Une sorte d'officialisation *a posteriori* du leadership déjà pris.

Ce travail de coordination m'a beaucoup intéressée, en raison de la façon très interactive dont j'ai pu le mener. J'ai organisé deux réunions de travail en 6 semaines. La première s'est organisée en deux temps : un grand "debriefing" devant permettre de construire le bilan des quatre premières années, suivi d'un long moment de "brain-storming" afin de prendre la mesure des différents projets en cours et des croisements possibles. En effet, le GDR accueillait pour le nouveau quadriennal quatre collègues travaillant sur la Sibérie, alors que nous ne comptions avant que des spécialistes de la langue et de la culture inuit d'une part, de la culture sâme (autrefois appelés Lapons) d'autre part. A l'issue de cette première réunion, j'ai envoyé une liste exhaustive des thèmes de recherche de chacun à tout le monde, en proposant quelques regroupements. La réunion suivante a consisté à travailler sur ces regroupements, et à répartir le travail d'écriture. Nous avons ensuite procédé par échanges de fichiers entre tous les chercheurs concernés, et je me suis chargée du lissage rédactionnel du document final. La procédure adoptée était certes un peu lourde, mais elle a permis de vraiment jeter les bases des collaborations autour du projet commun et, ce qui est plus précieux encore, elle a été un moment d'échanges intenses entre chercheurs, tels que seuls les échanges informels peuvent les offrir. [Le travail de construction commune du sens a été tout simplement passionnant.](#)

**3. Animation de la recherche : organisation de colloques et conférences, etc.**

Ces dix dernières années, j'ai co-organisé trois colloques internationaux et pluri-disciplinaires, dont deux de grande ampleur.

*a. septembre 2002 : "Espaces domestiques"*

**17-20 septembre 2002**, Paris, Institut de géographie : colloque international et pluri-disciplinaire, co-organisé avec Jean-François STASZAK (alors Maître de Conférences à l'université de Picardie, Amiens).

À la suite d'un numéro des Annales de géographie consacré aux espaces domestiques (2001, J.-F. Staszak dir., voir Collignon 2001 [26]), il s'agissait de faire définitivement entrer les micro-

espaces du domestique dans le champ de la géographie, mais aussi de sensibiliser les autres sciences sociales à la pertinence des analyses géographiques de ces espaces. Le colloque, dont les langues officielles étaient le français et l'anglais, s'est tenu durant 3 jours et demi, complétés par une demi-journée de visite (château de Fontainebleau), en 8 séances plénières au cours desquelles 45 communications ont été données (10 en anglais), dont 31 ont été publiées en 2003 chez Bréal (voir Collignon 2003 [27]).

*b. octobre 2006 : "Oralités / Oralities - 15<sup>e</sup> Congrès des études inuit"*

**26-28 octobre 2006**, Paris, Musée du quai Branly : Congrès des Études Inuit / Inuit Studies, colloque international et pluri-disciplinaire co-organisé avec Nicole TERSIS (Directeur de recherche, linguiste, UMR LACITO) et Michèle THERRIEN (Professeur de langue inuit, INALCO), et Gwénaële GUIGON (secrétaire du Congrès).

La revue bilingue (français / anglais) *Études / Inuit / Studies*, née en 1975 et sise à Québec, organise tous les deux ans son Congrès, qui réunit la plupart des chercheurs engagés en arctique inuit. La formule est celle d'un instantané pluridisciplinaire. Pour chaque Congrès, une thématique est proposée par les organisateurs locaux. Pour le Congrès de Paris nous avons retenu le thème de l'oralité, un enjeu majeur dans les sociétés inuit contemporaines. Le Congrès s'est déroulé durant 3 jours, des Conférenciers invités (6, dont 2 Inuit) ouvrant, en session plénière, les travaux de chaque journée qui se poursuivaient ensuite dans 4 ou 5 sessions parallèles. 320 personnes, dont une cinquantaine d'Inuit, ont participé au Congrès, au cours duquel 140 communications ont été présentées, environ 80 % en anglais, dont plusieurs à deux voix (chercheur inuit/chercheur occidental).

Pour les Actes du Congrès nous avons opté pour une publication en ligne, qui autorisait une plus grande diversité des documents publiés (articles mais aussi power-points et enregistrements sonores de discours et de chants) et assurait une diffusion plus large. Afin de pérenniser ce document et d'en assurer la conservation dans les bibliothèques, notamment celles des villages inuit, un CD-Rom du site a été ensuite gravé et envoyé à tous les auteurs ainsi qu'à toutes les bibliothèques spécialisées et autres institutions importantes. Créer un site web pour publier les 42 contributions retenues a été en soi une aventure intellectuelle de premier plan, une occasion unique de réfléchir sur la mise en forme visuelle en lien avec la mise en sens (voir l'introduction à la partie 6 du volume 3 – publications –, page 491-492, ainsi que le CD-Rom joint en annexe à ce volume 3).

*c. janvier 2011 : "Mondes polaires / Polar Worlds"*

**26-28 janvier 2011**, Paris, siège du CNRS : Conférence internationale et pluri-disciplinaire portée par le GDR Mutations polaires et co-organisé avec Madeleine GRISELIN (Directeur de recherche, UMR ThEMA) et Florian TOLLE (Maître de conférences, université de Franche-Comté) – assurant également la tâche de secrétaire de la Conférence.

Un peu plus d'un an après la fin de l'année polaire internationale 2007-2009 (IPY) l'objectif de la conférence était de considérer les changements observés en Arctique, en croisant les points de vue de chercheurs issus des sciences environnementales et sociales. L'originalité de cette conférence était de rassembler au sein de chaque session les diverses communautés scientifiques (anthropologues, linguistes, archéologues, historiens, géomorphologues, biologistes, hydrologues, glaciologues, climatologues, géographes, spécialistes de la santé...), une démarche



qui s'appuyait sur l'expérience du GDR, qui valorise de longue date l'interdisciplinarité dans ses travaux. Aussi a-t-on privilégié les séances plénières au cours de ces trois journées, avec seulement 2 temps de sessions parallèles. Au total, 79 communications (71 en anglais) ont été présentées, dont 8 contributions de Conférenciers invités. La centaine de participants, dont 60 % d'étrangers issus de 13 pays différents, a unanimement souligné l'intérêt de ce réel mélange des disciplines, et insisté sur la nécessité de renouveler l'expérience d'ici 3 ou 4 ans. Suite à l'évaluation des 20 textes envoyés dans les mois suivants 12 ont été retenus pour publication dans la revue *Polar Record* (Scott Polar Institute, Cambridge, R-U) à l'automne 2012, sous la direction des 3 co-organisateurs du colloque (voir Collignon 2012 à paraître dans la liste des publications à la fin de ce volume).

#### d. Autres rencontres scientifiques

- **novembre 2003**, organisation d'une demi-journée de l'Association de Géographes Français : *Que sait-on des savoirs géographiques vernaculaires ?*, 4 intervenants. Les textes ont été publiés dans le BAGF, 2005, 3 (voir Collignon 2005 [14]).
- **juin 2011**, organisation d'une journée d'étude : *Ethique et géographie – 5 ans après l'Atelier "Ethique" de l'Ecole d'été d'ESO* – Paris, séminaire fermé, 10 chercheurs.

#### e. Participation à des comités scientifiques de colloques internationaux

- **juin 2006**, "Identité, Altérité, Paysage" – colloque de la Commission UGI de Géographie culturelle, Papeete.
- **juin 2008**, "À travers l'espace de la méthode : les dimensions du terrain en géographie", Arras.
- **octobre 2009**, "Cris et Inuit au Nunavik", Angers
- **février 2011**, "Imaginaires touristiques", colloque conjoint IREST (U. Paris 1) / Tourism Studies Working Group (U. of California Berkeley), Berkeley.
- **juin 2013**, "Tourisme de neige et tourisme de glace dans les régions septentrionales : Réalités et enjeux" – 5<sup>e</sup> colloque international des *Dialogue européens d'Evian*, Evian.

#### f. Les expositions scientifiques du FIG

Pendant trois ans, de 1997 à 1999, j'ai été responsable des expositions scientifiques du Festival international de géographie qui se tient tous les ans le premier week-end d'automne à Saint-Dié des Vosges.

Cette responsabilité, déjà rapidement évoquée plus haut, a joué un rôle important dans mon parcours de chercheuse. D'une part, en m'amenant à m'intéresser chaque année à des recherches différentes, en fonction du thème de l'année, ce qui m'a permis de mieux connaître la diversité de la recherche géographique française et les laboratoires qui l'encadrent et la structurent. D'autre part, cela m'a conduite à m'interroger sur les modes de communication de la recherche auprès du grand public, et notamment sur les façons de construire un discours visuel performant. Enfin, intermédiaire entre les chercheurs exposants et les organisateurs "techniques" et administratifs du FIG, j'ai été dans une situation d'observation privilégiée des coulisses d'une grande rencontre scientifique, ce qui m'a été fort utile lorsque, quelques années plus tard, j'ai commencé à co-organiser des colloques.

Ayant survécu à ma première édition du FIG en tant que responsable d'un de ses événements, j'ai mieux compris comment il fallait organiser la préparation de la rencontre sur presque toute

l'année, et anticiper le plus de choses possibles. Ayant atteint un certain rythme de croisière après l'édition de 1998, je pensais assurer mon mandat pendant quatre ans. Mais mon déménagement en Italie pour raisons personnelles au printemps 1999 m'a poussée à démissionner dès la fin de ce qui était ma troisième édition, en raison des difficultés occasionnées par mon éloignement géographique à une époque où peu de collègues étaient équipés d'une boîte courriel et où le Web 2.0 était encore dans les limbes.



### Pause 6 - Interdisciplinarité et ancrage disciplinaire

Beaucoup de collègues géographes me perçoivent comme “presque anthropologue”, et beaucoup de collègues anthropologues me perçoivent effectivement comme très proche d'eux. Pourtant, on le voit dans ce dossier de demande d'Habilitation à diriger des recherches, je revendique mon ancrage dans la discipline, à travers mes enseignements bien entendu mais aussi à travers une bonne partie de mes publications, de ma recherche et de mon animation du champ scientifique. Et cela, tout en me reconnaissant assez bien dans cette position que d'autres m'attribuent, dans un “entre-deux disciplinaire” pour reprendre les termes de la seconde partie du titre du volume inédit du dossier de HDR de Christine Chivallon (2012) – que je construis différemment de la façon dont elle peut le faire.

Conformément à l'ensemble de ma démarche, j'ai d'abord rencontré l'interdisciplinarité dans la pratique, et non pas dans la théorie. Si je me suis plongée dans les recherches en anthropologie, c'est parce que s'agissant des sciences humaines et sociales la littérature concernant mon terrain de recherche émanait majoritairement de ce champ disciplinaire. De sorte qu'il n'était pas possible de faire une bonne recherche de géographie humaine sur l'Arctique inuit sans maîtriser les travaux des anthropologues y afférant. De même, dans les rencontres de chercheurs en sciences sociales arctiques, les anthropologues dominent. Cependant, dans le champ des études arctiques, et notamment des études inuit, d'autres disciplines sont aussi représentées. La géographie humaine étant la plus discrète j'ai appris, en dominée prenant acte du rapport de force, à rendre mon discours accessible à mes collègues en apprenant leur propre langage et en assimilant leurs références. Ce qui, loin de m'affaiblir, m'a bien entendu enrichie, me permettant d'aller plus loin dans mes analyses et m'encourageant à m'emparer d'objets *a priori* réservés à d'autres, l'espace domestique hier, les lampes à huile de phoque aujourd'hui, mais aussi la langue – comme matrice d'une pensée géographique originale.

