Le stage de terrain : que transmet-on en tant qu'enseignant chercheur ?

Regards croisés enseignants et étudiants

Camille Vergnaud et Julie Le Gall

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/cdg/1206>

DOI : 10.4000/cdg.1206

ISSN : 2107-7266

Éditeur

UMR 245 - CESSMA

Référence électronique

Camille Vergnaud et Julie Le Gall, « Le stage de terrain : que transmet-on en tant qu'enseignant chercheur ? », *Carnets de géographes* [En ligne], 10 | 2017, mis en ligne le 30 septembre 2017, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/cdg/1206> ; DOI : 10.4000/cdg.1206

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

La revue *Carnets de géographes* est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Le stage de terrain : que transmet-on en tant qu'enseignant chercheur ?

Regards croisés enseignants et étudiants

Camille Vergnaud et Julie Le Gall

Les auteures tiennent à remercier Jacques Imbernon, pour avoir rendu possible ce stage exceptionnel, ainsi que l'ensemble des étudiants du stage de terrain au Mexique, qui ont accepté de devenir le support de cette enquête inattendue, observés dans leur situation d'apprentissage, avant de se prêter au jeu des entretiens. Elles remercient également Yann Calbérac pour ses remarques et conseils de lecture, ainsi que les évaluateurs et coordinateurs du numéro pour leurs commentaires qui ont permis d'enrichir leur approche et ouvrir encore de nouvelles pistes de réflexion.

Introduction

- 1 Tantôt espace, objet, pratique ou moment de la recherche, le terrain tient une place centrale dans la production et la circulation du savoir géographique, une place dont les publications anglophones (depuis le début des années 1990) et francophones (depuis le début des années 2000) ont montré le renouvellement (Hugonie, 2007 ; Calbérac, 2010 ; Collignon et Retaillé, 2010 ; Volvey et al., 2012). Le terrain joue aussi un rôle majeur dans la formation des étudiants de l'enseignement supérieur, comme objet, démarche et méthode au cœur de l'apprentissage de la discipline géographique (Calbérac, 2009 ; Claval 2013 ; Fuller et al., 2006 ; Kent et al., 1997 ; Retaillé, 2010b). Ce rapport entre terrain et formation géographique est précoce : en témoignent les excursions interuniversitaires françaises auxquelles participent les « maîtres » de la géographie et leurs meilleurs étudiants, organisées dès 1905 et jusqu'en 1973 (Calbérac, 2009, 2010), les numéros thématiques consacrés à cet objet (Hérodote 1977, 1978) ou encore le propos de Carl O. Sauer qui écrit en 1956 : « the principal training of geographers should come, wherever possible, by doing fieldwork » (Sauer, 1956) cité par (Fuller et al., 2006). L'expérience de

terrain, indispensable à la construction du « géographe complet » (Driver, 2000), est donc l'un des outils d'enseignement les plus iconiques de la discipline géographique.

- 2 Néanmoins, paradoxalement, ce moment-clé du cursus de géographie s'écrit peu dans les « livrets de l'enseignant », transmis au sein d'une équipe. Comme le souligne Isabelle Lefort (2012), alors que d'autres disciplines des sciences humaines et sociales « ont réfléchi et formalisé depuis longtemps la place, le statut et la pédagogie du terrain, du côté des géographes peu de choses encore, au-delà de l'affirmation récurrente de sa nécessité », au point d'en faire « un angle mort de l'apprentissage disciplinaire ». A ce sujet, les publications (surtout anglophones), s'intéressent aux spécificités de la situation d'apprentissage et d'évaluation (Dummer et al., 2008 ; Fuller et al., 2006 ; Fuller et al., 2014), aux formes et modalités de l'expérience (Nairn, 1999 ; Zrinscak, 2010), aux cadres nationaux qui institutionnalisent la pratique dans le cursus géographique. Les retours d'expériences éclairent de façon criante le fait que les enseignants-chercheurs reçoivent peu de formation à la pédagogie en géographie : ils « font avec » face aux étudiants et aux apprentissages transmis et à transmettre.
- 3 Aussi, nous avons souhaité relater une expérience de stage de terrain vécue par deux encadrantes (une enseignante-chercheuse et une doctorante-enseignante)¹ et croiser les points de vue, enseignants et étudiants, sur les apprentissages transmis, volontairement ou non, par les encadrants : que signifie « former au terrain » et « être formé » au terrain ? Qu'est-ce qui se transmet lors de cette opportunité pédagogique si spécifique, et comment ?
- 4 Nous présenterons d'abord le contexte de la « bulle terrain » objet de cet article, ainsi que la méthodologie déployée pour capter ce qui s'est noué chez les étudiants lors de cette expérience. Puis nous montrerons que le stage de terrain n'est pas seulement un outil pédagogique pour enseigner les « savoir-faire » du géographe, ni simplement une opportunité pour enseigner autrement la discipline. Il est aussi un moment d'apprentissage à double-sens : découverte pour les étudiants de la pratique du terrain et du fonctionnement du métier d'enseignant-chercheur, et questionnements réflexifs des enseignants sur les postures et images du métier qu'ils transmettent.

D'où parlons-nous ? Éléments de contexte : une « bulle terrain » dans un cadre institutionnel, financier et géographique privilégié

- 5 En octobre 2013, nous avons emmené en stage une promotion de Master 1 de l'Ecole normale supérieure (ENS) de Lyon pendant quinze jours au Mexique, dans le cadre d'un projet financé par l'Agence nationale de la Recherche (ANR). Les spécificités institutionnelles et spatio-temporelles de ce stage par rapport au contexte universitaire français ont fortement influencé les conditions de transmission et de réception du savoir, ainsi que le vécu des participants. Les étudiants concernés présentent aussi des profils sociaux et des trajectoires académiques singulières qui seraient à prendre en compte. Nous n'approfondirons pas cette question ici, car l'objectif est de partager une réflexion sur l'opportunité pédagogique que représente le terrain et non une analyse sociologique des effets des dispositions des étudiants sur leurs apprentissages et carrières.

Créer l'atlas d'une aire protégée au Mexique

- 6 En réponse aux contraintes budgétaires autant qu'aux évolutions de la recherche, le stage de terrain de Master 1 à l'ENS de Lyon coïncide souvent avec une commande émanant d'une collectivité ou d'un projet de l'un des enseignants organisateurs. En 2013-2014, le stage s'est déroulé sur dix jours à Toluca, la capitale de l'Etat de Mexico, puis quatre jours à Mexico dans le cadre du projet SELINA, dirigé par Jacques Imbernon et coordonné par le CIRAD², l'ENS de Lyon et l'ICAR³. Les étudiants devaient réaliser les pages d'un futur atlas numérique du Parc naturel du Nevado de Toluca⁴ avec deux objectifs : présenter la variété des enjeux de cette aire protégée située à l'ombre de deux métropoles, Toluca (2,4 millions d'habitants) et Mexico (21 millions d'habitants, à 80 km) ; rendre visible la réflexion du projet autour de la conservation des espaces naturels. Le groupe d'encadrants français était composé de deux jeunes femmes hispanophones (les auteures) et trois hommes non hispanophones. Les étudiants - seize étudiantes et deux étudiants - ont travaillé en trinôme avec neuf étudiants mexicains. Chaque trinôme a fait émerger deux thématiques de travail alimentant les futures pages de l'atlas.

Figure 1 : Aspects pratiques du stage de terrain : le groupe et le programme

Composition du groupe	Programme
Etudiants : <ul style="list-style-type: none"> - 18 Français : 12 normaliens fonctionnaires, 6 auditeurs - 9 Mexicains de l'Université autonome de l'Etat de Mexico (UAEM) 	Jours 1-2 : sorties communes dans l'Aire protégée, rencontres d'acteurs
Encadrants : <ul style="list-style-type: none"> - 5 Français : 1 doctorante, 1 maître de conférences (auteures), 2 maîtres de conférences, 1 professeur - 2 Mexicains : 1 enseignant-chercheur de l'UAEM, 1 enseignante-chercheuse de l'ICAR 	Jours 3-10 : observations et enquêtes par trinôme, séances communes de débriefing le soir à Toluca pour mettre en commun les résultats Jour 11 : restitution des résultats en trinôme auprès des membres français et mexicains du projet à l'UAEM
Appui : <ul style="list-style-type: none"> - 1 doctorante française dédiée au projet - Autres enseignants de l'UAEM - Traducteurs - chauffeurs (5 véhicules ont été mis à disposition du groupe) 	Jours 11-14 : questions métropolitaines au Sud, Mexico DF Novembre 2013-Février 2014 : analyse des données (retranscrire et analyser les entretiens, retracer les parcours, trouver d'autres sources statistiques), choix des photographies, réalisation des cartes, schémas, graphiques et textes.

