

MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION, ET DE LA FORMATION

Mention 1^{er} degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE

MASTER MEEF Professeur des écoles

Titre du mémoire

La photographie comme outil pour enseigner le concept d'habiter en géographie au cycle 3.

Présenté par **TIERS Camille**

Mémoire encadré par

Directeur de mémoire :

Nom, prénom : Bédouret, David

Statut : Maître de conférences en géographie, INSPE.

Co-directrice de mémoire :

Nom, prénom : Filâtre, Elsa

Statut : Maître de conférences en Didactique de la Géographie, INSPE.

Membres du jury de soutenance

Nom, prénom : Bédouret, David

Statut : Maître de conférences en géographie, INSPE.

Nom, prénom : Filâtre, Elsa

Statut : Maître de conférences en Didactique de la géographie, INSPE.

Soutenu le 19 / 06 / 2025

Remerciements

La réalisation de ce travail de recherche est le fruit de deux années de travail et d'implication. Je tiens à exprimer ma sincère gratitude à toutes les personnes qui ont contribué, de près ou de loin, à son élaboration.

Je tiens tout d'abord à remercier mon directeur de recherche, David BÉDOURET, pour son accompagnement, ses conseils avisés et ses retours qui m'ont permis de mener à bien mon travail. De la mise en place du sujet, en passant par la collecte de données et jusqu'à la rédaction finale, il m'a guidée et soutenue avec rigueur et bienveillance, en m'aidant à clarifier mes idées, à structurer ma pensée et à approfondir ma réflexion tout au long de ce travail.

Je souhaite également exprimer ma gratitude à l'ensemble de la communauté éducative de l'INSPEE, notamment l'équipe pédagogique et le personnel administratif, pour leur engagement et les moyens mis à ma disposition, qui ont grandement facilité le bon déroulement de ma formation et, plus particulièrement, la réalisation de ce mémoire. J'adresse également mes remerciements à Ela FILÂTRE et Véronique CASTAGNET-LARS, qui sont intervenues dans le cadre des séminaires de recherche, dont les apports ont nourri ma réflexion tout au long de ce travail.

Je remercie ensuite l'enseignante de la classe de CM2 qui m'a accueillie avec bienveillance et qui m'a permis de mettre en œuvre ma séquence dans sa classe. Merci également aux élèves pour leur enthousiasme, leur curiosité et leur implication tout au long de la séquence ainsi que pour m'avoir permis d'utiliser leurs travaux pour mes recherches. Un grand merci enfin aux professeurs des écoles qui ont pris le temps de répondre à mon questionnaire, apportant une contribution précieuse à ce travail.

Pour finir, je suis reconnaissante envers ma famille et mes proches ainsi qu'aux collègues de ma promotion pour leur soutien, leur patience et leurs encouragements tout au long de cette année de formation et de rédaction.

ATTESTATION DE RESPECT DES REGLES ETHIQUES ET DEONTOLOGIQUES DE RECHERCHE

Je soussignée : **TIERS Camille**

Auteure du mémoire de master 2 MEEF intitulé : **La photographie comme outil pour enseigner le concept d'habiter en géographie au cycle 3.**

déclare sur l'honneur :

- que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.
Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur.e.s ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis consciente que le recours à une intelligence artificielle équivaut à l'utilisation d'une source externe et qu'il doit, à ce titre, être **mentionné de façon explicite**, comme n'importe quel emprunt ou citation d'une source externe et suivant les mêmes règles.

Je suis consciente que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi (art. L 335-3 du Code de la propriété intellectuelle).

Je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent ("[Prévention du plagiat](#)" via l'[ENT - Site Web UT2J](#)).

- que mon travail respecte les principes éthiques propres à la recherche et les droits fondamentaux des personnes concernées par ma recherche, enfants et adultes : information aux participant.es, anonymisation des données recueillies, confidentialité des informations, recueil préalable du consentement des responsables légaux pour les élèves mineurs, stricte utilisation dans le cadre de la formation à la recherche en master MEEF à l'INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées, absence de diffusion publique, conservation des données recueillies limitée à 1 an.
- que j'ai déposé mon mémoire de recherche sur la [plateforme d'archivage DANTE](#) avant la soutenance.