Si je mentionne ici la langue, c'est que ma fréquentation de ma collègue ethnolinguiste Michèle Therrien (professeure de langue inuit à l'INALCO) a joué, et continue de jouer, un rôle de tout premier plan dans mes analyses relatives à la société et à la culture inuit. En particulier, l'organisation à ses côtés et ceux de notre collègue linguiste Nicole Tersis (directrice de recherche au LACITO) de la 15<sup>e</sup> édition du Congrès des Études inuit (voir point 3b page 45) a été un moment privilégié d'enrichissement de mes travaux par le dialogue interdisciplinaire, en raison de la thématique que nous avons choisie pour ce congrès : l'oralité. Le terme lui-même est rarement employé par les géographes (j'ai cependant entendu Denis Retaillé le convoquer). Pourtant, devant mobiliser cette notion pour rédiger l'appel à communications, j'ai pu mesurer tout ce qu'elle apporte à une géographie sensible aux arts de faire. De même, ma rencontre à

Edmonton avec ma collègue sociolinguiste Michelle Daveluy (désormais en poste à Québec) a marqué un tournant dans ma façon d'envisager le rapport entre une société et ses pratiques langagières. Ces deux collègues ont joué un rôle central dans ma progressive insertion dans le réseau des invités quasi-permanents de l'école doctorale des sciences sociales arctiques (IPSSAS – International PhD School for the Study of Arctic Societies), un lieu privilégié d'échanges interdisciplinaires.

Le GDR 3062 Mutations polaires, dont je suis membre depuis 1997 (il s'appelait alors Recherches arctiques) a été et demeure un autre lieu essentiel d'expérience de l'interdisciplinarité, d'autant qu'ici elle ne se cantonne pas au champ des sciences sociales, le GDR comptant un nombre important de collègues travaillant en géographie physique et en sciences de la terre et de l'environnement. Or, bien que nous nous réclamions de la même discipline et enseignions côte à côte dans les mêmes cursus, j'éprouve au quotidien une distance souvent plus grande avec mes collègues géomorphologues qu'avec mes collègues anthropologues. L'interdisciplinarité se pratique donc aussi en interne, avec les mêmes effets bénéfiques à mon sens que celle que l'on peut pratiquer vers l'extérieur.

Mes fréquentations pluridisciplinaires et ma pratique de l'interdisciplinarité ont sans aucun doute eu sur ma géographie un effet d'hybridation, ce dont témoignent mes collègues qui me qualifient de “presque anthropologue”. Cependant, et c'est pour moi essentiel, cette hybridation ne me permet pas seulement de mieux dialoguer avec les autres disciplines. Elle me permet aussi de mieux percevoir les apports propres à l'approche géographique et affermit ainsi ma position “de géographe” tout en élargissant mes horizons de recherche.



#### 4. Communication de la recherche

Dresser la liste de tous les colloques, symposiums et séminaires dans lesquels j'ai communiqué depuis mes débuts dans le monde de la recherche alourdirait inutilement ce dossier à mon sens. Un décompte de mes communications scientifiques me semble suffire pour mesurer l'ampleur de mon implication dans ce domaine, et sa dimension internationale :

	Réponses à appels à communication			T O T A L	Invitations			T O T A L
	France	Reste de l'Europe	Etats-Unis et Canada		Europe	Canada	Mexique	
1992-2000	7	2	7	16				16
2001-2012	22	9	37	68	4	5	2	79

La coupure de ce tableau au 31 décembre 2000 est moins liée au changement de siècle qu'à mon entrée à l'Institut Universitaire de France (IUF) à l'automne 2000, qui a marqué un tournant dans ma carrière en raison du temps et des financements dont j'ai pu disposer pour mener à bien mes projets pendant cinq ans. S'agissant des financements, j'ai pu bénéficier du report des résidus de ces crédits de recherche jusque cette année 2012 comprise.

*Liste détaillée des communications données en réponse à une invitation personnelle*

- **novembre 2001**, Québec, GETIC (Groupement d'études inuit canadiennes). Séminaire "Mémoire et histoires du Nord".
- **août 2004**, Yellowknife (Territoires du Nord-Ouest, Canada), Prince of Wales Northern Heritage Centre. Conférence : "Putting inuinnait place names on the map".
- **octobre 2004**, Mexico, CEMCA / CIESAS. Chaire Reclus.
- **février 2005**, Ottawa, GN / IHT (Government of Nunavut / Inuit Heritage Trust). Séminaire "Conducting place names surveys in Nunavut".
- **avril 2006**, Edmonton, U. of Alberta, Canadian Circumpolar Institute (CCI). Conférence : "Bringing Inuit knowledge home".
- **mai 2006**, Trondheim (Norvège), Norwegian University of Science and Technology. Séminaire "Themes in French geographical thought: concepts and methodology, historical and contemporary perspectives".
- **février 2008**, Ottawa, Carleton U., Dept. of architecture, Dept. of anthropology, Dept. of geography. Conférence : "Inuit homes, sense of home and domestic spaces".
- **décembre 2008**, Mexico, Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). Colloque "Los giros de la geografía humana: desafíos y horizontes".
- **octobre 2009**, Tromsø, U. de Tromsø (Norvège), Dept. of archaeology. Colloque : "Networks, interactions, and emerging identities in Fennoscandia and beyond".
- **février 2011** : Leipzig, U. of Leipzig and U. of Halle-Wittenberg, Difference+Integration research group. Symposium : "Nomadic and indogenous spaces: production and cognition".
- **février 2011** : Genève, U. de Genève, Dept. de géographie. Journée d'étude : "Faire de la vidéo - L'utilisation de la vidéo en enseignement et en recherche".
- **mars 2012** : Gatineau (Communauté urbaine d'Ottawa), U. du Québec en Outaouais (UQO), Dept. de sociologie, journée Autochtones. Conférence : "Cartographier la géographie inuit : promesses et impasses".
- **mars 2012** : Montréal, McGill University, PhD school in anthropology - Evening talks. Conférence : "Being a geographer studying inuit culture : some thoughts on a long (25 years) experience".

Par ailleurs, je me suis attachée à publier dans des revues de vulgarisation (voir liste de mes publications par type à la fin de ce volume), à répondre aux invitations à participer à des émissions radiophoniques, tant en France qu'à l'étranger, tant sur de grandes radios nationales que sur des radios locales, voire de quartier : France Culture, Radio Aligre, CBC Alberta-Edmonton, CBC Ontario-Toronto, CBC North-Yellowknife, CKHA Ulukhaktok), et à participer à plusieurs "cafés-géographiques", seule ou en binôme, à Paris et à Saint-Dié principalement, mais aussi à Bordeaux au printemps 2010 (avec Denis Retaillé). Dans cette même ville, j'ai participé à deux reprises aux rencontres Géo-cinéma organisées par l'UMR ADES avec la coopération du cinéma Utopia, cinéma d'art et d'essai du centre-ville (printemps 2008 et 2010).



### Pause 7 – Les univers multilingues d'une géographe mobile

Ma collègue Claire Hancock consacre la première partie du volume inédit de son dossier de demande d'Habilitation à diriger des recherches à la question de la traduction. Elle y propose un retour réflexif sur son importante activité de traduction – de l'anglais vers le français, et vice-versa à l'occasion – que lui permet son bilinguisme total (Hancock, 2011, *Pour une géographie de l'altérité. Corps de l'Autre et espaces de subjectivation politique*, U. Paris 7, Dossier de HDR volume 1, tapuscrit non publié, p. 12-27). Elle insiste dans son texte sur le fait que “l'on n'écrit pas la géographie de la même façon en anglais et en français” (p. 12) et que “Écrire en anglais, c'est tout sauf se traduire soi-même” (p. 18).

Pour vivre, travailler, chercher et écrire en plusieurs langues, je ne peux que souscrire à de tels propos. Je fais au quotidien l'expérience de la façon dont la structure de chaque langue s'impose à ses locuteurs et contraint la pensée, ou du moins son expression. Avec cependant un rapport différent de celui de ma collègue aux langues que je pratique, et une autre expérience de la traduction. Et à nouveau, pour expliciter cela, je dois dévoiler quelques éléments de ma biographie. Que mes lecteurs me pardonnent cet étalage.

J'ai grandi dans une famille 100% francophone, mais du fait de la profession de ma mère l'anglais a toujours été une langue familière. À la maison, le magnétophone (à bandes, un objet que les moins de 30 ans ne peuvent pas connaître) répétait pendant des heures telle ou telle leçon de 6<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> ou 2<sup>nd</sup>e, mais aussi des chansons de Pete Seeger et ses célèbres apartés lors de ses concerts, et quelques-uns des discours les plus célèbres de Martin Luther King. Et un an sur deux, aux vacances de printemps ou en été, nous traversions le Pas-de-Calais pour aller de ville en ville en visite chez toutes sortes d'amis anglais. Mais bien sûr, c'est surtout pendant mon séjour de trois ans dans la ville la plus bilingue du Canada, Ottawa, que je me suis approprié cette langue.

J'y suis arrivée à la fin du mois d'août 1975, j'avais 10 ans et pour la première fois, sans mes parents de surcroît, j'avais pris l'avion. Je découvrais l'Amérique, un air de Joe Dassin dans la tête. Le français, c'était la langue de la famille et de l'école, puisque j'allais au lycée français. L'anglais, c'était la langue des autres, de l'aventure, de la découverte, celle aussi qui m'ouvrait la liberté de me mouvoir seule. En effet, en ce temps-là du moins, il était indispensable de maîtriser un minimum l'anglais pour pouvoir se mouvoir dans Ottawa, d'autant que nous habitions un quartier très anglophone. Et à 10-11 ans, vous vient l'envie de sortir du cocon familial. Aussi l'anglais est-il, pour moi, la langue de l'émancipation.

Plus tard, à partir de 1980, c'est par le truchement de l'anglais que s'est construite ma relation avec les Inuinnait. Par le biais de cette langue qui n'est ni la leur (jusqu'à ma génération comprise du moins, pour les plus jeunes il en va autrement) ni la mienne, nous parvenons à nous rejoindre et nous comprendre, peut-être parce que nous sommes, eux et moi, dans un entre-deux dont d'autres, notamment Homi Bhabha, ont souligné la valeur créative (voir Collignon 2007 [8]). Ni eux ni moi ne maîtrisant totalement les subtilités de la grammaire et des tournures idiomatiques, le rapport de domination qu'exerce la langue du colonisateur est en quelque sorte annihilé : aucun de nous n'est sur “son terrain”.