Sources : auteures

Un stage exceptionnel : long, lointain, ailleurs et coûteux

- 7 Les principes généraux du stage ne différaient pas de ce qui se faisait habituellement en Master 1. Mais plusieurs éléments ont rendu cette expérience exceptionnelle du point de vue de l'ENS, et a fortiori du cadre universitaire français, ce qui crée des répercussions sur l'implication et le regard des étudiants.
- 8 La durée du stage et la destination étaient inhabituelles : la durée du stage est passée de cinq jours habituellement à quinze jours, afin de gérer le décalage horaire, la méconnaissance du terrain et l'ampleur de la commande ; le choix de l'étranger rompait avec l'organisation en France et en région Rhône Alpes. Ces éléments sont liés à l'amplitude budgétaire du stage. Si les ressources allouées à la formation doivent venir de

plus en plus de financements extérieurs, le stage au Mexique fait figure d'exception : le projet franco-mexicain SELINA, financé par l'ANR, intégrait dans son budget initial un montant conséquent (26 000 €) pour une action de formation des étudiants, justifiée par la production de données, la construction de livrables et la dissémination des résultats.

Des étudiants particuliers : des apprentis chercheurs de l'ENS de Lyon

- 9 Au-delà du contexte singulier de l'expérience, les participants eux-mêmes ne sont assurément pas représentatifs des étudiants en géographie à l'échelle nationale, du fait de leur parcours, de leur rapport au terrain, de leurs perspectives professionnelles.
- 10 Les étudiants encadrés dans ce stage ont un cursus de géographie différent de celui d'étudiants au parcours universitaire. Dix-sept avaient effectué deux à trois ans de classe préparatoire et la dix-huitième complétait ses études après une première expérience professionnelle. Ces étudiants ont donc suivi une filière post-bac sélective : leurs parcours et leurs profils (social, culturel, économique, scolaire) déterminent sans aucun doute leur rapport à l'apprentissage, et notamment au terrain puisque leur formation via les classes préparatoires laisse peu de place à cette modalité pédagogique et à la recherche. Par ailleurs, les étudiants de l'ENS sont orientés pour nombre d'entre eux vers une carrière universitaire, soutenue par la préparation de l'agrégation de géographie puis par l'obtention d'un contrat doctoral spécifique après leur Master 2. Ce parcours tient à la vocation principale de l'ENS de Lyon de former les étudiants aux métiers de la recherche par la recherche et de préparer les étudiants à des carrières dans la sphère académique.
- 11 Les singularités liées à l'organisation de ce stage, à la commande et à l'institution ont sans doute renforcé la situation de « bulle » qui caractérise un stage de terrain, quel qu'il soit, et ont favorisé notre envie d'analyse réflexive.

Un protocole multiforme : bricolages et formalisations pour croiser les regards

- 12 C'est au cours du stage que nous avons décidé de mettre en place un travail de recherche qui diffère d'une simple évaluation pédagogique pour confronter deux expériences : d'une part, notre responsabilité d'encadrantes dans un stage chargé symboliquement dans le cursus des étudiants, d'autre part, le fait de nous sentir démunies face à une sorte « d'urgence de l'apprentissage », sentiment qui reflète notre absence de formation à la pédagogie in situ. Face à ce trou noir, nous avons donc cherché à saisir ce qui était en train de s'apprendre et comment, tant du côté enseignant que du côté étudiant. Mettre en place une démarche de recherche a demandé trois ajustements : élaborer un protocole d'enquête, changer notre posture pour rendre notre réflexivité plus rigoureuse, mobiliser les étudiants en tant qu'enquêtés. A la fin du stage et de la collecte de données, nous ignorions donc le but exact de cette enquête, sinon qu'elle visait à répondre partiellement aux doutes qui nous avaient traversés. Les questions de pédagogie ne constituent pas notre objet de recherche, ni à l'une ni à l'autre. Les résultats présentés pourraient être étayés d'un approfondissement théorique et une mise en discussion avec d'autres cas.

Aux origines de cette recherche, deux postures réflexives

- 13 « Julie Le Gall » : Consciente que l'effet bulle peut accélérer les processus d'apprentissage, mais aussi exacerber les émotions et générer de la conflictualité, j'ai souhaité connaître les attentes des étudiants et des enseignants. L'objectif était d'instaurer un climat de confiance et de dialogue qui donnerait explicitement une place à l'expression des ressentis dans un cadre pédagogique, en dehors de la relation interpersonnelle enseignant-étudiant. Suivant des techniques d'animation apprises lors d'ateliers de formation sur mon terrain de thèse (Le Gall, 2011) et d'autres lectures concernant la gestion des émotions dans l'univers professionnel⁵, j'avais prévu trois dispositifs : en amont du stage, demander aux participants leurs craintes, envies, attentes, compétences ; durant le stage, organiser des débriefings quotidiens pour laisser libre cours à la parole des étudiants et valoriser leurs avancées en contexte difficile ; à la fin du stage, recueillir les points positifs et négatifs du stage, les points d'amélioration, les apports du stage à leur formation. Une fois la décision prise de mener cette recherche, le matériau collecté (sous forme de post-it anonymes et de notes) a été détourné de son rôle initial et réinvesti.
- 14 « Camille Vergnaud » : Doctorante en première année de thèse en octobre 2013, mon expérience d'enseignement se limitait à du tutorat individuel et à quelques heures de vacation à l'université. Lors du stage j'ai été rapidement mise en situation de responsabilité en raison de ma connaissance du terrain et de l'espagnol. A l'instar des étudiants, j'ai appris par expérimentation, par observation et mimétisme de mes anciens professeurs : ni tout à fait étudiante comme le groupe que j'accompagnais, ni tout à fait enseignante-chercheuse. Parfois inconfortable, cette position a pour autant permis une double proximité, auprès des enseignants et des étudiants, ce qui a renforcé mes questionnements sur les pratiques d'enseignement sur et du terrain.

De l'étudiant à l'enquête

- 15 Observatrices simples ou parties prenantes, nous regardions les étudiants évoluer en essayant de décrypter ce qui était en train de se jouer : en interaction avec le terrain (observation, entretien, notes...), en classe, dans les transports, pendant les réunions collectives, lors des moments de repos ou de repas, etc. Le dernier jour du stage, un questionnaire ouvert comportant sept questions a été distribué et rempli par les 18 étudiants. A partir des réponses, nous avons construit une grille pour des entretiens semi-directifs d'une heure environ. Ces deux temps ont permis d'ajuster les questions, notamment d'aborder les thèmes des émotions ressenties et des projections professionnelles des étudiants (choix des terrains, carrière professionnelle, etc.). Ces entretiens ont été menés par la doctorante dans les trois mois suivant le stage, auprès de 15 étudiants.
- 16 Les entretiens s'inscrivaient dans une situation floue quant aux statuts de chaque interlocuteur et aux buts précis de l'enquête. En effet, nous étions nous-mêmes objets de la recherche, à travers les témoignages d'étudiants et les situations d'observation. Les étudiants n'étaient pas face à un contrôle des acquis, mais plusieurs questions portaient sur « ce qui a été appris », déclenchant une gêne caractéristique de l'élève face à la figure de l'enseignant. De même, comment laisser une place à des retours critiques concernant

le stage et l'encadrement lorsque la parole n'est pas anonyme et adressée à l'une des encadrantes ? Plusieurs étudiants ont d'ailleurs explicitement demandé si les autres encadrants auraient accès aux enregistrements. De plus, la position de la doctorante était multidimensionnelle : étudiante comme les enquêtés, enseignante les ayant guidés sur des questions de méthodologie de l'entretien, proche de l'enseignante-chercheure organisatrice, mais aussi extérieure au projet d'atlas et à l'évaluation et sans rapport d'autorité au moment de l'entretien. Cette posture amène les étudiants à commenter le déroulé de l'entretien :

E3 : Maintenant c'est assez marrant de se faire soi-même interroger, parce qu'on voit aussi le : « oui alors il faut mettre en confiance, parler avant de faire l'enregistrement », et là on voit que tout ça, c'est appliqué.