Fait à **TOULOUSE**

le **09/06/2025**

Signature de l'étudiante



Sommaire

Introduction	5
I. Partie théorique : le concept d'habiter, la photographie et la géographie	8
1.1 L'habiter, un concept clé de la géographie et de la didactique de la géographie	8
1.1.1 L'habiter, une rupture épistémologique.....	8
1.1.2 L'habiter dans la géographie scolaire pour comprendre la complexité	18
1.2 La photographie : un outil du géographe et de l'enseignant de géographie	26
1.2.1 Photographie et géographie, une complicité ancienne	26
1.2.2 La photographie à l'école, un outil polyvalent	33
II. Du côté des enseignants : méthodologies et résultats sur l'usage des photographies dans l'enseignement de la géographie.....	42
2.1 Méthodologie de l'analyse de manuels.....	43
2.1.1 La collecte et la description du protocole de donnée.....	43
2.1.2 Le traitement des données.....	46
2.2. Méthodologie du questionnaire à destination des enseignants.....	47
2.2.1. La collecte et la description du protocole de donnée.....	47
2.2.2. Le traitement des données.....	51
2.3 Résultats et analyses des données : éléments de réponse	52
2.3.1 Une pratique renouvelée de la photographie auprès des élèves permet un meilleur enseignement du concept de l'habiter en géographie.	52
2.3.2 Les photographies mobilisées en classe aujourd'hui s'éloignent un peu des pratiques anciennes et traditionnelles : la simple lecture de paysage.....	56
2.3.3 La photographie est utilisé principalement comme un support et non comme un outil d'enseignement et une pratique à part entière : faire faire de la photographie aux élèves pour ensuite construire des savoirs.....	60
III. Du côté des élèves : méthodologies et résultats sur l'utilisation des photographies qu'ils ont prises pour étudier le concept d'habiter	72

3.1	Méthodologie de la séquence pédagogique en classe : ingénierie pédagogique et travail expérimental auprès des élèves	72
3.1.1	La collecte et la description du protocole de données.....	72
3.1.2	Le traitement des données.....	77
3.2	Résultats et analyses des données : éléments de réponse	80
3.2.1	Partir de l'expérience des élèves (la géographie expérientielle) permet de mieux enseigner la géographie. Ici, partir des carnets de voyage des élèves, avec le dessin et les photographies de leur trajet.	80
3.2.2	Une pratique renouvelée de la photographie, faire prendre des photographies aux élèves, ne leur permet pas forcément de mieux comprendre le concept de l'habiter en géographie	114
	Conclusion générale	121
	Bibliographie	125
	Annexes.....	130

Introduction

Le changement climatique, mis en lumière durant la deuxième partie du XX^e siècle, est au cœur des sociétés humaines aujourd'hui. Le sixième rapport du GIEC sorti en 2023 rappelle que depuis 1900 les températures à la surface de la terre ont déjà augmenté de 1,1°C. Nous savons aujourd'hui plus que jamais que ce phénomène est causé par les activités humaines, principalement par les émissions de gaz à effet de serre. Si ce réchauffement se poursuit, les risques qui lui sont liés deviendront de plus en plus nombreux, complexes et difficiles à gérer. Ce dérèglement climatique est donc venu déstabiliser notre quotidien et nos manières d'habiter. Il s'agit notamment d'un défi pour les villes et les métropoles, lieux où se concentrent la population, les échanges et donc la pollution et les gaz à effet de serre. Pour améliorer la vie en ville, réduire les nuisances urbaines et développer un environnement de qualité, beaucoup de municipalités en France et ailleurs dans le monde décident de végétaliser l'espace public. Les avantages sont nombreux : lutter contre la pollution, les îlots de chaleur et le ruissellement dû à l'imperméabilité des sols ; favoriser le bien-être urbain en diminuant les nuisances sonores et visuelles et en favorisant le rapprochement entre les habitants. La métropole toulousaine en est un exemple, avec plus de 60 000 arbres plantés depuis 2020. Son objectif est d'en planter 100 000 d'ici 2030. Ainsi, ces initiatives permettent de donner des solutions pour mieux habiter. Mieux habiter est d'ailleurs un thème étudié dès l'école primaire, en classe de CM2, ayant pour objectif de sensibiliser les élèves aux préoccupations actuelles, dont la préservation de l'environnement. Mais avant d'apprendre à mieux habiter les lieux que nous fréquentons, il est essentiel de comprendre ce que veut dire habiter. Habiter renvoie à la capacité des acteurs à organiser les espaces multiples qui composent leur habitat, aux pratiques de vie qu'en ont les individus et les groupes qui l'occupent (Bouron et al., Géoconfluences, septembre 2023a). Si nous nous plongeons plus particulièrement dans le programme du cycle 3 en géographie, l'habiter fait partie des notions centrales (BO 2023). En s'intéressant à l'habiter, le but est d'amener les élèves à observer les façons dont les humains organisent et pratiquent leurs espaces, à toutes les échelles. Mais comment amener les élèves à comprendre ce concept majeur de notre société, pour qu'ils puissent plus tard agir pour mieux habiter le monde ? Il pourrait être intéressant de prendre appui sur l'outil photographique pour étudier les différentes échelles de ce concept, soit en parcourant les lieux et en prenant des photographies