Ainsi, le français est ma langue maternelle et l'anglais – que je manie beaucoup moins bien – ma langue de cœur, n'en déplaît à mes amis québécois qui n'ont bien sûr par le même rapport à la langue “des anglos”. Aussi, plus que d'autres tout aussi à l'aise que moi en anglais, voire plus, j'aime cette langue et éprouve toujours un grand plaisir à la mobiliser pour communiquer, quel que soit le contexte et le degré de formalisme de l'échange. Car il y a anglais et anglais, et celui dont il est question ici est tout sauf générique (si tant est qu'il existe un anglais “générique”). Il y a d'une part de l'anglais parlé par les Inuit, qui est assez particulier, d'autre part celui parlé par mes amis canadiens les plus proches, en particulier Janine Debanné, et enfin celui de mes collègues, principalement des nord-américains en ce qui me concerne. Selon les contextes je change de registre et reconfigure mon vocabulaire, mes expressions idiomatiques, ma grammaire et, à l'oral, mon accent même, pour me conformer à l'anglais de mes interlocuteurs. Ces passages sont autant de jeux de langage dont la pratique même m'est extrêmement plaisante, et je dois avouer ici une attirance générale pour les langues étrangères.

À ma langue maternelle et à ma langue de cœur s'est ajouté plus tardivement l'italien, une langue pour moi inscrite presque exclusivement dans l'oralité car je ne la maîtrise pas suffisamment pour me risquer à l'écrire plus que le strict nécessaire imposé par les échanges administratifs et les corrections des manuscrits des mémoires de recherche que j'encadre à Bologne. Et si mes collègues bolognais déplorent régulièrement les carences de nos étudiants à l'écrit, c'est tout de même en les lisant que j'ai assimilé l'essentiel des règles grammaticales de l'italien. Mon rapport à cette langue-là, qui s'est substituée à l'espagnol dans mon cerveau alors que je maîtrisais plutôt bien la langue de Cervantes, est inscrit dans le mouvement et dans l'ordinaire.

L'ordinaire est celui de la vie quotidienne banale, où j'échange avec les commerçants de mon quartier autour d'un café dans l'un des six bars de la via Sant'Isaia où je réside, aux caisses du petit supermarché du bout de ma rue, devant l'étal du marché central à deux pas au-delà de ma rue, pendant le cours de pilates du club de gym affilié à l'Université (ce qui fait que je suis la plus “vieille” du cours, ce qui –surprise- n'est pas du tout désagréable), avec mes amis de la librairie alternative Modo Info-shop et de l'osteria l'Ortica qui la jouxte enfin, et dont le seul défaut être d'être à l'autre bout du centre-ville, un bon 25' à pied tout de même.

Le mouvement est celui du passage constant entre l'italien et le français. À Bologne, l'italien qui domine dans l'espace public cède le pas au français dans mon espace domestique, où nous parlons français avec mon mari, puisqu'il est lui aussi français, et où j'écoute France-Inter et France-Culture le plus souvent, par habitude et par facilité, et d'autant plus à mesure que mes progrès en italien ont rendu moins nécessaire une haute exposition à cette langue. Le passage d'une langue à l'autre est aussi celui que, du printemps 2003 à l'été 2012, j'ai opéré presque chaque semaine dans mon enseignement, notamment à l'automne où je commençais mes semaines en italien, devant les étudiants de Master de Bologne, et les finissais en français devant les étudiants de Licence et de Master de Paris 1. Comme avec l'anglais, mais de façon plus brutale et répétée, je fais ainsi au quotidien l'expérience du “génie” propre à chaque langue, qui permet de penser et dire si clairement une chose dans une langue, et empêche de le faire dans une autre, même lorsqu'il s'agit de deux langues aussi proches que l'italien et le français. “Il y a un mot pour dire cela en ... (au choix : italien ou français selon que je suis à Paris ou à Bologne, ou anglais, parfois langue inuit)” est sans doute l'une des phrases qui revient le plus souvent

dans mes cours depuis que je navigue en deux langues quotidiennes, en plus de l'anglais qui ne m'a jamais quittée depuis ma préadolescence.

À ces trois langues, s'en ajoute une quatrième, que je ne domine en aucune façon mais dont j'ai beaucoup travaillé la grammaire et dont je connais un certain nombre de termes afférent au savoir géographique : la langue inuit et, plus précisément, l'inuinnaqtun (voir les repères terminologiques en page 4 et 5 du volume 1 de ce dossier). La fréquentation de cette langue toute autre me plonge bien entendu dans un univers conceptuel totalement différent, sur lequel je m'appuie souvent lorsque je cherche un contre-point.

Evoquer l'inuinnaqtun, et mon incapacité à tenir dans cette langue une conversation un peu plus élaborée que “j'ai faim/soif – venez boire un thé/un café – venez manger de ... (différentes possibilités) – j'aimerais bien manger de ... (toujours différentes possibilités) – il/elle est en voyage – il/elle va vers / vient de – il/elle dort”, etc. : on aura compris les limites étroites de mes possibles échanges, me porte à parler de la question de la traduction.

Contrairement à ma collègue Claire Hancock, je traduis moi-même très peu. Mon expérience en la matière se limite aux quatre textes que j'ai traduits de l'anglais pour mes deux chapitres dans l'ouvrage collectif *Géographies anglo-saxonnes*, 2001 (voir Collignon 2001, textes 3 et 4 dans le volume 3 de ce dossier). Mes publications en italien et en espagnol ont été traduites par un tiers – ma connaissance de ces deux langues m'ayant permis d'exercer un certain contrôle sur le résultat final.

Mes publications en anglais, sauf l'ouvrage de 2006 sur lequel je reviendrai dans le dernier paragraphe de cette ultime “pause”, ont toutes été écrites – et pensées – directement dans cette langue. Si l'on y regarde de près, elles sont toutes liées à mes travaux arctiques, soit à des recherches qui ont été conduites dans un contexte d'immersion dans la langue anglaise – en contexte culturel inuit et dans un parler anglais qui, selon Alexina Kublu, Inuk spécialiste de sa langue, est une sorte de “*inuinnaqtun English*”. De sorte que non seulement l'enquête a été menée en anglais, mais ma réflexion s'est d'abord construite dans cette langue. Il en résulte qu'il m'est en fait assez facile de communiquer en anglais sur ces recherches, car je suis alors plus proche du matériau récolté que lorsque je communique en français à leur sujet, où j'effectue “en interne” une double opération de traduction : des discours recueillis et de mes premières analyses. Cependant, je gagne dans cette traduction le retour à la seule langue que je maîtrise vraiment, et dont je peux convoquer toutes les subtilités pour exprimer un propos vraiment élaboré. Il reste que le français, s'il me permet d'aborder aisément certains aspects, m'empêche en revanche d'en évoquer d'autres. L'anglais me joue les mêmes tours, avec de surcroît une nette différence selon les cercles de chercheurs auxquels je m'adresse. Mes collègues impliqués dans les études inuit me suivent sans grande difficulté, car si je ne respecte pas leurs codes de la communication scientifique nous connaissons tous le contexte et la langue de référence, “l'anglais des Inuit”, dans laquelle se trouve mon matériau de départ. Mes collègues géographes en revanche ont plus de mal. Je ne respecte pas leurs codes et nous n'avons pas les mêmes références, de sorte qu'ils ont plus de difficulté à situer mon discours, donc à le comprendre.

Par ailleurs, à propos de mes recherches avec les Inuinnait, selon l'âge de mes interlocuteurs, les discours recueillis peuvent être déjà passés par le filtre d'une traduction. Soit qu'ils aient eux-mêmes procédé à cette traduction, soit que je sois passée par l'intermédiaire d'un(e) traducteur



(-trice) comme c'est le cas avec tout Inuinnaq né avant 1945 (et pour certains nés avant 1955 environ). La tradition ethnologique française insiste sur la nécessité de parler la langue de l'autre pour pouvoir mener à son endroit, ou mieux, avec lui ou elle, une recherche de qualité. Sans contester tous les avantages d'une telle position, il me semble que l'on ne doit pas pour autant négliger les avantages du recours à un(e) intermédiaire pour la traduction. Lorsque cet(te) intermédiaire est de grande qualité, comme Mary Uyarartek, née en 1934 et avec laquelle j'ai eu la chance de travailler tout au long des années 1990, l'apport est immense car on a alors affaire à un(e) véritable passeur(e) de culture, qui au-delà des mots explicite le sens, le pourquoi et le comment d'une réflexion, d'une réponse, d'une attitude. Les interventions de Mary, que j'ai laissées aussi à cet effet, dans le film *Des iglous aux maisons contemporaines, paroles de femmes inuit* (Collignon, 2001-2002 [39 et 39bis] en donnent je crois un bon aperçu.

De sorte que, dans ma pratique de la recherche et de l'enseignement, je suis toujours peu ou prou dans la traduction. “*Lost in translation*” titre Claire Hancock (2011, volume 1, point I.1, page 12). “*Indeed*” ai-je envie de lui répondre. Et c'est justement là que réside à mon sens toute la richesse, du passage d'une langue à l'autre. Plutôt que de tenter désespérément de traduire “au plus juste” (mais quel “juste”, au juste ?) il me semble que l'on doit plutôt s'intéresser à ce qui s'opère dans ce passage, à l'entre-deux, à l'interstice, pour revenir à Christine Chivallon et à Homi Bhabha, qui permet de produire de nouveaux sens, et d'enrichir ainsi notre compréhension des phénomènes.

Mon propos ici n'est en rien théorique. Il s'appuie sur l'expérience concrète que j'ai faite avec la traduction en anglais de la version publiée de ma thèse (Collignon 2006 [15], ouvrage joint en annexe au volume 3 de ce dossier). Il s'agit d'une aventure qui a duré près de cinq ans, de l'été 2001 au printemps 2006. J'ai d'abord repris le manuscrit français pour le préparer pour la traduction, que j'ai entreprise pour rendre mon travail accessible aux Inuinnaq d'abord et avant tout (voir introduction à la partie 2 du volume 3 de ce dossier, page 132). Puis j'ai systématiquement retravaillé tous les chapitres avec la traductrice, qui connaissait bien le contexte inuit. Puis la traduction a été éditée par un autre collègue, également familier des Inuit, dont j'ai revu toutes les modifications. Nous avons ensuite travaillé avec l'éditeur, Elaine Maloney, conjointement et côte à côte, cette version déjà très modifiée. Enfin ma collègue et amie Janine Debanné a procédé au lissage final du texte. Au bout de tant d'efforts, dont j'ai particulièrement apprécié le caractère collectif, le livre obtenu est à la fois très fidèle à la version française, et très différent. C'est un autre livre, mais dans lequel je retrouve ma recherche autant que dans la version française, et parfois même plus car, écrit dans le souci de pouvoir être lu par les Inuinnaq, il est plus proche de leur façon de formuler les choses – au détriment de la qualité littéraire du texte sans aucun doute – si ce n'est de les penser.



## 5. Directions de recherches

Outre la direction de mes propres recherches et le montage de toutes mes missions arctiques en dehors d'une mission au Spitsberg en avril 2009 organisée par programme de recherche Hydro-Sensor-FLOWS, j'ai déjà acquis une expérience de la direction de recherches par le biais des comités de thèse dans lesquels j'ai été invitée à siéger, ainsi que dans le cadre d'une co-direction de thèse.

### > Co-direction de thèse

Maria-Luisa CAPUTO, 1ère inscription 2010, U. Paris 1, UMR Géographie-cités.