E8 : C'est marrant parce que je pense... c'est drôle en fait de faire un entretien, parce que comme on sait le traitement derrière... ben je pense... je sais pas si on est biaisé, mais... euh... en fait au moment où je te parle je sais que tu vas analyser. Enfin, je sais comment, comment tu vas analyser mes réponses. (rires) (...) Du coup c'est marrant parce qu'au moment où je te dis les choses je sais que tu vas pointer tels points et tout donc c'est bizarre... bref.

Transmettre des savoir-faire du terrain : lesquels et comment ?

- 17 L'ensemble des apprentissages sur le terrain, de techniques, d'outils, de démarche d'enquête, de positionnement participe de la création chez l'étudiant d'un « habitus disciplinaire » (Calbérac, 2010) et permet d'associer à la maîtrise de techniques, une réflexion sur la production de connaissances géographiques et la possible socialisation dans une sphère de métier.

Apprendre l'implicite à travers le rite de passage ? Apprentissage d'une gestuelle du géographe

- 18 Sans surprise, le stage sert avant tout à apprendre les gestes du terrain. Les étudiants mentionnent « l'œil du géographe », la maîtrise de la cartographie, des outils (GPS, dictaphone...), de techniques (entretien). Mais leurs réponses étendent aussi le champ des apprentissages.
- 19 En premier lieu, apparaissent les apprentissages liés au terrain, considéré à plusieurs échelles : le Parc du Nevado de Toluca, le Mexique, l'aire latino-américaine, les pays du Sud et l'ailleurs. Les étudiants se réfèrent ici au géographe explorateur, figure qu'ils remobilisent dans leurs projections professionnelles.
- 20 En second lieu, les compétences linguistiques sont omniprésentes dans les réponses des étudiants, comme atout ou handicap, puisque seuls six étudiants et nous-mêmes parlons espagnol. La langue sert à l'appréhension individuelle du terrain, mais aussi à la cohésion du groupe. Apprendre à faire du terrain, c'est donc aussi devenir linguiste, interprète ou traducteur et, plus largement, apprendre à communiquer et à se sociabiliser. Plusieurs étudiants disent ainsi que le stage a joué un rôle important pour la connaissance de leur trinôme et des élèves de la promotion, mais qu'ils ont aussi expérimenté la rencontre avec l'ailleurs et l'autre, générée par n'importe quel terrain, quelle que soit la distance, un phénomène encore peu décrit en géographie (Buire, 2012 ; Le Gall, 2009).

- 21 En troisième lieu, les étudiants parlent de savoir-faire du quotidien. Loin d'être anodins, ces éléments dessinent en filigrane l'image que les étudiants se font du « bon » géographe de terrain qui est boute-en-train, animateur, autant que baroudeur. Dans ce domaine, les émotions décrites démontrent un dépassement de soi dans le cadre d'un stage dense, intense, fatigant. Les étudiants rejoignent ici les propos d'Isabelle Lefort (2012) qui rappelle tout ce que le terrain contient d'implicite : tant les joies à aller sur le terrain, comme les aventures, anecdotes, difficultés, qui appartiennent à la mise en récit du terrain et contribuent à construire cette pratique en rite de passage.
- 22 L'analyse des entretiens montre que les compétences acquises concernent davantage « la manière de produire un nouveau savoir » (Zrinscak, 2010) qu'un contenu. Les étudiants indiquent qu'une partie des savoir-faire acquis dépasse largement le savoir disciplinaire... ou alors que le savoir disciplinaire est plus large que ce qu'en disent les géographes !

Qui apprend, qui enseigne ? Le brouillage des frontières et des identités

- 23 L'immersion des étudiants dans le processus de recherche, l'accompagnement de professeurs qui sont aussi des chercheurs sur ce terrain, le partage d'un quotidien et d'un projet de recherche communs : autant d'éléments qui conduisent à modifier la relation enseignant / apprenant vers des relations entre chercheurs plus ou moins expérimentés.
- E1 : Là, il y avait la construction d'un savoir scientifique à deux, entre les étudiants et les professeurs et ça c'était vraiment une construction commune et c'était assez plaisant. (...) La dernière journée (...) on prenait tous des notes et on posait des questions, on était tous ensemble et là, là c'était différent. (...) On a tous pris des notes, on avait des questions différentes et ça, je pense que ça commence à ressembler à un vrai groupe de recherche.
- 24 En tant qu'enseignantes, nous nous retrouvons inversement en situation d'apprenantes, puisque les trinômes au bout de dix jours maîtrisent mieux leurs thématiques que nous, qui avons le nez dans la logistique et non dans la reprise des entretiens ou des hypothèses. Les figures se mêlent, les identités entre celui qui sait et celui qui apprend se confondent, ouvrant la voie à des modes de transmission variés.

Observation, mimétisme, expérimentation : comment les étudiants ont-ils appris le terrain ?

- 25 Hormis l'objectif des planches d'atlas à réaliser, la liste des savoir-faire attendus n'avait pas été explicitée. En revanche, la façon dont a été pensée l'organisation du stage laissait la place à des situations de transmission diverses, favorisées par la proximité avec les encadrants au quotidien. Les étudiants étaient presque toujours accompagnés d'un encadrant français ou mexicain dans les voitures et lors des enquêtes, en fonction des spécialités thématiques mais avec le souci de varier les encadrants par groupe. Loin d'une posture classique de l'enseignant ex-cathedra (Zrinscak, 2010), la transmission s'opère suivant d'autres schémas.
- 26 Les étudiants ont appris par l'expérimentation, en particulier pour la méthodologie de la recherche.
- E3 : Je savais la méthode de l'entretien en théorie, je connaissais mes thématiques, me sentais capable de poser des questions, mais en pratique, c'est différent. J'ai fait

ce que je pouvais pour une première fois, en me rendant compte à chaque fois que mes compétences étaient très limitées.

- 27 Cet extrait évoque un apprentissage in situ, dont les étudiants reparleront en entretien avec les expressions « avoir les mains dans le cambouis », « action », « expérimentation ». Ce mode d'apprentissage semble propre à certains savoirs, en particulier les aspects organisationnels : la logistique autant que la rigueur (tenir un carnet de terrain au jour le jour par exemple).

Doctorante : Y a-t-il des choses que tu as apprises parce que c'était un stage de terrain ?

E8 : Clairement l'organisation : (...) Ça t'as beau en entendre parler avant, tant que tu n'es pas face au problème...

- 28 Les étudiants ont manifesté leur découverte d'attitudes propres au terrain, comme la gestion des émotions (fatigue, motivation, timidité...), la logistique des déplacements, l'accumulation des données, ou encore une posture de vigilance :

E15 : L'attention et l'observation portées aux choses (...) cette espèce de curiosité tout le temps aussi (...) cette espèce de fraîcheur (...) L'énergie que ça demande d'être sur le terrain, tout le travail d'organisation qu'il y a derrière, les temps morts, tout ça. (...) Le fait aussi qu'il n'y a pas vraiment de moment de repos total. (...) Enfin, ça, ça m'a semblé un peu totalisant comme expérience, le terrain avec ses bons côtés et ses mauvais côtés quoi. (...) Mais du coup ça a permis une immersion totale quoi, le terrain.

- 29 Les savoirs disciplinaires sont aussi concernés par cette « pédagogie du faire », pour reprendre la formule de l'un des étudiants. Certains expliquent ainsi :

E16 : On est actifs, c'est nous qui faisons le cours, quelque part. On nous donne les outils mais c'est à nous de construire les savoirs.

E10 : Le savoir qui se construit, on le lit pas, on l'entend pas de la part d'un professeur, c'est nous qui allons le chercher, qui allons l'interroger, qui le recevons pleinement.

- 30 Cette façon de faire rappelle la formule de De Certeau concernant les « arts de faire » que reprend Chloé Buire (2012) pour décrire « les ajustements théoriques et méthodologiques constants et inavoués qui jalonnent la recherche de terrain ». Cet apprentissage par le faire prend en fait plusieurs formes qui se superposent dans le temps du stage sans être linéaires (Figure 2) : observation et écoute, mimétisme et imitation des professeurs ou de « ceux qui savaient faire », expérimentation plus ou moins autonome.

Doctorante : Y a-t-il des modes d'apprentissage spécifiques au terrain ?

E11 : Quand on voit les profs en action au cours d'un entretien, c'est eux qui posent les questions... ou par exemple cette fois où c'est [l'enseignante] qui interrogeait le couple d'agriculteurs. C'était super de voir ça parce que (...) je faisais plus attention à la manière dont elle menait l'entretien qu'à ce qui en ressortait. Ou toi aussi quand on était à Raíces et tu commençais à poser des questions, (...) c'était une manière de s'adresser aux gens, ou une manière de poser la question ou de rebondir sans harceler les gens de questions, c'est une mesure à prendre, en fait, qui est difficile à faire tout seul.

- 31 L'apprentissage se nourrit également du cadre collectif, dans la distinction ou l'opposition à d'autres apprentis-chercheurs, français ou mexicains.

E17 : Par exemple je vais parler d'un entretien tendu. Elle à mon avis elle a fait un faux-pas pendant l'entretien (...) Moi j'en revenais pas qu'elle fasse ça [demander à prendre une photo] à ce moment-là, je me disais, il faut pas, il faut pas, ces gens ils sont tendus, ils sont pas à l'aise (...) Et j'ai pas compris pourquoi elle n'a pas senti ça. (...) [Untel] voulait que je repose la question pour avoir plus de détails mais la fille

était particulièrement timide et du coup moi je trouvais qu'il ne fallait pas vraiment ré insister sur des points, si la fille est très timide, à la limite il faut laisser perdre [l'information] quoi.

- 32 Les étudiants observent donc leurs enseignants et leurs camarades, plus ou moins expérimentés. Mais ces situations ne sont pas identifiées explicitement comme des moments de transmission : c'est généralement a posteriori que les « observés » et « les observants » prennent conscience de l'apprentissage effectué.

Figure 2 : La diversité des modes de transmission sur le terrain

a. Premier entretien collectif : observation

d. L'autonomie

b. Premier entretien en trinôme avec un enseignant: imitation, responsabilisation

e. Des échanges à chaud entre jeunes chercheurs ?

c. Le temps des debriefing avec les enseignants

Source : Photographies projet SELINA, CIRAD ENS, 2013.

- 33 Le plus souvent, pour ne pas frustrer les étudiants, l'intervention de l'enseignant a lieu dans un second temps, sous forme de « reprise après un entretien auquel [il a assisté] » et de « conseils appliqués ensuite pour les entretiens suivants ». Il s'agit là d'une transmission par l'exercice, plutôt salué par les étudiants qui se sentent traités comme des élèves « à qui l'ont fait confiance tant sur le plan pratique que sur le plan intellectuel », « comme des personnes responsables et capables de se débrouiller seules ».

E3 : C'était bizarre... Elle était enseignante et en même temps elle nous laissait aussi une marge d'autonomie... de comment on voulait faire et de où on voulait aller ... donc y'avait tout le côté « je suis enseignante mais j'essaie de me retirer pour vous donner l'impression que c'est vous qui faites » ... Y' avait ce côté-là de l'enseignant : l'enseignant-je-me-cache-un-peu-mais-en-fait-je-t'enseigne-sans-que-tu-saches.

Doctorante : Et comment elle faisait ?

E3 : Ben parce que en nous laissant faire, du coup on apprenait.

Enfin, les étudiants décrivent un apprentissage autonome, lié à leur propre rythme de travail en trinôme. Les propos évoquent un processus d'apprentissage cumulatif, parlent aussi d'un tournant au cours du stage, une forme de moment de grâce qui correspond au passage d'un palier.

E8 : Dès les premiers jours de terrain, nous avons rencontré des difficultés pour donner un sens, pour unifier les informations que nous récoltions sur le terrain :

nos hypothèses ne fonctionnaient pas. Avec ces deux semaines, j'ai été confrontée au terrain chaque jour, par conséquent, les difficultés de la veille, j'essayais de ne pas les retrouver le lendemain, les erreurs, de ne pas les reproduire.

- 34 Au final, les propos des étudiants décryptent nos façons de faire qui ne sont pas toujours préméditées. Cela aide à formaliser a posteriori ce qui relevait pour les enseignants d'une démarche pédagogique intuitive, et met en lumière la diversité des contenus et modes d'apprentissages d'un stage de terrain : acquisition de connaissances, appropriation d'outils et de savoir-faire, mais aussi découverte des enjeux de positionnement et du métier.

Le stage de terrain : apprentissages de positionnements et découverte du métier de chercheur

- 35 Le brouillage entre les positions d'étudiants et d'enseignants au cours du stage amène les étudiants à une expérimentation personnelle – corporelle et émotionnelle – de la posture de chercheur (questions d'éthique, de gestion des émotions, d'utilité et de validité de la démarche d'enquête), et à une découverte plus approfondie des conditions de production de connaissances scientifiques.

« Je vous pose des questions sur tout ça alors que je suis que moi » (E3) : questions d'éthique

« De quel droit [ai-je] le droit d'être là et de leur tirer les vers du nez comme ça ? » (E4)

- 36 Le rapport à l'enquêté dans une situation d'entretien constitue un apprentissage important du stage : certains étudiants connaissent les techniques de l'entretien depuis la L3, mais ils se retrouvent individuellement en prise avec les questions d'éthique, de légitimité et de rapports de pouvoir.
- 37 La majorité du groupe a exprimé un malaise plus ou moins fort dans la situation d'entretien vécue comme un moment d'instrumentalisation des interlocuteurs qui leur apparaissent alors « déshumanisés ». Selon les personnalités des étudiants, la problématique éthique s'exprime avec plus d'acuité lors d'entretiens avec des enquêtés dits ou considérés comme dominés. Dans le cas du Parc naturel du Nevado, les entretiens avec des habitants de zones rurales et défavorisées provoquaient plus de difficultés que les entretiens menés avec des professeurs mexicains connaissant la zone, ou des employés d'institution de protection environnementale.
- E3 : Parce qu'on interroge des personnes pour leur tirer des informations, mais en même temps c'est des personnes, c'est pas juste des objets d'information. Du coup il y a toute cette relation qui est assez bizarre et là justement avec la barrière de la langue j'avais l'impression vraiment de garder l'idée que c'était des ... des objets et qu'il fallait en tirer de l'information plus que vraiment un vrai dialogue vu que je pouvais pas dialoguer avec eux. »
- 38 Certains étudiants ont aussi mentionné la découverte d'autres rapports de domination et de possible instrumentalisation lors d'entretiens. Une étudiante décrit ainsi plusieurs situations : celle d'enquêtés qui recherchaient une approbation de la part des chercheurs

(« et là j'ai eu l'impression que les gens avec qui on était... avaient un peu... voulaient nous montrer que c'était bien chez eux. (...). Après coup cela m'a laissée un peu perplexe parce que je ne pense pas que la réalité était si... rose. » E15); puis celle du monologue impossible à interrompre et liée à des rapports de genre (« On a eu ça, quelqu'un qui monologue. Et du coup ça c'est très gênant. On était que [ma binôme] et moi et cela a joué je pense parce que... deux filles, jeunes... et du coup il parlait, il parlait »), et enfin celle d'un enquêté qui prend une position surplombante (« ou alors on a eu le cas de l'éminent chercheur qui à chaque fois que je posais une question disait 'non non mais c'est pas du tout ça' »).

« A quoi je sers, et je viens les emmerder avec mes questions, et à quoi ça va pouvoir servir ? » (E16)

- 39 Enseigner à être géographe, c'est aussi considérer des enjeux posés aux géographes et plus largement à tout professionnel menant une enquête de terrain. Les questions de légitimité et d'utilité de la démarche de recherche ont été renforcées par le contexte spécifique du stage au Nevado, qui agit comme une sorte de lentille grossissante : une temporalité très courte dans un lieu lointain, en contact avec des populations en situation précaire, terrain dans lequel les étudiants ne reviendront sûrement pas et qu'ils ont à peine eu le temps de s'approprier.

E2 : J'ai aucune légitimité à être ici et je viens leur poser des questions d'intellectuel de cabinet alors que eux ben là il faut qu'ils travaillent parce qu'ils sont agriculteurs et que c'est comme ça qu'ils vivent. (...) Je me dis que je leur vole leur temps, que j'ai rien à faire ici, ils doivent se demander ce que je fais là, j'ai peur du regard qu'ils peuvent porter sur moi et du regard qu'ils peuvent penser que moi je porte sur eux, et ça ça m'angoisse totalement.