“Construire et déconstruire les limites. L'espace urbain comme lieu d'homogénéisation et de différentiation. Le cas des juifs nord-africains à Paris”

Co-directeur : Petros Petsiméris.

### > Comités de thèse

2000-2004, Johanna BERGER, U. Bordeaux III, UMR ADES.

“Redéfinition territoriale, redéfinitions identitaires à la périphérie du Nunavut (îles Belcher, Canada)” – Directeurs : J.-P. Augustin et G. Di Méo.

depuis 2009, Valérie KOHLER, U. de Genève, Département de géographie.

“Tourisme arctique et imaginaires du Grand Nord” – Directeurs : B. Debarbieux et J.-F. Staszak.

depuis 2009, LaineCHANTELOUP, U. de Savoie (Chambéry), UMR EDYTEM.

“Territoires des hommes – Territoires des animaux. Étude des enjeux territoriaux et touristiques liés à la grande faune sauvage - Nunavut et Alpes françaises”. Directeurs : M. Duval-Massaloux et C. Gauchon.

depuis 2011, Elise OLMEDO, U. de Paris 1, UMR Géographie-cités.

“Le geste, la trace. Peut-on envisager la représentation cartographique des mondes sensibles ?”. Directeur : J. M. Besse

## 6. Evaluation de recherches

### *a. Jurys de thèse*

2004, U. de Bordeaux III, Johanna BERGER, “Redéfinition territoriale, redéfinitions identitaires à la périphérie du Nunavut (îles Belcher, Canada)” – Directeurs : J.-P. Augustin et G. Di Méo.

2007, U. de Rouen, Elsa CHAVINIER, “Identité des origines, identité du devenir. Perspectives géographiques. Chenchu des Nallamalais – Inde du Sud” – Directeur : D. Retaillé.

2008, U. de Genève, Irène HIRT, “Redistribuer les cartes : approche postcoloniale d'un processus de cartographie participative en territoire mapuche (Chili)” – Directeur : B. Debarbieux.

2011, avril, U. de Rouen, Magali SCHNEIDER, “Les éleveurs de rennes des Monts Sayan : enquêtes sur leur expérience de l'espace” – Directeur : D. Retaillé.

2011, juin, U. Paris-Diderot (Paris 7), Elsa VIEILLARD-BARON, “La jungle entre nature et culture, un imaginaire socio-spatial de l'antimonde” – Directeur : C. Grataloup.

2012, septembre, U. de Bordeaux III, Emmanuelle PETIT, “Matérialisation du souvenir en montagne. Les enjeux identitaires des places et des placements” – Directeur : G. Di Méo.

2012, novembre, U. de Haute Bretagne (Rennes), Frédéric BARBE, “Géographie de la bibliothèque mondiale” – Directeur : G. Baudelle.

b. *Evaluation de projets de recherche et de dossiers de chercheurs à l'international*

CANADA,

2007, évaluation d'un projet de recherche soumis au FQRSC (Fond de Recherche sur la Société et la Culture, Québec).

2009, évaluation d'un dossier de renouvellement d'une Chaire de Recherche Canadienne.

2011, évaluation d'un projet de recherche soumis au SSRHRC (Social Sciences and Humanities Research Council).

2011, évaluation d'un dossier de promotion au titre de "tenure" (titularisation, après 2x3 ans de "tenure track"), University of Alberta (Edmonton), Dept. of Native Studies et Dept. of Environmental Studies.

2012, évaluation d'un dossier de promotion au titre de Associate Professor (après 4 ans de Assistant Professor), Carleton University (Ottawa), Geography Dept.

ETATS-UNIS,

2003, évaluation d'un dossier de demande de « Special salary position » (env. équivalent Classe exceptionnelle, attribution en local), U. of California Berkeley, Dept. d'anthropologie.

ITALIE,

2010, évaluation du Département de géographie et sciences humaines de l'environnement (*Dip. di geografia e scienze umane dell'ambiente*) de l'Università statale di Milano, pour le *Nucleo di valutazione dell'Università* (groupe international d'évaluation).

SUISSE,

2008, évaluation d'un projet de recherche soumis au FNSRS (Fond National Suisse de la Recherche Scientifique).

c. *Evaluation de projets de recherche en France*

2008 et 2010, Projets de recherche soumis à l'ANR (Agence Nationale de la recherche)

2009 et 2010, Projets de recherche soumis à l'IPEV (Institut polaire Paul-Emile Victor)

d. *Evaluation de textes : comités de rédaction et autres évaluations*

À L'INTERNATIONAL

➤ Comité de rédaction de la revue bilingue *Etudes/Inuit/Studies* (Québec - depuis 2010).

➤ Comité de rédaction de la revue *Bollettino della Società Geografica Italiana* (depuis 2011).

En outre, ces cinq dernières années j'ai été évaluateur externe d'articles en français ou en anglais pour les revues suivantes :

➤ Canada : *Revue de géographie du Québec*, *Anthropologie et société*, *Revue internationale d'études canadiennes*, *Globe*, *Téoros*.

➤ Finlande : *Fennia – International journal of geography* (Geographical Society of Finland).

➤ Amérique du Nord / Europe : ACME

**Autres évaluations :**

➤ 2008, chapitre d'ouvrage pour *Critical Toponymies*, L. Berg et J. Vuolteenaho (dir.), 2009, Ashgate Publishing Group.

➤ 2010, manuscrit : *The Domestic Space Reader*, C. Briganti et K. Mezei (dir.), U. of Toronto Press, 550 p.

AU NIVEAU NATIONAL

- Comité de rédaction des revues *Cybergéo* (depuis 1997), *L'Information géographique* (depuis 2001), *Géographie et cultures* (2003-2009), *Justice spatiale / Spatial justice* (depuis 2009).
- Conseil scientifique de *Géographie et cultures* (depuis 2009)

En outre, dans les cinq dernières années j'ai été évaluateur externe pour les revues *EchoGéo*, *L'espace politique*, *Carnets de géographes*, *Noroi*, *Interrogations*.

**Autres évaluations :**

- 2005, évaluation d'un manuscrit pour les Publications de la Sorbonne (U. Paris 1)

## PUBLICATIONS

### 1. Ordre chronologique

Cette présentation chronologique de mes publications comprend les textes parus dans des ouvrages ou revues grand public, signalés par une astérisque. Pour chaque titre inséré dans le volume 3 de ce dossier (sélection de publications) on trouvera indiqué entre crochets, après la référence, le numéro de la partie dans laquelle il figure suivi du numéro du texte (exemple : [2-15] = partie 2, texte n°15).

#### 2012 (à paraître)

- (dir. avec Tolle F. et Griselin M.), *Polar Record*, 48~ special issue "Polar Worlds - Environmental and Social Sciences to Understand Observed Changes", env. 105 p.  
et, dans le même numéro,
- avec Griselin M. et Tolle F., "Editorial", *Polar Record*, 48~ special issue "Polar Worlds - Environmental and Social Sciences to Understand Observed Changes", 7 000 caractères.

#### 2011

- "Les Inuit et le changement climatique", in Tabeaud M. et Kislov A. (dir.), *Le changement climatique. Europe, Asie septentrionale, Amérique du Nord. 4è Dialogues Européens d'Evian*, Allonzier (Haute-Savoie), EURCASIA, p. 141-151. [6, 34]
- "De las virtudes de los espacios domésticos para la geografía humana", in D. Hiernaux y A. Lindon (dir.), *Los giros de la geografía humana: Desafíos y horizontes*, Mexico, UAM/Anthropos, p. 201-215. [5, 30]
- "Domestic spaces and cultural geography", in Mercatanti L. (dir.), *Percorsi di geografia. Tra cultura, società e turismo*, Bologna, Pàtron, p. 233-244. [5, 29]
- \* "A quoi ressemblent les nouvelles villes du Grand Nord ?", in F. Lemarchand, M.-F. André et F. Rémy (ed.), *Cap sur les pôles*, Paris, Omnisciences, p. 164-165.

#### 2010

- (dir. avec Retaillé D.), *L'Information Géographique*, dossier "Le terrain", 74-1, 103 p.  
et, dans le même numéro,
- "L'éthique et le terrain", 74-1, p. 63-83. [1, 9]
- "Les géographes et le développement – présentation de l'article de Paul Claval", in Bouquet Ch. (dir.), *Les géographes et le développement. Discours et actions*, Pessac, Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine (MSHA), p. 17-19.

#### 2009

- (dir. avec Therrien M.), *Orality in the 21<sup>st</sup> century: Inuit discourse and practices*, *Proceedings of the 15<sup>th</sup> Inuit Studies Conference*, Paris, INALCO, <http://www.inuitoralityconference.com> [6, 33]
- (dir. avec Laudani R., et Giordano M.-L.), *Cartografare il presente – fare geografia a Bologna con Le monde diplomatique*, Bologne, U. de Bologne, Facoltà di Lettere / Cartografare il presente, 50 p. [joint en Annexe à ce volume]
- \* "Les Inuit, peuple du froid", *La géographie*, 5, (Neige et glaces, la planète du froid) p. 9-11.

- \* "Entretien avec Beatrice Collignon", *Topia* – rubrique "Les métiers de la recherche", juin, [www.topia.fr](http://www.topia.fr)

## 2008

- "'Urban context', 'Urban life', 'Urbanity' : What is a City after all ? Geography's Basics on the Object 'Urban'", in F. Sejersen, K. Thisted et S. Thuesen (dir.), *The Urban Arctic. Living Communities: New Perspectives on Inuit Urban Life*, Copenhagen, Eskimology and Arctic Studies Section / IPSSAS (International PhD School for the Study of Arctic Societies), p. 9-16. [6, 32]
- *Mary's qulliq*, Paris / Bologne, U. Paris 1, UFR de géographie, Atelier GéoVidéo, 7'30 (version longue 10'40) – film en inuinnagtun sans traduction. [8, 40]
- *Doing seals at Queen's Bay*, Paris / Bologne, U. Paris 1, UFR de géographie, Atelier GéoVidéo, 33' – film en anglais sans traduction.
- "Pique-nique inuit", in F. Barthe-DeLoizy F., *Le pique-nique ou l'éloge d'un bonheur ordinaire*, Paris, Bréal, coll. "d'Autrepart", p. 207-208

## 2007

- "Note sur les fondements des 'postcolonial studies'", *EchoGéo*, 1, 9 p. (25 000 caractères), <http://echogeo.revues.org/2089> [1, 8]
- \* "Le système universitaire en Italie", (avec M. Balas et V. Toneatto et alii.), in Krichewsky L., Milhaud O., Pettinaroli L., Scott M. (dir.), *Guide de l'étudiant européen en sciences sociales*, Paris, Belin, p. 222-233. [7, 37]

et, dans le même ouvrage,

- \* "La géographie en Italie", p. 242-249. [7, 38]
- "L'esperienza francese", in Di Blasi A. (dir.), *Geografia. Dialogo tra generazioni. Atti del XXIX Congresso Geografico Italiano (Palermo, settembre 2004)*, Bologna, Pàtron, p. 77-79. [7, 36]
- "Prefazione" in Ferretti F. (dir.) *Il mondo senza la mappa. Elisée Reclus e i geografi anarchici*, Milano, Zero in condotta, p. 7-9.

## 2006

- *Knowing Places. The Inuinnait, Landscapes and the Environment*, Edmonton, CCI Press, (Canadian Circumpolar Institute, University of Alberta), Research Series 10, 304 p. (traduction par un tiers de l'ouvrage de 1996 repris et corrigé, édition de la traduction par l'auteur, en collaboration). [2, 15 – ouvrage joint en Annexe]
- "Inuit Place Names and Sense of Place", in Stern P. et Stevenson L. (dir.), *Critical Inuit Studies: an anthology of contemporary arctic ethnography*, U. of Nebraska Press, Lincoln, p. 187-205. [4, 25]
- "Les connaissances géographiques des Inuinnait : des pratiques et des récits", *Revue Internationale d'Etudes Canadiennes*, 33 – 34, "30 years of Canadian Studies", Ottawa, International Council for Canadian Studies, p. 159-176. [2, 10]
- *Putting inuinnait place names on the map*, Paris, U. Paris 1, UFR de géographie, Atelier GéoVidéo, 15'20 (version longue 28') – film en anglais (et quelques dialogues en inuinnagtun). [8, 42bis]
- *Des noms de lieux à la carte en pays inuit*, Paris, U. Paris 1, UFR de géographie, Atelier GéoVidéo, 15'20 – film en français, en anglais sous-titré en français (et quelques dialogues en inuinnagtun). [8, 42]
- (2007, version en italien ; 2004, version en espagnol du "pré-film" - avant montage définitif).
- \* "Revendications identitaires au Canada", in Vidal D. et al. (dir.), *Le Monde Diplomatique – l'Atlas*, Paris, Armand Colin, p. 84-85.

## 2005

- (dir.), "La Géographie vernaculaire", numéro thématique de *Géographies*, *Bulletin de l'Association de géographes français*, 3, p. 153-165.
- et, dans le même numéro,
- "Que sait-on des savoirs géographiques vernaculaires ?", *Bulletin de l'Association de géographes français*, 3, p. 321-331. [2, 14]
- "Savoirs vernaculaires", *Hypergé*, *Encyclopédie de la géographie*, <http://hypergeo.free.fr> [1, 7]
- "Nord", *Hypergé*, *Encyclopédie de la géographie*, <http://hypergeo.free.fr> [1, 7]
- "Mutations socio-spatiales dans l'arctique central canadien", in André M.-F. (dir.), *Le Monde polaire. Mutations et transitions*, Paris, Ellipses, p. 153-165. [3, 20]
- "The Inuinait place names survey, 13 years later", in Peplinsky L. (dir.), *Atilirijiit Nunamik, Collecting Inuit place names for officialization, methodological issues*, Iqaluit (Nunavut, Canada), Inuit Heritage Trust, 16 p., actes du GN-IHT Workshop, "Place Names Meeting", février 2005, Ottawa (Canada).

## 2004

- "Recueillir les toponymes inuit. Pour quoi faire ?", *Etudes Inuit Studies*, 28-2, p. 89-106. [4, 23]
- "It's a long way to the Other. Geographers and geographic knowledges", *Geojournal - Confronting geographic complexity*, 60-4, p. 375-379. [2, 13]
- "Que faire de la géographie postmoderniste ?", (avec J.-F. Staszak), *L'Espace géographique*, 1, Paris, Belin, p. 38-41. [1, 6]
- "Housing", "Inuvialuit", "Place names", "Victoria Island", in Nuttall M. (dir.), *Encyclopedia of the Arctic*, 3 vol., London, Routledge, p. 877-878 ; p. 1008-1010 ; p. 1646-1648 ; p. 2130-2131. [5, 28 ; 3, 19 ; 4, 24]
- "Images arctiques et savoir géographique", in Debarbieux B. et alii (dir.), *Objectiver, visualiser, Jouer : Comment penser et figurer l'espace géographique ?*, Genève, CUSO (Conférence Universitaire de Suisse Occidentale), *Cahiers de Géographie*, 5, p. 87-94. [4, 21]
- \* "Comment les Inuit s'orientent sur la banquise ?", *Sciences Humaines*, 145, 31.

## 2003

- (dir. avec Staszak J.-F.), *Espaces Domestiques - construire, habiter, représenter*, Paris, Bréal, 447 p. [5, 41]
- "Quelle géographie pour le territoire inuit ?", in Huret P. (dir.), *Les Inuit de l'Arctique canadien*, Québec, CIDEF-AFI (U. Laval), p. 35-48. [1, 5]
- "Anthropologie (et Géographie)", in J. Lévy et M. Lussault (dir.), *Dictionnaire de la géographie et des sciences de l'espace social*, Paris, Belin, p. 77-78.
- \* "L'iglou et la banquise, le lieu et l'espace arctiques", *Chemin d'étoiles - n° "Imaginaires du Grand Nord"*, 10, p. 68-75 (éditions Transboréal).
- \* "Expériences et savoirs géographiques", *Sciences Humaines*, 137, p. 24-27.

## 2002

- "Les toponymes inuit, mémoire du territoire : étude de l'histoire des Inuinait", *Anthropologie et Sociétés - "Mémoires du Nord"*, 26, 2-3, U. Laval, Québec, p. 45-69. [4, 22]
- *Espaces domestiques - morceaux choisis*, Paris, U. Paris 1, UFR de géographie, Atelier GéoVidéo, 16'30 (montage d'extraits de films de fiction). [8, 41]
- \* "Le Canada, entre multiculturalisme et revendications particulières", *L'Atlas du Monde Diplomatique*, Paris, Le Monde Diplomatique, p. 41-42.
- \* "La maison d'hiver inuit : une enveloppe corporelle", *Maison Française*, p. 35.



## 2001

- "La géographie et les minorités : déconstruire et dénoncer les discours dominants" (texte introductif et sélection et traduction française des deux articles de langue anglaise publiés dans le chapitre) in Staszak J.-F. et alii. (eds), *Géographies anglo-saxonnes. Tendances contemporaines*, Paris, Belin, p. 23-28 (et 29-56). [1, 4]

et, dans le même ouvrage,

- "La géographie radicale : à la recherche d'un nouveau souffle" (texte introductif, sélection et traduction française des deux articles de langue anglaise publiés dans le chapitre), p. 131-138 (et 138-165). [1, 3]
  - "Esprit des lieux et modèles culturels : la mutation des espaces domestiques en Arctique inuit", *Annales de Géographie*, "Espaces Domestiques", 110-620, Paris, Armand Colin, p. 383-404. [5, 26]
  - *From igloos to 3-bedrooms houses, reflections from Inuit elders*, Paris, U. Paris 1, UFR de géographie, Atelier GéoVidéo, 18'40 – film en anglais et en inuinnaqtun sous-titré en anglais. [8, 39bis]
  - *Des igloos aux maisons contemporaines, paroles de femmes inuit*, Paris, U. Paris 1, UFR de géographie, Atelier GéoVidéo, 18'40 – film en français, en anglais sous-titré en français et en inuinnaqtun doublé en français. [8, 39]
- (2007, version sous-titrée en italien ; 2008, version sous-titrée en espagnol)

## 2000

- "Les savoirs géographiques vernaculaires ont-ils une valeur ?", in Michaud Y. (dir.), *Qu'est-ce que la société ? Université de tous les savoirs*, vol. 3, Paris, Odile Jacob, p. 103-112. [2, 12]

## 1999

- "La geografia cultural en Francia : un estado de la cuestion", *Documents d'Analisi Geografica*, 34, Barcelone, Universitat Autònoma de Barcelona, p. 103-117. [1, 2]
- "De l'appropriation symbolique à l'appropriation légale : le concept de territoire dans la culture inuit et son évolution à l'heure du Nunavut", in Teveny S. et Therrien M. (dir.), *Mieux comprendre le Nunavut*, Paris, INALCO / Ambassade du Canada, p. 35-44. [3, 18]
- "Les fondements territoriaux de l'identité inuit d'hier et d'aujourd'hui", in Bonnemaïson J., Cambrésy L., Quinty-Bourgeois L. (dir.), *Les territoires de l'identité*, Paris, L'Harmattan, p. 93-109. [3, 17]
- "Les Inuit, la nature et les Uumajuit, "ceux qui sont vivants"", *Actes du Festival international de géographie*, St Dié des Vosges, [http://fig-st-die.education.fr/actes/actes\\_99/inuit/article.htm](http://fig-st-die.education.fr/actes/actes_99/inuit/article.htm).

## 1998

- "Quelques remarques à propos de la géographie culturelle", *Cybergéo : Revue Européenne de Géographie*, 55, <http://cybergeog.revues.org/index5315.html> [1, 1]
- "De la lecture du territoire aux valeurs culturelles des Inuit du Canada", in Guillaud D., Seysset M., Walter A. (dir.), *Le Voyage inachevé... à Joël Bonnemaïson*, Paris, Orstom / Prodig, p. 689-694.

## 1997

- "Evolution du discours géographique : l'Arctique canadien dans les trois premières Géographie Universelle" in Augustin J.-P. et Berdoulay V. (dir.), *Modernité et tradition au Canada*, Paris, L'Harmattan, p. 153-175. [6, 31]

## 1996

- *Les Inuit, ce qu'ils savent du territoire*, Paris, L'Harmattan, 254 p.
- "Livre II : Congrès et commissions. Dynamiques scientifiques et organisation du champ", in Robic M.-C., et Briend A.-M. et Rössler M. (dir.), *Géographes face au monde - L'Union Géographique Internationale et les Congrès géographiques internationaux*, Paris, L'Harmattan, p. 83-146. [7, 35]
- "Un savoir géographique marqué par la dynamique", in Tersis N. et Therrien M. (dir.), *La dynamique dans la langue et la culture inuit*, Paris - Bruxelles, SELAF -Peeters, p. 57-74. [2, 11]

1994

- (dir. avec G. Doudeau et D. Noin), *Six milliards d'hommes - La Documentation photographique*, 7023, Paris, La Documentation Française, 46 p.

1993

- "The variations of a land use pattern: Seasonal movements and cultural change among the Copper Inuit", *Etudes Inuit Studies*, Québec, Université Laval, 17, 1, p. 71-89. [3, 16]
- "Les centres d'intérêt des géographes français - répartition régionale", (avec A. Frémont-Vanacore et F. Moriconi), in Dory D., Douzant-Rosenfeld D. et Knafo R. (dir.), *Matériaux pour une sociologie de la géographie*, Paris, L'Harmattan, p. 47-70.

1991

- "Holman Island, évolution du rapport d'un groupe Inuit à son territoire (1900-1991)", *Acta Geographica*, 87, p. 3-27.

1990

- (Y. Borowice et Le Blanc C., avec B. Collignon et alii.), *Histoire, Géographie, Initiation économique – Manuel pour la classe de 6è*, Paris, Magnard, 240 p.

et, dans cet ouvrage

- "Les hommes dans les milieux polaires", p. 28-39.
- "Les milieux tropicaux : l'agriculture avant tout", p. 74-81.