- 40 Les réflexions des étudiants ne nous sont pas étrangères. Elles font écho à des questionnements que nous avons éprouvés lors de nos premiers terrains, qui nous habitent encore depuis nos expériences de jeunes chercheuses, et qui occupent sans doute aussi l'esprit de nos aînés. Certains points soulevés ont déjà été débattus et décryptés, qu'il s'agisse par exemple d'ouvrages ou d'articles dédiés aux questions méthodologiques en sciences sociales (voir par exemple ou encore d'approches critiques et réflexives spécifiques à certains terrains dits « sensibles » (Bouillon et al., 2005 ; Simon-Lorière, 2013 ; Wacquant 1989).
- 41 L'objectif ici n'est pas tant d'entrer dans ces débats que de montrer la manière dont les étudiants les expriment : or, ce qui ressort, c'est leur malaise face à la première expérience longue dans « l'arène » du terrain et le sentiment général que le savoir-être, l'ajustement des positionnements ne s'apprennent pas autrement que sur le tas. Cet apprentissage est-il nécessairement solitaire, traité de manière informelle lors de conversations avec des apprentis-chercheurs ou des aînés, et au final, assujetti à la contingence – institutionnelle, sociale, géographique – de rapports avec un cercle bienveillant et investi dans l'entourage de l'étudiant ? Comment mieux traiter pédagogiquement les réactions et bricolages des étudiants dans l'apprentissage d'« être (enseignant-chercheur) géographe » d'une façon moins douloureuse et plus rigoureuse ?

« Avec le terrain tu découvres la pratique » (E7) : positionnements des étudiants

- 42 Face aux difficultés ressenties, les étudiants ont recherché des solutions qu'ils ont souvent forgées par eux-mêmes. Leurs réactions mettent en lumière des manques de formation des enseignants pour enseigner ces questions, et des étudiants pour les gérer.

« Pour le moment ça me fait peur » (E11) : tentatives d'évitement

- 43 Face aux apprentissages initiés dans l'émotion, les étudiants affichent une réaction de peur qui les amène à fuir ces interactions. Une étudiante déclare vouloir s'orienter à l'avenir vers des sujets de recherche pour lesquels la majorité des enquêtés seraient des professionnels d'institutions. Trois autres disent vouloir éviter, au moins temporairement, des terrains dans des pays dits « du Sud » suite au stage de terrain : « Pour l'instant je suis pas capable d'aller dans un pays du sud travailler, faire de la recherche, parce que je me sens illégitime et mal vue en fait. » (E1).

« Tu t'impliques vraiment dans la conversation non pas en tant que chercheur mais en tant qu'homme ou femme » : le jeu des identités

- 44 Une seconde attitude consiste à jouer avec son propre statut lors des situations d'enquête afin de se sentir plus à l'aise. Se présenter comme touriste, voyageur, étudiant, simple passant n'est alors pas qu'une technique d'approche mais une étiquette qui aide à gérer les enjeux de distance sociale, à se sentir soi-même moins dominant ou plus légitime. Les étudiants parlent alors d'essayer « d'être gentil », de « se faire petit », de « discuter d'autre chose, de la France, de ce qu'on fait, expliquer ce qu'on fait, dire que c'est scolaire, souvent quand c'est scolaire généralement les gens se disent : « ah bah on va aider les pauvres étudiants » (E9).
- 45 Cependant, ces jeux d'identités ou la volonté de ne pas gêner ont pu nuire à la qualité de l'enquête, comme le reconnaissent les étudiants. Par gêne ou par pudeur, certains d'entre eux s'autocensurent, voire arrêtent l'entretien. Là encore, il nous a semblé que ces questions mériteraient d'être plus intégrées dans une réflexion pédagogique afin d'aider les étudiants à prendre du recul et contextualiser un entretien. Cela permettrait de se rappeler que ce qui semble être (ou parfois est) une faute ou un raté est souvent significatif (Guionnet et Rétif, 2015), qu'il y a une différence entre passer à côté d'un entretien parce qu'on ne parvient pas à tenir et assumer sa position de chercheur (premier extrait ci-dessous), et sortir de la grille d'entretien pour créer un climat de confiance, ou parce que l'interlocuteur amène de nouveaux éléments (deuxième extrait).

E10 : Je me souviens d'un entretien où une vieille dame nous a complètement raconté sa vie et nous a pas du tout laissé mener l'entretien et en fait c'était... c'était assez sympa parce que bah là pour le coup on était juste des visiteurs à qui il fallait raconter un peu les potins du village et ça c'était... enfin elle ne sentait pas du tout gênée par cette position-là... Après du coup on a rien tiré de l'entretien non plus mais (rires).

E7 : Avec ton questionnaire, tu poses les bonnes questions et t'as l'info, après tu sais que tu pourrais aller plus loin mais... là la personne en face dit un truc, tu réagis, ça n'a rien à voir avec ta recherche, du coup tu glisses (...) , et t'oublies ton questionnaire mais ça restait... après oui on a eu des résultats. Après ... même parfois en parlant avec les gens, ils te disent des choses qui ne sont pas

inintéressantes pour ta recherche du coup. (...) Je trouve ça assez violent de dire 'oui est ce que vous avez un peu de temps' et hop hop hop je te pose des questions'. Alors que quand tu laisses s'exprimer la personne, de sa vie, de ce qu'elle fait, que tu parles avec elle toi aussi de ta vie, que tu t'impliques vraiment dans la conversation non pas en tant que chercheur mais en tant que homme ou femme bin voilà, et ben je trouve que ça facilite l'échange déjà, même pour la personne qui est interviewée.

« Ça donne juste envie de repartir sur un autre terrain (...) pour pouvoir mettre en pratique tout ça » (E3)

- 46 Certains étudiants parviennent à utiliser l'expérience mexicaine pour anticiper les problématiques de posture sur leurs futurs terrains, voire commencer à se construire une posture professionnelle personnelle.
- 47 Les étudiants ont manifesté leur envie d'organiser leurs futurs terrains de manière à maîtriser la langue et les codes sociaux et culturels du pays, à « vraiment bien préparer son terrain », « ne pas déranger les gens », « ne pas trop insister, proposer de repasser plus tard ». Enfin, ils développent une réflexion sur l'inscription de leur recherche dans la société (Naudier et Simonet, 2011), par exemple en tant qu'« experts influençant les politiques publiques », ou en lien avec des « agences de développement ». Ces trois attitudes (fuite, contournement, construction) présentées très brièvement sont bien sûr à replacer dans un éventail plus large de nuances (Bizeul, 2007) qui varient pour chaque étudiant selon les moments du stage et les étapes de leur formation.

« La recherche n'est pas un long fleuve tranquille » (E4) : la découverte des dimensions sociales de la production scientifique

- 48 Si la « bulle » du stage de terrain et le brouillage d'identités offrent une expérimentation et une appropriation de positionnements en situation d'enquête, ils permettent aussi aux étudiants de découvrir des éléments peu évoqués en classe concernant les conditions matérielles, sociales et politiques de production d'un savoir scientifique (Cefaï, 2003). En ce sens, la construction du stage au sein du projet ANR a été un atout pédagogique. Les étudiants ont ainsi eu un accès en acteurs ou en observateurs à des enjeux concernant l'inscription sociale et institutionnelle de la fabrique des savoirs.

« L'enseignant-chercheur tâtonnait beaucoup plus que ce que je me figurais » (E15)

- 49 Ce stage a permis aux étudiants d'aborder collectivement et en compagnie de chercheurs confirmés la construction d'un savoir scientifique au-delà de la collecte de données. Il a montré toute sa force pédagogique lorsque les étudiants ont ressenti la variété et l'aspect « bricolage » des modes de production du savoir, souvent occulté, tels que le caractère aléatoire de certains accès, rencontres et idées sur le terrain, ou encore le caractère itératif d'une construction analytique. Faisant partie d'une équipe de recherche, ils ont observé la manière dont les chercheurs plus expérimentés géraient cette contingence et la progression parfois heurtée de l'enquête et de l'analyse (Mbiatong, 2015).

E15 : Ben j'ai eu l'impression que... que l'enseignant-chercheur tâtonnait beaucoup plus que ce que je me figurais, partait dans certaines pistes, trouvait des choses de façon inédite, etc. Enfin, dans mon esprit, la trajectoire de l'enseignant-chercheur quand il faisait une recherche, elle était moins sinueuse, moins...euh, voilà. Enfin, je pensais qu'on prenait une grande direction et qu'on tenait le cap mais en fait je me

rends compte qu'au fur et à mesure des rencontres etc., peut devenir essentielle une route qui ne l'était peut-être pas au début.

« On n'avait jamais vu le chercheur travailler » (E9)

- 50 Les particularités du stage permettent aux étudiants de découvrir d'autres facettes du personnage « enseignant », au-delà du rôle unique tenu dans le cadre institutionnel. Ils découvrent le fonctionnement d'un projet de recherche collectif avec les relations interpersonnelles, les débats scientifiques entre méthodes et postures différentes. S'ils l'ont expérimentée à l'échelle de leur groupe de travail, l'observation de divergences de méthodes et de positionnements scientifiques entre chercheurs expérimentés leur a montré que ces débats font partie intégrante de la production scientifique. Ils ne sont pas forcément liés à leur situation d'apprentissage ou à une méconnaissance de méthodes, de savoirs ou de la discipline : « mieux connaître » ou « en savoir plus » ne permet pas toujours de « trancher » la validité d'une analyse ou d'une méthode. On voit ici tout l'intérêt de conduire un stage avec des enseignants-chercheurs aux pratiques différentes.

E17 : On voit bien que les profs ne se posent pas tout à fait les mêmes questions, ou pas de la même manière. Et c'est très intéressant de partir avec... enfin, cette diversité pour moi c'est une richesse. (...) Et puis même on a bien vu, quand il y a eu apparemment, enfin on n'a pas suivi en direct, mais un débat sur le photo-questionnaire, là c'est... enfin c'est un débat de chercheurs. Mais aussi d'enseignement, d'enseignants puisqu'après les questionnaires c'est nous qui allions les transmettre.

« Le côté très... très politique aussi » (E9)

- 51 Enfin, les étudiants ont parfois évoqué « l'arrière-scène politique » des projets, notamment les relations entre institutions et les systèmes de financement de la recherche. Ils ont aperçu les rapports politiques peu explicités qui structurent pourtant la production de savoirs, que ce soit la question des financements, des rapports entre institutions et entre pairs (Pestre, 2010).

E9 : (...) c'était bien de le voir, même un peu. Enfin, comment dire, toutes les tensions qui peuvent exister entre les différents instituts de recherche, etc. ça c'est quelque chose que... on peut se dire qui existe mais enfin on ne l'avait pas vécu à proprement parler mais quand on demande des cartes et on peut pas les obtenir parce que... voilà c'est toujours compliqué. C'est ce genre de choses oui ça je ne le savais pas. Le côté très... très politique aussi entre les différents instituts.

E10 : C'est l'idée qu'il faut aussi adapter sa recherche, enfin ses objectifs de recherche aux moyens dont on dispose à la fois financiers, de temps, de... (...) c'est un monde où il faut quand même se faire sa place, où il y a une hiérarchie qui peut être pesante, où il faut faire ses preuves, où il ne faut pas se faire piquer ses données.

- 52 Au vu des entretiens et avec le recul temporel, deux éléments n'ont pas été suffisamment prévus et intégrés dans le dispositif pédagogique, alors qu'ils ont bien été objets d'apprentissage : l'expérience de la posture de chercheur, plus fortement investie émotionnellement que nous l'avions prévu, et la découverte du métier dans ses dimensions matérielles, institutionnelles via les figures du métier d'enseignant-chercheur que nous incarnions et que nous transmettions sans toujours en avoir conscience et sans les maîtriser.

Transmettre malgré soi : effets non maîtrisés et bricolages pédagogiques

- 53 Nous savions que les étudiants apprendraient par observation et mimétisme des méthodes et des attitudes d'enquête de terrain. Mais nous n'avions pas anticipé que le stage serait autant un vecteur d'apprentissage du métier au sens plus général. Les étudiants insistent sur leur envie d'approfondir cette découverte de « l'autre versant » (E16). Mais ils expriment aussi l'impact de leurs observations sur leurs propres trajectoires professionnelles.

« En observant les chercheurs dans leur milieu naturel » (E7) : figures du métier

- 54 La « figure » générale mise en avant par les étudiants est celle d'un « métier-passion » qui permet d'« allier le plaisir et le travail » (E15), qui requiert « une énorme motivation » et une « certaine rigueur » (E8) étant donnés l'aspect individuel et les limites floues du travail (objectifs à atteindre, horaires, distinction entre investissement professionnel et personnel). L'autre observation récurrente est la difficulté, voire l'impossibilité de mener correctement de front l'enseignement et la recherche, d'où des tactiques variées : privilégier l'un des deux, parfois en fonction de l'avancement de carrière ; rapprocher la formation d'étudiants de ses propres thèmes de recherche (E3) ; se poser des limites au « perfectionnisme » pour éviter le surinvestissement. Les étudiants ont ainsi affiné leur vision du métier, en distinguant des « facettes » (enseignant, chercheur, géographe), des aspects positifs supports de projection dans le métier, et d'autres ressentis de manière plus négative qui provoquent un effet « repoussoir » (Encadré).

Le métier d'enseignant-chercheur au kaléidoscope.

« On reste jeune quand on est prof » (E8)

E8 : Il reste très très jeune dans sa manière d'aborder les choses, (...) pas enfermé dans un bureau.

E15 : Après je me rends compte que tout ce qui est de l'ordre de la recherche c'était assez étranger et (...) ça a l'air plein d'opportunités (...) travailler sur ce qu'on a envie, très riche en rencontre, de choix de voyage, , (...) allier le plaisir et le travail.

« Très difficile d'être à la fois très bon dans l'enseignement, très bon dans la recherche » (E17)

E2 : Parce que c'est hyper... C'est trop. C'est... pas supportable pour une seule personne.

Je pense qu'il faut faire des choix, pas forcément entre plus enseignant ou plus chercheur. (...) Il faut accepter je pense de faire des croix sur des choses (...) parce qu'on est une seule personne et la vie c'est trop court. (rires)

E7 : Avoir une capacité à susciter l'intérêt des étudiants, prendre des initiatives, avoir beaucoup de ténacité, être assez investi je pense qu'il faut beaucoup d'investissement parce que ce sont deux casquettes assez lourdes, être passionné aussi ça aide.

« Ben avant j'avais très envie de faire de la recherche et maintenant beaucoup moins »

E11 : Avec un emploi du temps qui double le nombre de jours dans la semaine, et avec un cerveau qui emmagasine deux fois plus d'informations. (...) Je me dis que ça peut être tellement difficile à atteindre d'être enseignant-chercheur parce que du coup ça te demande tellement d'investissement ou tellement d'exhaustivité (.) pour moi c'est un peu inatteignable.

E16 : Choses auxquelles je suis attachée qui ne serait pas conciliable avec le métier (...) en termes de mode de vie, de lieu de vie : toujours blindés de boulot, pressés, en retard. (...) Métier qui me dirait mais un mode de vie dont je n'ai pas envie.

E8 : Le stage, les projets de recherche à mener, et du coup je ne sais pas quand est ce que vous dormiez (...) je me rends compte que dans la recherche c'est chacun qui se fixe ses limites et que du coup bah pour avoir des financements il faut monter des projets (...) c'est en permanence. Franchement c'est assez... Enfin c'est un travail sous tension... C'est pas cool.

Source : entretiens, Camille Vergnaud, 2013.

- 55 La construction d'une orientation et d'une posture professionnelle suite à une expérience de formation n'est pas problématique, bien au contraire. Mais l'ampleur de l'impact du stage de terrain sur les projections professionnelles des étudiants est un effet inattendu : qu'est-ce que cela signifie quand on emmène des étudiants pour leur apprendre la démarche d'enquête de terrain en géographie et que certains en ressortent réticents à l'idée de devenir enseignant-chercheur ?

Quand les enseignants apprennent à enseigner ?