## 2. Ordre typologique

Il a semblé opportun de proposer un second point de vue sur mes publications, en les présentant suivant les catégories habituelles de classement. Cela permet en outre d'ajouter, par rapport à la première liste, les comptes-rendus, d'ouvrages ou de films, et les travaux non publiés. Pour ces derniers, je n'ai gardé que les plus récents afin de ne pas alourdir davantage ce volume. Comme dans la liste précédente, pour chaque titre inséré dans le volume 3 de ce dossier (sélection de publications) on trouvera indiqué entre crochets, après la référence, le numéro de la partie dans laquelle il figure suivi du numéro du texte.

### a. Publications scientifiques

#### Ouvrages et direction d'ouvrages et de numéros de revues (7)

##### 2012 (à paraître)

- (dir. avec Tolle F. et Griselin M.), *Polar Record*, 48~ special issue "Polar Worlds - Environmental and Social Sciences to Understand Observed Changes", environ 105 p.

##### 2010

- (dir. avec Retaillé D.), *L'information géographique*, dossier "Le terrain", 74-1, 103 p.

##### 2009

- (dir. avec Therrien M.), *Orality in the 21<sup>st</sup> century: Inuit discourse and practices*, *Proceedings of the 15<sup>th</sup> Inuit Studies Conference*, Paris, INALCO, <http://www.inuitoralityconference.com> [6, 33]

##### 2006

- *Knowing Places. The Inuinait, Landscapes and the Environment*, Edmonton, CCI Press, (Canadian Circumpolar Institute, University of Alberta), Research Series 10, 304 p. (traduction par un tiers de l'ouvrage de 1996 repris et corrigé, édition de la traduction par l'auteur, en collaboration) [2, 15 – ouvrage joint en Annexe]

##### 2005

- (dir.), "La Géographie vernaculaire", numéro thématique de *Géographies*, *Bulletin de l'Association de géographes français*, 3, p. 153-165.

##### 2003

- (dir. avec Staszak J.-F.), *Espaces Domestiques - construire, habiter, représenter*, Paris, Bréal, 447 p. [5, 27 – introduction]

##### 1996

- *Les Inuit, ce qu'ils savent du territoire*, Paris, L'Harmattan, 254 p.

#### Chapitres dans des ouvrages collectifs (25)

##### 2011

- "Les Inuit et le changement climatique", in Tabeaud M. et Kislov A. (dir.), *Le changement climatique. Europe, Asie septentrionale, Amérique du Nord. 4<sup>e</sup> Dialogues Européens d'Evian*, Allonzier (Haute-Savoie), EURCASIA, p. 141-151. [6, 34]
- "De las virtudes de los espacios domésticos para la geografía humana", in D. Hiernaux y A. Lindon (dir.), *Los giros de la geografía humana: Desafíos y horizontes*, Mexico, UAM/Anthropos, p. 201-215. [5, 30]
- "Domestic spaces and cultural geography", in Mercatanti L. (dir.), *Percorsi di geografia. Tra cultura, società e turismo*, Bologna, Patron, p. 233-244. [5, 29]

## 2008

- "'Urban context', 'Urban life', 'Urbanity' : What is a City after all ? Geography's Basics on the Object 'Urban'", in F. Sejersen, K. Thisted et S. Thuesen (dir.), *The Urban Arctic. Living Communities: New Perspectives on Inuit Urban Life*, Copenhagen, Eskimology and Arctic Studies Section / IPSSAS (International PhD School for the Study of Arctic Societies), p. 9-16. [6, 32]

## 2007

- "Le système universitaire en Italie", (avec M. Balas et V. Toneatto et alii.), in Krichewsky L., Milhaud O., Pettinaroli L., Scott M. (dir.), *Guide de l'étudiant européen en sciences sociales*, Paris, Belin, p. 222-233. [7, 37]

et, dans le même ouvrage,

- "La géographie en Italie", p. 242-249. [7, 38]
- "L'esperienza francese", in Di Blasi A. (dir.), *Geografia. Dialogo tra generazioni. Atti del XXIX Congresso Geografico Italiano (Palermo, settembre 2004)*, Bologna, Pàtron, p. 77-79. [7, 36]

## 2006

- "Inuit Place Names and Sense of Place", in Stern P. et Stevenson L. (dir.), *Critical Inuit Studies: an anthology of contemporary arctic ethnography*, U. of Nebraska Press, Lincoln, p. 187-205. [4, 25]

## 2005

- "Mutations socio-spatiales dans l'arctique central canadien", in André M.-F. (dir.), *Le Monde polaire. Mutations et transitions*, Paris, Ellipses, p. 153-165. [3, 20]
- "Nord", *Hypergé*, *Encyclopédie de la géographie*, <http://hypergeo.free.fr> [1, 7]
- "Savoirs vernaculaires", *Hypergé*, *Encyclopédie de la géographie*, <http://hypergeo.free.fr>

## 2004

- "Housing", "Inuvialuit", "Place names", "Victoria Island", in Nuttall M. (dir.), *Encyclopedia of the Arctic*, 3 vol., London, Routledge, p. 877-878 ; p. 1008-1010 ; p. 1646-1648 ; p. 2130-2131. [5, 28 ; 3, 19 ; 4, 24]
- « Images arctiques et savoir géographique », in Debarbieux B. et alii (dir.), *Objectiver, visualiser, Jouer : Comment penser et figurer l'espace géographique ?*, Genève, CUSO (Conférence Universitaire de Suisse Occidentale), Cahiers de Géographie, 5, p. 87-94. [4, 21]

## 2003

- "Anthropologie (et Géographie)", in J. Lévy et M. Lussault (dir.), *Dictionnaire de la géographie et des sciences de l'espace social*, Paris, Belin, p. 77-78.
- "Quelle géographie pour le territoire inuit ?", in Huret P. (dir.), *Les Inuit de l'Arctique canadien*, Québec, CIDEF-AFI (U. Laval), p. 35-48. [1, 5]

## 2001

- "La géographie et les minorités : déconstruire et dénoncer les discours dominants" (texte introductif et sélection et traduction française des deux articles de langue anglaise publiés dans le chapitre) in Staszak J.-F. et alii. (eds), *Géographies anglo-saxonnes. Tendances contemporaines*, Paris, Belin, p. 23-28 (et 29-56). [1, 4]

et, dans le même ouvrage,

- "La géographie radicale : à la recherche d'un nouveau souffle" (texte introductif et sélection et traduction française des deux articles de langue anglaise publiés dans le chapitre), p. 131-138 (et 138-165). [1, 3]

## 2000

- "Les savoirs géographiques vernaculaires ont-ils une valeur ?", in Michaud Y. (dir.), *Qu'est-ce que la société ? Université de tous les savoirs*, vol. 3, Paris, Odile Jacob, p. 103-112. [2, 12]

1999

- "De l'appropriation symbolique à l'appropriation légale : le concept de territoire dans la culture inuit et son évolution à l'heure du Nunavut", in Teveny S. et Therrien M. (dir.), *Mieux comprendre le Nunavut*, Paris, INALCO / Ambassade du Canada, p. 35-44. [3, 18]
- "Les fondements territoriaux de l'identité inuit d'hier et d'aujourd'hui", in Bonnemaison J., Cambrézy L., Quinty-Bourgeois L. (dir.), *Les territoires de l'identité*, Paris, L'Harmattan, p. 93-109. [3, 17]

1998

- "De la lecture du territoire aux valeurs culturelles des Inuit du Canada", in Guillaud D., Seysset M., Walter A. (dir.), *Le Voyage inachevé... à Joël Bonnemaison*, Paris, Orstom / Prodig, p. 689-694.

1997

- "Evolution du discours géographique : l'Arctique canadien dans les trois premières Géographie Universelle" in Augustin J.-P. et Berdoulay V. (dir.), *Modernité et tradition au Canada*, Paris, L'Harmattan, p. 153-175. [6, 31]
- "Livre II : Congrès et commissions. Dynamiques scientifiques et organisation du champ", in Robic M.-C., et Briend A.-M. et Rössler M. (dir.), *Géographes face au monde - L'Union Géographique Internationale et les Congrès géographiques internationaux*, Paris, L'Harmattan, p. 83-146. [7, 35]
- "Un savoir géographique marqué par la dynamique", in Tersis N. et Therrien M. (dir.), *La dynamique dans la langue et la culture inuit*, Paris - Bruxelles, SELAF -Peeters, p. 57-74. [2, 11]

1993

- "Les centres d'intérêt des géographes français - répartition régionale", (avec A. Frémont-Vanacore et F. Moriconi), in Dory D., Douzant-Rosenfeld D. et Knafo R. (dir.), *Matériaux pour une sociologie de la géographie*, Paris, L'Harmattan, p. 47-70.

Articles dans revues à comité de lecture (13)

2012 (à paraître)

- avec Griselin M. et Tolle F., "Editorial", *Polar Record*, 48~ special issue "Polar Worlds - Environmental and Social Sciences to Understand Observed Changes", 7 000 caractères.

2010

- "L'éthique et le terrain", *L'information géographique*, dossier "Le terrain", 74-1, p. 63-83. [1, 9]

2007

- "Note sur les fondements des 'postcolonial studies'", *EchoGéo*, 1, 9 p. (25 000 caractères), <http://echogeo.revues.org/2089> [1, 8]

2006

- "Les connaissances géographiques des Inuinnait : des pratiques et des récits", *Revue Internationale d'Etudes Canadiennes*, 33 - 34, "30 years of Canadian Studies", Ottawa, International Council for Canadian Studies, p. 159-176. [2, 10]

2005

- "Que sait-on des savoirs géographiques vernaculaires ?", *Bulletin de l'Association de géographes français*, 3, p. 321-331. [2, 14]

2004

- "Recueillir les toponymes inuit. Pour quoi faire ?", *Etudes Inuit Studies*, 28-2, p. 89-106. [4, 23]
- "It's a long way to the Other. Geographers and geographic knowledges", *Geojournal - Confronting geographic complexity*, 60-4, p. 375-379. [2, 13]
- "Que faire de la géographie postmoderniste ?", (avec J.-F. Staszak), *L'Espace géographique*, 1, Paris, Belin, p. 38-41. [1, 6]

2002

- "Les toponymes inuit, mémoire du territoire : étude de l'histoire des Inuinnait", *Anthropologie et Sociétés - "Mémoires du Nord"*, 26, 2-3, U. Laval, Québec, p. 45-69. [4, 22]

2001

- "Esprit des lieux et modèles culturels : la mutation des espaces domestiques en Arctique inuit", *Annales de Géographie*, "Espaces Domestiques", 110-620, Paris, Armand Colin, p. 383-404. [5, 26]

1999

- "La geografia cultural en Francia : un estado de la cuestion", *Documents d'Analisi Geografica*, 34, Barcelone, Universitat Autònoma di Barcelona, p. 103-117. [1, 2]

1998

- "Quelques remarques à propos de la géographie culturelle", *Cybergéo : Revue Européenne de Géographie*, 55, <http://cybergeog.revues.org/index5315.html>. [1, 1]

1993

- "The variations of a land use pattern: Seasonal movements and cultural change among the Copper Inuit", *Etudes Inuit Studies*, Québec, Université Laval, 17, 1, p. 71-89. . [3, 16]

### Films documentaires (5)

2008

- *Mary's qulliq*, Paris / Bologne, U. Paris 1, UFR de géographie, Atelier GéoVidéo, 7'30 (version longue 10'40)– film en inuinnaqtun sans traduction. [8, 40 et 40bis]
- *Doing seals at Queen's Bay*, Paris / Bologne, U. Paris 1, UFR de géographie, Atelier GéoVidéo, 33' – film en anglais sans traduction.