- 56 Le manque de formation des enseignants pour encadrer des apprentissages de posture et de rapport au métier peut aboutir à des effets pédagogiques peu maîtrisés. A part des conseils bibliographiques et des témoignages de chercheurs à apprentis-chercheurs au cours de discussions informelles, comment enseigner la maîtrise de postures et de rapports au terrain et comment encadrer pédagogiquement la socialisation et l'intégration progressive à une sphère de métier, y compris la construction nuancée de représentations de ce métier ? L'expérience de pratiques de recherche ne transforme pas le chercheur en bon enseignant (Rege Colet et Berthiaume, 2009). Comment former collectivement et rigoureusement des étudiants à ces enjeux dans un contexte où l'enseignement est peu considéré dans le métier d'enseignant-chercheur, où les pratiques pédagogiques restent peu explicitées et formalisées (Romainville et Rege Colet, 2006) et où la formation en didactique des enseignants est quasi absente (Endrizzi, 2011) ?
- 57 Apparaît ici l'idée que certains apprentissages s'effectueraient en dehors de tout encadrement pédagogique, par l'expérimentation non verbalisée et parfois solitaire :

le séjour de terrain comme « rite de passage » et « épreuve du feu » qui permettrait alors de devenir des chercheurs « aguerris » (Stengers et James, 2012). Bien sûr certaines compétences s'apprennent et sont appropriées par l'expérimentation individuelle sur le terrain (De La Soudière, 1988 ; De Sardan, 1995). Mais les entretiens nous ont montré d'une part que l'un des apports majeurs du stage de terrain était l'apprentissage en collectif de savoir-être et la découverte des conditions de production de savoirs, et d'autre part que ces apprentissages seraient sûrement mieux vécus et plus efficaces s'ils étaient explicités et considérés dans un cadre pédagogique.

Re-contextualiser l'expérience du stage : pour les étudiants et les enseignants

- 58 Un premier pas a été de re-contextualiser l'expérience du stage de terrain auprès des étudiants a posteriori. L'objectif était de les aider à replacer leurs expériences et émotions dans une série de cadres : l'ENS et le « poids de l'institution » (E1) dans laquelle la voie d'enseignant-chercheur est présentée comme l'une des principales carrières à envisager ; la commande où des résultats sont attendus par les autres membres du projet en un temps très court ; la « bulle spatio-temporelle » renforcée par la barrière de la langue ; l'équipe enseignante qui ne reflète pas toutes les possibilités de pratiquer le métier ; le parcours individuel qui complètera l'expérience au Nevado. Cette contextualisation nous est aussi adressée : les étudiants semblaient très marqués par leurs « coups d'œil » dans la boîte noire du métier. Cela nous a rendues plus conscientes de l'image que nous transmettions, mais cela nous a aussi incitées à expliquer aux étudiants que leurs interprétations sont subjectives, très partielles puisqu'ils ne nous ont pas suivies comme des ombres pendant le stage, et très circonstanciées puisqu'il s'agit de deux semaines intenses de stage à l'étranger.
- 59 Les entretiens auxquels ont participé les étudiants leur ont permis d'adopter une posture réflexive et de prendre du recul, ce qui a été mentionné plusieurs fois. Ainsi deux étudiantes qui, « sur le coup », envisageaient de changer de terrain et d'esquiver au maximum les situations qu'elles se représentaient comme difficiles à gérer en termes de posture, se sont finalement orientées vers des recherches demandant beaucoup d'interaction avec les acteurs, notamment des personnes en situation de précarité.

Investir pédagogiquement les non-dits

- 60 Mais enseigner le positionnement c'est aussi pour nous mieux prendre en compte la question des émotions, ce qui peut paraître délicat tant du point de vue pédagogique de la relation enseignant-étudiant traditionnellement marquée d'une distance, de rapports d'autorité, que du point de vue épistémologique de la figure du chercheur désincarné, qui serait une garantie d'objectivité, de neutralité. Là aussi, nous avons eu le sentiment de « bricoler de la pédagogie » avec les post-it anonymes au début et à la fin du stage ou les questionnaires et entretiens. La position intermédiaire de la doctorante était à cet égard intéressante : elle a permis d'aborder plus facilement avec les étudiants leurs ressentis à l'égard de leurs professeurs, leurs doutes professionnels et bricolages méthodologiques. Cela a été renforcé par la possibilité pour les étudiants de la questionner sur sa propre expérience du processus de socialisation au sein de la sphère universitaire et de construction d'une identité professionnelle.

E2 : Moi j'ai trouvé ça bien parce que par rapport à la question de 'qu'est ce c'est que l'enseignant chercheur' tout ça là, ça montrait quand même des choses sur

comment on devient enseignant-chercheur (...). On avait l'impression de voir un parcours qui était pas très loin du notre et qui en fait était assez représentatif et... après il n'y a pas eu de vrai problème, mais c'est vrai que c'est pas mal d'avoir une personne un peu tampon entre profs et élèves mais du coup qui participait énormément de ce brouillage des pistes métier élève/métier prof.

Conclusion : Partager les pédagogies entre enseignants

- 61 Lors d'un stage de terrain, le brouillage des identités et la proximité entre les participants ouvrent la voie à d'autres modes d'apprentissage et de transmission : observation, mimétisme, expérimentation, autodidaxie, mentorat⁶. Ces modes d'apprentissage, les expérimentations émotionnellement déstabilisantes, la découverte du métier pourraient être plus encadrés pédagogiquement, de manière explicite et collective. Mais cela implique au moins trois éléments : replacer les enseignants en situation d'apprenants via une posture réflexive sur leurs pratiques pédagogiques ; développer et diffuser une littérature, y compris des manuels pour enseignants ; et formaliser des temps et des espaces (physiques et numériques) de partage de pratiques pédagogiques entre collègues, au-delà des conseils informels et de l'imitation plus ou moins consciente.
- 62 Ce sont les informations transmises par les étudiants qui renseignent ici ce qui s'apprend et s'enseigne en pratique sur le terrain, et comment : leurs discours tracent en filigrane le fil des choix pédagogiques pour lesquels, en tant qu'enseignantes, nous avons fonctionné par intuition. Il s'agit bien d'utiliser ces doutes et questionnements côté enseignants et côté étudiants pour interroger des modes de faire disciplinaires en intégrant davantage les étudiants. En explicitant les pratiques pédagogiques, nous espérons aller au-delà des trucs et astuces forgés sur le tas et partagés entre collègues de manière informelle entre deux portes, contribuer à ouvrir la boîte noire non seulement du terrain mais de la formation au terrain, et plus largement mettre en lumière des difficultés qui habitent nos pratiques d'enseignement dans le supérieur. Car derrière le dévoilement de tâtonnements pédagogiques, notre démarche éclaire aussi certains dysfonctionnements dans l'évolution actuelle du métier et du système universitaire français, et plus particulièrement le manque hurlant dans nos pratiques quotidiennes d'espaces, de temps, de formation, de reconnaissance, de constructions collectives et critiques pour l'enseignement, activité centrale de notre métier, non pour normaliser les pratiques mais simplement pour libérer formellement une parole et travailler collectivement à l'élaboration de pédagogies explicites et partagées en géographie dans l'enseignement supérieur.

BIBLIOGRAPHIE

ANNOOT E. (2011), "Le métier d'enseignant chercheur", *Pédagogies en développement*, pp. 221-231.