2006

- *Putting inuinnait place names on the map*, Paris, U. Paris 1, UFR de géographie, Atelier GéoVidéo, 15'20 (version longue 28') – film en anglais (et quelques dialogues en inuinnaqtun). [8, 42bis]
- *Des noms de lieux à la carte en pays inuit*, Paris, U. Paris 1, UFR de géographie, Atelier GéoVidéo, 15'20 – film en français, en anglais sous-titré en français (et quelques dialogues en inuinnaqtun). [8, 42]

(2007, version en italien ; 2004, version en espagnol du "pré-film" - avant montage définitif).

2002

- *Espaces domestiques – morceaux choisis*, Paris, U. Paris 1, UFR de géographie, Atelier GéoVidéo, 16'30 (montage d'extraits de films de fiction). [8, 41]

2001

- *From igloos to 3-bedrooms houses, reflections from Inuit elders*, Paris, U. Paris 1, UFR de géographie, Atelier GéoVidéo, 18'40 – film en anglais et en inuinnaqtun sous-titré en anglais. [8, 39bis]
- *Des iglous aux maisons contemporaines, paroles de femmes inuit*, Paris, U. Paris 1, UFR de géographie, Atelier GéoVidéo, 18'40 – film en français, en anglais sous-titré en français et en inuinnaqtun doublé en français. [8, 39]

(2007, version sous-titrée en italien ; 2008, version sous-titrée en espagnol)

b. Comptes-rendus d'ouvrages, ou de films (13)

2007

- "Crossing the bridge, regard d'une géographe", in *Géocinéma*, "Le Pont", Bordeaux.
- "La fiancée syrienne, regard d'une géographe", in *Géocinéma*, "Le Pont", Bordeaux.

2003

- "Un état des lieux inégal sur l'organisation de la production du savoir, un projet ambitieux inachevé", compte rendu de Gaudin T., Hatchuel A. (dir.), *Les nouvelles raisons du savoir*, Editions de l'Aube, 2002, in *Cybergéo : European Journal of Geography*.

2002

- Compte-rendu de Hallendy N., *Inuitsuit, Silent Messengers of the Arctic*, 2001, Douglas & McIntyre, University of Washington Press, Vancouver & Toronto / Seattle, 127 p., in *Etudes Inuit Studies*, 26-2, Québec, Université Laval.

2001

- "Discours cartographique et construction identitaire", compte-rendu de Copeaux E., *Une vision turque du monde – à travers les cartes, de 1931 à nos jours*, 2000, Paris, CNRS Editions, 240 p., in *L'Information géographique*, Paris, Armand Colin.
- "Le miroir de la ville", compte-rendu de Lévy B. et Raffestin Cl. (dir.), *Ma ville idéale*, 1999, Genève, Métropolis, 247 p., in *Géographie et Cultures*, Paris, L'Harmattan.
- Compte-rendu de Mitchell D., *Cultural geography – a critical introduction*, 2000, Oxford / Malden (Mass.), Blackwell, 325 p., in *Cybergéo: European journal of geography*.
- "L'espace questionné par un anthropologue", compte-rendu de Dragan R., *La représentation de l'espace de la société traditionnelle – les mondes renversés*, 1999, Paris, L'Harmattan, 368 p., in *L'Information géographique*, Paris, Armand Colin.
- "14 très grandes villes à la loupe", compte-rendu de Jalabert G. (dir.), *Portraits de grandes villes, société – pouvoir – territoires*, 2001, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 295 p., in *L'Information géographique*.

2000

- Compte-rendu de Mondada L., *Décrire la ville – la construction des savoirs urbains dans l'interaction et dans le texte*, 2000, Paris, Anthropos, 284 p., in *Cybergéo European journal of geography*.

1997

- Compte-rendu de Lorus C. et Gendrin R., *L'Antarctique*, 1996, Paris, Flammarion, 127 p., in *Annales de géographie*, Paris, Armand Colin.
- Compte-rendu de Freuchen P., *Aventure arctique - Ma vie dans les glaces du Nord*, 1996, Paris, CTHS, 485 p. (ré-édition), in *Annales de Géographie*, Paris, Armand Colin.

1995

- Compte-rendu de Godlewska A. et Smith N. (dir.), *Geography and Empire*, 1993, Oxford, Blackwell, 402 p., in *Géographie et Cultures*, Paris, L'Harmattan.



c. Publications pédagogiques (3)

2009

- (dir. avec Laudani R., et Giordano M.-L.), *Cartografare il presente – fare geografia a Bologna con Le monde diplomatique*, Bologne, U. de Bologne, Facoltà di Lettere / *Cartografare il presente*, 50 p.

1994

- (dir. avec G. Doudeau et D. Noin), *Six milliards d'hommes - La Documentation photographique*, 7023, Paris, La Documentation Française, 46 p.

1990

- (Y. Borowice et Le Blanc C., avec B. Collignon et alii.), *Histoire, Géographie, Initiation économique – Manuel pour la classe de 6è*, Paris, Magnard, 240 p.

et, dans cet ouvrage

- "Les hommes dans les milieux polaires", p. 28-39.
- "Les milieux tropicaux : l'agriculture avant tout", p. 74-81.

d. Autres publications - Articles dans revues sans comité de lecture, articles de valorisation, notes, préfaces, entretiens (15)

2011

- "A quoi ressemblent les nouvelles villes du Grand Nord ?", in F. Lemarchand, M.-F. André et F. Rémy (ed.), *Cap sur les pôles*, Paris, Omnisciences, p. 164-165.

2010

- "Les géographes et le développement – présentation de l'article de Paul Claval", in Bouquet Ch. (dir.), *Les géographes et le développement. Discours et actions*, Pessac, Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine (MSHA), p. 17-19.

2009

- "Les Inuit, peuple du froid", *La géographie*, 5, (*Neige et glaces, la planète du froid*), p. 9-11.
- "Entretien avec Beatrice Collignon", *Topia* – rubrique "Les métiers de la recherche", juin, [www.topia.fr](http://www.topia.fr)

2008

- "Pique-nique inuit", in F. Barthe-Deloizy F., *Le pique-nique ou l'éloge d'un bonheur ordinaire*, Paris, Bréal, coll. "d'Autrepart", p. 207-208

2007

- "Prefazione" in Ferretti F. (dir.) *Il mondo senza la mappa. Elisée Reclus e i geografi anarchici*, Milano, Zero in condotta, p. 7-9.

2006

- "Revendications identitaires au Canada", in Vidal D. et al. (dir.), *Le Monde Diplomatique – l'Atlas*, Paris, Armand Colin, p. 84-85.

2005

- "The Inuinnait place names survey, 13 years later", in Peplinsky L. (dir.), *Atilirijiit Nunamik, Collecting Inuit place names for officialization, methodological issues*, Iqaluit (Nunavut, Canada), Inuit Heritage Trust, 16 p., actes du GN-IHT Workshop, "Place Names Meeting", février 2005, Ottawa (Canada).

2004

- "Comment les Inuit s'orientent sur la banquise ?", *Sciences Humaines*, 145, 31.

2003

- "L'iglou et la banquise, le lieu et l'espace arctiques", *Chemin d'étoiles* – n° "Imaginaires du Grand Nord", 10, p. 68-75 (éditions Transboréal).
- "Expériences et savoirs géographiques", *Sciences Humaines*, 137, p. 24-27.

2002

- "Le Canada, entre multiculturalisme et revendications particulières", *L'Atlas du Monde Diplomatique*, Paris, Le Monde Diplomatique, p. 41-42.
- "La maison d'hiver inuit : une enveloppe corporelle", *Maison Française*, p. 35.

1999

- "Les Inuit, la nature et les *Uumajuit*, "ceux qui sont vivants"", actes du Festival international de géographie, St Dié des Vosges, [http://fig-st-die.education.fr/actes/actes\\_99/inuit/article.htm](http://fig-st-die.education.fr/actes/actes_99/inuit/article.htm).

1991

- "Holman Island, évolution du rapport d'un groupe Inuit à son territoire (1900-1991)", *Acta Geographica*, 87, p. 3-27.

*e. Documents non publiés : rapports et projets les plus récents (4)*

2011

- *Ethique et Géographie. 5 ans après l'Atelier Ethique de l'Ecole d'été d'ESO. Journée du 2 juin 2011*, recueil de textes pour une journée de travail, Paris, Equipe EHGO (UMR 8504, Géographie-Cités), broché, 125 p.

2010

- "Avativut : ce qui nous environne", Axe 1 du projet de recherche 2011-2015 du GDR 3062 "Mutations polaires : sociétés et environnement" (Griselin M., dir.), Paris, texte broché, p. 47-54.
- "Sociétés arctiques, environnements et résilience", bilan de l'Axe 1 du projet de recherche 2007-2011 du GDR 3062 "Mutations polaires : sociétés et environnement" (Griselin M., dir.), Paris, texte broché, p. 9-15.
- *DISPACA : dispositifs spatiaux de construction de l'altérité* (C. Hancock dir.), projet de recherche soumis pour le programme Espace et Territoires : les énigmes spatiales de la vie en société de l'ANR, Paris, 58 p.

## ANNEXE

- (dir. avec Laudani R., et Giordano M.-L.), 2009, *Cartografare il presente – fare geografia a Bologna con Le monde diplomatique*, Bologne, U. de Bologne, Facoltà di Lettere / *Cartografare il presente*, 50 p. (ouvrage joint)



## REMERCIEMENTS

“La page de remerciements, c’est votre page, celle qui est vraiment à vous. Vous avez toute liberté pour l’organiser comme vous voulez et y mentionner qui vous voulez – en pensant tout de même qu’elle sera lue par les membres de votre jury, donc par votre Directeur(e). En Italie, elle n’est en rien obligatoire. On n’en parle pas aux étudiants de sorte que, quand on la trouve en toute fin de volume, c’est vraiment de leur propre et seule initiative. En France en revanche, elle est attendue. C’est votre page certes, mais vous n’en faites donc pas absolument ce que vous voulez puisque vous devez la faire. Son absence sera interprétée négativement. De même que vous mentionnez qui vous voulez, mais ne pas remercier votre Directeur(e) sera considéré, pour le moins, comme un manque d’élégance.”