- BIZEUL D. (2007), "Que faire des expériences d'enquête ? , Revue française de science politique, 57, pp. 69-89.
- BOUILLON F., FRÉSIA M., TALLIO V. (2005), "Terrains sensibles. Expériences actuelles de l'anthropologie", Paris : CEA-EHESS, 208 p.
- BUIRE C. (2012), "Les arts-de-faire du terrain", Annales de géographie, 687-688, pp. 600-620.
- CALBÉRAC Y. (2009), "Pérennité et invariants dans la construction des savoirs géographiques : Construction, transmission et adaptation d'un habitus du terrain dans la géographie française", in TABEAUD Martine (éd.), Le changement en environnement. Les faits, les représentations, les enjeux, Publications de la Sorbonne, pp. 93-107.
- CALBÉRAC Y. (2010), Terrains de géographes, géographes de terrain. Communauté et imaginaire disciplinaires au miroir des pratiques de terrain des géographes français du XXe siècle., Thèse de doctorat en géographie, Université Lumière Lyon 2.
- CEFAÏ D. (2003), L'enquête de terrain, Paris : Éditions la Découverte, 624 p.
- CLAVAL P. (2013), « Le rôle du terrain en géographie », Confins, 17
- COLLIGNON B., RETAILLÉ D. (2010), "Introduction", L'Information géographique, 74, pp. 6-8.
- DE LA SOUDIERE M. (1988), « L'inconfort du terrain », Terrain, 11, pp. 94-105.
- DE SARDAN J.-P. (1995), "La politique du terrain", Enquête, 1, pp. 71-109.
- DE SUREMAIN M.-A. (2004), "Faire du terrain en AOF dans les années cinquante", Ethnologie française, 37, pp. 651-659.
- DRIVER F. (2000), Editorial : Fieldwork in geography, Transactions of the Institute of British geographers 25 (3), pp. 267-268.
- DUMMER T. J. B., COOK I. G., PARKER S. L., BARRETT G. A., HULL A. P. (2008), "Promoting and Assessing 'Deep Learning' in Geography Fieldwork : An Evaluation of Reflective Field Diaries", Journal of Geography in Higher Education, 32, pp. 459-479.
- ENDRIZZI L. (2011), "Savoir enseigner dans le supérieur : un enjeu d'excellence pédagogique", Dossier d'actualité Veille et Analyse, n° 64, septembre.
- FULLER I. A. N., EDMONDSON S., FRANCE D., HIGGITT D., RATINEN I. (2006), "International Perspectives on the Effectiveness of Geography Fieldwork for Learning", Journal of Geography in Higher Education, 30, pp. 89-101.
- FULLER I. C., MELLOR A., ENTWISTLE J. A. (2014), "Combining researchbased student fieldwork with staff research to reinforce teaching and learning", Journal of Geography in Higher Education, 38, pp. 383-400.
- GOLEMAN D., BOYATZIS R., MCKEE A. (2010), L'intelligence émotionnelle au travail, Pearson, 360 p.
- GUIONNET C., RÉTIF S. (eds) (2015), Exploiter les difficultés méthodologiques : une ressource pour l'analyse en sciences sociales, Rennes : Presses universitaires de Rennes, 175 p.
- HANCOCK C. (2007), "« Délivrez-nous de l'exotisme » : quelques réflexions sur des impensés de la recherche géographique sur les Suds (et les Nords)", Autrepart, 41, pp. 69-81.
- Hérodote (1977), L'enquête et le terrain 1, n° 8.
- Hérodote (1978), L'enquête et le terrain 2, n° 9.

- HUGONIE G. (éd.) (2007), "Le terrain pour les géographes, hier, aujourd'hui", Bulletin de l'Association de Géographes Français, n° 4.
- KENT M., GILBERTSON D. D., HUNT C. O. (1997), "Fieldwork in geography teaching : A critical review of the literature and approaches", *Journal of Geography in Higher Education*, 21, pp. 313-332.
- KIFFER S. La construction des compétences d'enseignement des enseignants-chercheurs novices de l'université en France, Thèse de doctorat en cours.
- LAPLANTINE F. (1987), *Clefs pour l'anthropologie*, Mesnil-sur-l'Estrée, Editions Seguers. 224 p.
- LE GALL J. (2009), A la poursuite des maraîchers boliviens de Buenos Aires... Tours et détours méthodologiques pour aborder des acteurs qui se dérobent. e-migrinter. http://www.mshs.univ-poitiers.fr/migrinter/e-migrinter/200904/e-migrinter2009_04_110.pdf
- (2011), Buenos Aires maraîchère, une Buenos Aires bolivienne. Le complexe maraîcher de la Région métropolitaine à l'épreuve de nouveaux acteurs, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, Faculté de géographie. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00682541>
- LEFORT I. (2012), "Le terrain : l'Arlésienne des géographes ?", *Annales de géographie*, 5, pp. 468-486.
- MBIATONG J. (2015), "Le chercheur en sciences sociales à l'épreuve d'exigences multidimensionnelles", *Pensée plurielle*, 40, pp. 25-36.
- NAIRN K. (1999), "Embodied Fieldwork", *Journal of Geography in Higher Education*, 98, pp. 272-282.
- NAST H. J. (1994), "Women in the Field : Critical Feminist Methodologies and Theoretical Perspectives", *The Professional Geographer*, 46, pp. 54-66.
- NAUDIER D., SIMONET M. (2011), *Des sociologues sans qualités ? Pratiques de recherche et engagements*, Paris, La Découverte. 256 p.
- PESTRE D. (2010), *Introduction aux Science Studies*, Paris, La Découverte. 128 p.
- REGE COLET N., BERTHIAUME D. (2009), "Savoir ou être ? savoirs et identités professionnels chez les enseignants universitaires", eds. HOFSTETTER Rita, SCHNEUWLY Bernard, *Savoirs en (trans)formation : au coeur des professions de l'enseignement et de la formation*, Bruxelles : De Boeck, pp. 137-162.
- RETAILLÉ D. (2010a), "Au terrain, un apprentissage", *L'Information géographique*, 74, pp. 84-96.
- (2010b), "Éditorial", *L'Information géographique*, 74, pp. 1-1.
- ROMAINVILLE M., REGE COLET N. (2006), *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Bruxelles : De Boeck. 256 p.
- SAUER C. O. (1956), "The education of a geographer", *Annals of the Association of American Geographers*, 46, pp. 287-299.
- SIMON-LORIÈRE H. (2013), Conditions de vie et projets migratoires des réfugiés libériens à Conakry (Guinée) et Accra (Ghana) Université de Poitiers, Faculté de géographie <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00959961>.
- STENGERS I., JAMES W. (2012), *Une autre science est possible ! : manifeste pour un ralentissement des sciences*, Paris, La Découverte. 200 p.
- VOLVEY A., CALBÉRAC Y., HOUSSAY-HOLZSCHUCH M. (2012), "Terrains de je. (Du) sujet (au) géographique", *Annales de géographie*, 687-688, pp. 441-461.

WACQUANT L. (1989), "Corps et âme", Actes de la recherche en sciences sociales, 80, pp. 33-67.

ZRINSCAK G. (2010), "Enseigner le terrain en géographie", L'Information géographique, vol. 74, pp. 40-54.

NOTES

1. Pour des raisons de commodités d'écriture à quatre mains, nous emploierons « l'enseignante-chercheure » et « la doctorante » pour nous désigner dans l'article, mais il s'agit bien d'un retour réflexif sur une expérience commune que nous partageons ici.
2. Centre de Coopération International en Recherche Agronomique pour le Développement
3. Institut de Sciences Agricoles et Rurales de l'Université Autonome de l'Etat de Mexico (Instituto de Ciencias Agropecuarias y Rurales (ICAR) de la Universidad Autónoma del Estado de Mexico - UAEM)
4. Le parc est devenu depuis l'Aire de protection de la faune et de la flore du Nevado de Toluca suite à une re-catégorisation.
5. Voir par ex. Goleman *et al.*, 2010.
6. Modes de transmission étudiés notamment par S. Kiffer dans ses travaux de doctorat en cours.

RÉSUMÉS

Le terrain joue un rôle majeur dans la formation des étudiants en géographie comme objet, démarche et méthode. Néanmoins, ce moment clé du cursus reste peu explicité d'un point de vue pédagogique et s'écrit peu dans les « livrets de l'enseignant », transmis au sein d'une équipe. Que signifie « former au terrain » et « être formé » au terrain ? Quels apprentissages sont transmis par l'enseignant « volontairement » ou « malgré lui » ? A partir d'un stage au Mexique réalisé en 2013 avec 18 étudiants de l'Ecole Normale Supérieure de Lyon dans le cadre du programme ANR SELINA, l'article montre que le stage de terrain n'est pas seulement un outil pédagogique pour enseigner les « savoir-faire » du géographe, ni simplement un moyen pour enseigner autrement la discipline. C'est aussi une opportunité de co-apprentissage entre étudiants et enseignants sur les modalités de construction et de transmission des savoirs, et un moment de transmission de figures du métier d'enseignant-chercheur.

Considered as a place, an object of study, and a method, field work plays a significant role in higher education students training. But this important step in geography curriculum is still not often explained in detail from a pedagogical perspective. What is field work useful for ? What does it mean to learn field work and to teach field work in an explicit way or a non-voluntarily one ? This article is based on a fieldwork experience in Mexico in 2013 with 18 students from the Ecole Normale Supérieure de Lyon, as part of the research project named SELINA. This paper shows that fieldwork training is not only a tool to teach methods and an opportunity to train students in a different context, it is also a moment of mutual thinking about the working conditions and the professional identity of the academics.

INDEX

Thèmes : Carnets de terrain

Keywords : Fieldwork experience, training, pedagogy, fieldwork

Mots-clés : Stage de terrain, formation, pédagogie, terrain

AUTEURS

CAMILLE VERGNAUD

Mosaïques-UMR LAVUE, Université Paris Nanterre
vergnaudc@gmail.com

JULIE LE GALL

UMR 5600 Environnement Ville Société, ENS de Lyon
julie.legall@ens-lyon.fr