C’est en ces termes, à peu près, que je présente la page des remerciements à mes étudiants de Master lors du cours de méthodologie du mémoire. Me voici donc, moi aussi, face à ma page, avec toute liberté pour l’organiser comme je l’entends. Mais c’est là, justement, que le casse-tête commence. Je sais bien qui je veux remercier et j’arrive même assez bien à faire la part des choses et identifier ceux qui ont vraiment à voir avec ce dossier de demande d’Habilitation à diriger des recherches. Je sais que, bien sûr, je vais en oublier quelques-uns. Là n’est pas le problème. Le problème, c’est bien l’organisation de cette page. Qui remercier en premier ? Quel ordre choisir ? Hiérarchique ? Alphabétique (croissant ou décroissant ?) ? Chronologique ? Mais quelle chronologie ? Par date de naissance (du plus jeune au plus vieux ou inversement ?) Par date de notre rencontre ? Par genre (en commençant par les femmes, bien entendu) ? Par type (amis, famille, collègues géographes, autres collègues, etc.) ? Et à nouveau dans ce cas, dans quel ordre ? La linéarité de l’écrit est ici particulièrement gênante. Pourquoi ne pas faire un croquis alors ? Une sorte de rosace ou de toile d’araignée ? Prendre comme modèle la représentation en cercles imbriqués de la chaîne alimentaire dans la baie d’Hudson, en hommage aux Inuit et en lien avec le 1<sup>er</sup> volume de ce dossier ? Mais même dans un croquis circulaire, il y aura un haut, un bas, une gauche et une droite, et le regard de mes lecteurs ira du coin supérieur gauche au coin inférieur droit, et ceux qui seront en bas à gauche seront dans l’angle mort de la lecture. Il faudrait pouvoir tout empiler, mais il faudrait alors changer de support, et il y aurait toujours un haut et un bas.

Après avoir envisagé bien des solutions, dans les temps d’entre-deux de l’écriture, la solution s’est tout à coup, le 5 août, imposée comme une évidence. Mon dossier de demande d’Habilitation, tel que je l’ai conçu, est au fond l’ABC, à moins que ce ne soit l’alpha et l’oméga, de ma façon de pratiquer mon métier d’enseignante-chercheuse. Ces remerciements seront donc l’abécédaire du réseau foisonnant de ceux qui m’ont aidée à construire mon profil professionnel, et de ceux qui m’ont encouragée ou aidée à en rendre compte dans ce dossier.

**A** comme Alban Rideau, Antoine Fleury, Andrea Martignoni, Annie Cordonnier, et les Amis de Chatellerault

**B** comme Bologne, Barb, et Benoit Raoulx

**C** comme Claire Hancock, Christine Chivallon, Cesare Romani, Co-organisateurs de colloques et Co-directeurs de publications, *Cartografare il Presente*, et Christian Grataloup

**D** comme *Dark geography*, bientôt célèbre équipe de jeunes géographes, et Denis Retaillé

**E** comme Etudiants, Elaine Maloney, et l'équipe EHGO

**F** comme Franco Farinelli, Frédérique Delatorre, et Francine Barthe

**G** comme GDR Mutations Polaires, Géographies anglophone (l'équipe des *opus* 1 et 2), Giulia Merlin, Giulio Frigieri, et Georgette Zrinscak

**H** comme Hayulaq

**I** comme IPSSAS, Inuit, Inuinnaït, et Isabelle Généau de la Marlière

**J** comme JFS, et Janine Debanné

**K** comme Kataoyak, père et fils

**L** comme *L'information Géographique*, et Lena Sanders

**M** comme Madeleine Griselin, Michelle Daveluy, Michèle Therrien, MK, Marianne Blidon, Muriel Froment-Meurice, Marion Lecoquierre, Marianna Pino, Maria-Luisa Giordano, et Mary Uyarartek

**N** comme Navaluk

**O** comme Ouarzazate, fameuse équipe olympique, presque autant que celle de Zig-Ounet.

**P** comme Pierre Beckouche, Petros Petsimeris, et le Petit joueur de flutiau

**Q** comme Quirkle (les joueurs de)

**R** comme Rüya pansiyon et ses hôtes de marque, et Réka

**S** comme Solène Beaucher, Super Alain, et Stefano Torresani

**T** comme Thèses (Comités de et Jurys de - où l'on m'a déjà invitée), et la Tantina de Burgos

**U** comme Ulukhaktuurmiut

**V** comme Voyageurs

**W** comme Wilma Memorana

**X** comme Xavier Browaeys

**Y** comme Yams ou Yahtzee (les joueurs de)

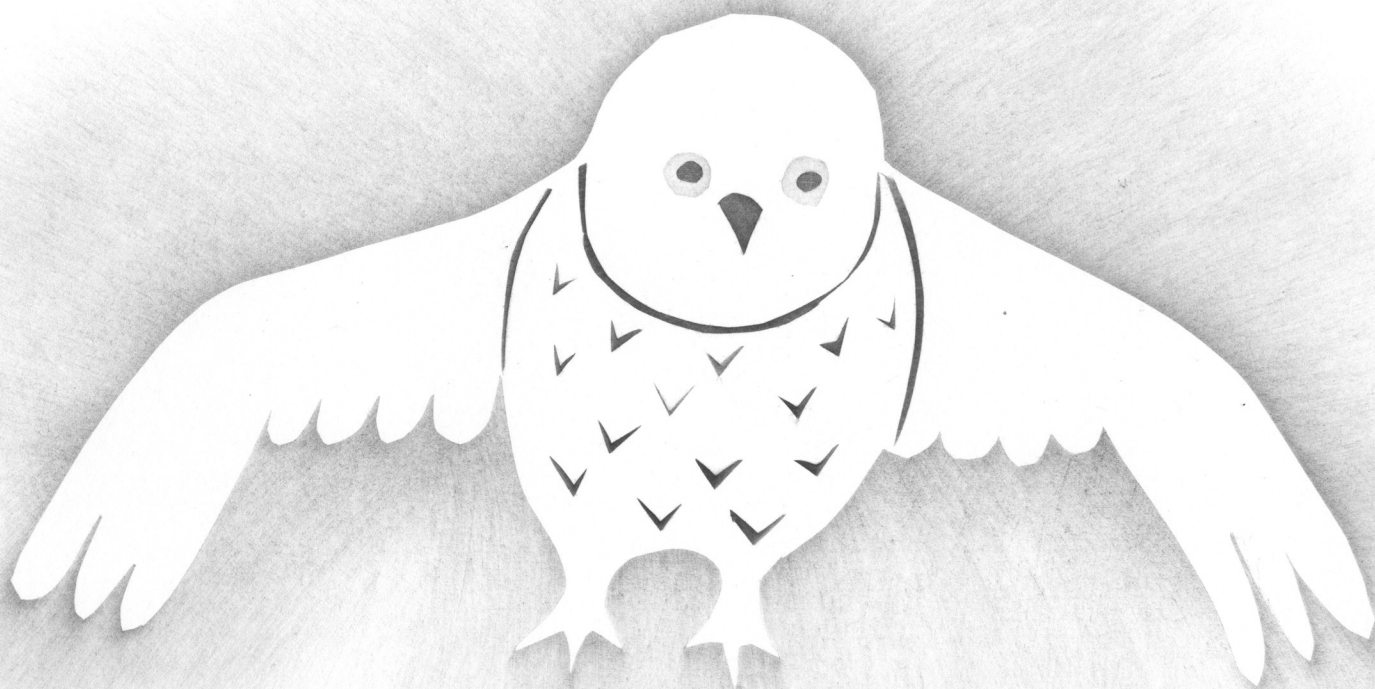
**Z** comme Ze Mad

## Table des matières

Organisation du volume.....	1
PREMIERE PARTIE - TITRES, DIPLOMES, EXPERIENCES PROFESSIONNELLES .....	3
1. TITRES .....	3
2. DIPLOMES .....	3
3. AUTRES DISTINCTIONS.....	3
4. CARRIERE D'ENSEIGNEMENT.....	3
5. CHARGES ELECTIVES ET PARTICIPATIONS A DES INSTANCES NATIONALES .....	4
6. INFORMATIONS COMPLEMENTAIRES .....	4
Pause 1 - Les non-dits d'une liste de titres, diplômes et distinctions, et de l'état-civil.....	4
DEUXIEME PARTIE – L'ENSEIGNEMENT ET LES ACTIVITES CONNEXES .....	7
1. ENSEIGNER : FAIRE COURS ET COORDONNER DES COURS .....	7
a. Cours magistraux.....	9
b. Travaux dirigés.....	11
c. Stages de terrain.....	12
d. Ateliers et TD / Ateliers .....	13
e. Séminaires.....	15
Pause 2 - Née pour enseigner ? De la nécessité, pourtant, d'apprendre le métier. ....	16
2. EXPERIMENTATIONS .....	18
a. Enseigner en binôme.....	18
b. L'Atelier GéoVidéo .....	19
c. L'expérience italienne .....	20
d. Le projet "Orti urbani di Bologna" – printemps 2006 et 2007.....	21
e. Le projet "Cartografare il presente/Cartographier le présent".....	22
3. DIRIGER DES ETUDIANTS .....	24
Pause 3 - Enseigner la recherche et diriger des étudiants : le "modèle Pinchemel" .....	27
4. ENCADRER DES FORMATIONS, PARTICIPER A LA VIE DE L'UFR.....	28
a. Coordination de cours.....	28
b. Direction pédagogique de la Maîtrise puis du Master 1 de géographie.....	31
c. Co-crédation du site web de l'UFR .....	33
Pause 4 - Enseignante-chercheure : passerelles .....	34
TROISIEME PARTIE – ACTIVITES DE RECHERCHE.....	37
1. UN TERRAIN DE RECHERCHE PRIVILEGIE : L'ARCTIQUE DES INUINNAIT .....	37
Pause 5 - D'une relation amicale à une relation de recherche .....	38
2. IMPLICATIONS DANS DES PROJETS COLLECTIFS .....	42
a. Projets de recherche en cours (par ordre de création).....	42
b. Direction d'une équipe de recherche .....	44
3. ANIMATION DE LA RECHERCHE : ORGANISATION DE COLLOQUES ET CONFERENCES, ETC. ....	44
a. septembre 2002 : "Espaces domestiques" .....	44
b. octobre 2006 : "Oralités / Oralities - 15 <sup>e</sup> Congrès des études inuit" .....	45
c. janvier 2011 : "Mondes polaires / Polar Worlds" .....	45
d. Autres rencontres scientifiques.....	46



e. Participation à des comités scientifiques de colloques internationaux .....	46
f. Les expositions scientifiques du FIG .....	46
Pause 6 - Interdisciplinarité et ancrage disciplinaire .....	47
4. COMMUNICATION DE LA RECHERCHE .....	48
Pause 7 – Les univers multilingues d'une géographe mobile .....	50
5. DIRECTIONS DE RECHERCHES .....	54
6. EVALUATION DE RECHERCHES .....	54
a. Jurys de thèse .....	54
b. Evaluation de projets de recherche et de dossiers de chercheurs à l'international .....	55
c. Evaluation de projets de recherche en France .....	55
d. Evaluation de textes : comités de rédaction et autres évaluations .....	55
PUBLICATIONS .....	57
1. ORDRE CHRONOLOGIQUE .....	57
2. ORDRE TYPOLOGIQUE .....	62
a) Publications scientifiques .....	62
b) Comptes-rendus d'ouvrages, ou de films (13) .....	66
c) Publications pédagogiques (3) .....	67
d) Autres publications - Articles dans revues sans comité de lecture, articles de valorisation, notes, préfaces, entretiens (15) .....	67
e) Documents non publiés : rapports et projets les plus récents (4) .....	68
ANNEXE .....	69
REMERCIEMENTS .....	71
Table des matières .....	73



OKPIK

Roberta Menogana 2010