pour garder des traces, soit en s'appuyant sur des photographies déjà prises pour les lieux où nous ne pouvons pas nous rendre, afin d'essayer de les parcourir des yeux et de mieux connaître leurs organisations. La photographie permet d'amener au partage et à la découverte. Mais dans un monde saturé d'images et d'informations, comment pouvons-nous utiliser la photographie comme un levier éducatif ? Avec les nouvelles technologies et les smartphones, la photographie est devenue largement accessible à l'ensemble de la population. Les enfants peuvent eux aussi à présent avoir accès à cet outil et à ses contenus assez facilement. Mais savent-ils en faire bon usage ? Ainsi, utiliser comme outil la photographie pour enseigner la géographie permettrait d'amener les élèves à les faire réfléchir plus particulièrement à l'image et à construire leur esprit critique. Cela serait également l'occasion de voir comment ils utilisent et s'approprient cet outil. De même, dans le champ de la recherche, Olivier Lazzarotti (Gaquere et Lazzarotti, 2019) affirme que les images et donc les photographies font désormais partie du travail du chercheur. Elles sont devenues de précieuses aides et de compléments aux notes de terrain. Si nous nous intéressons plus précisément à l'enseignement de la géographie, l'une des ambitions de son enseignement est de donner à voir et à comprendre le monde (Collet & Hertig, 1995). À l'école primaire, les professeurs des écoles ont pour travail en géographie de faire comprendre la complexité du Monde aux élèves. La photographie fait partie des principaux outils, avec le texte, les statistiques et la carte, dont disposent les élèves et les enseignants pour tenter d'y parvenir. Paradoxalement, alors que l'image semblerait être le média le plus adéquat pour donner à voir le monde, de nombreux enseignants préfèrent ne pas l'utiliser au vu des limites que représente la photographie (Collet & Hertig, 1995). Pourtant, à condition de l'utiliser de manière raisonnée, la photographie peut être « un outil merveilleux qui peut être mis au service d'un enseignement vivant de la géographie » (Collet & Hertig, 1995). Ainsi, j'envisage de faire mon mémoire sur la thématique suivante : la photographie comme outil pour enseigner le concept d'habiter en géographie au cycle 3. Pourquoi ce sujet ? Peu de personnes savent vraiment ce qu'est la géographie et ce qu'elle permet d'apprendre. Je l'ai réellement découvert en classe préparatoire. Puis, lors d'un travail de terrain durant ma dernière année de licence de géographie, j'ai également vite compris l'importance des photographies dans nos recherches, permettant de montrer, d'analyser et surtout de rendre concret et vivant nos découvertes et nos connaissances. Mais je me suis alors demandée qu'en est-il de l'enseignement de la géographie à l'école primaire, pour des

enseignants n'ayant pas fait d'études approfondies en géographie. Comment l'habiter, concept phare du cycle 3, est-il enseigné ? La photographie m'a semblé être un outil intéressant à mobiliser pour rendre concret et vivant l'enseignement de ce concept, dans ce monde de plus en plus connecté, permettant de se mettre plus facilement dans la posture de photographe. Cela nous amène à nous poser certaines questions de recherche : la photographie est-elle un outil pertinent ? Pourquoi l'utiliser et quelles sont les limites que représente son utilisation ? Comment les professeurs l'utilisent-ils ? Est-ce une utilisation ancienne et sur plan de la photographie (la lecture de paysage) ? Cette pratique dominante est-elle vraiment bien faite et efficace ? Plus largement, comment utilisons-nous la photographie et comment pouvons-nous le faire en classe ? Une utilisation plastique de la photographie par les élèves serait-elle efficace ? La photographie est-elle pratiquée par les élèves eux-mêmes et peuvent-ils en faire pour apprendre ? En d'autres termes, demandons-nous en quoi la photographie, en la faisant faire par les élèves, serait un outil opérationnel pour enseigner le concept d'habiter au cycle 3 . Les hypothèses intéressantes à explorer pour répondre à cette problématique de recherche sont les suivantes : une pratique renouvelée de la photographie auprès des élèves permettrait un meilleur enseignement du concept de l'habiter en géographie (nous entendons par pratique renouvelée la mobilisation de photographies prises à hauteur des habitants, ainsi que faire prendre des photographies aux élèves) ; mettre les élèves en situation de photographe leur permettrait de mieux appréhender les limites d'une photographie et de développer leur esprit critique pour analyser des photographies diverses ; la géographie scolaire doit permettre de montrer la complexité du Monde dans lequel on vit. Ainsi, utiliser l'outil de la photographie serait un moyen opérationnel pour montrer aux élèves la complexité présente derrière le concept d'habiter ; les professeurs utilisent la photographie seulement comme un objet ou un support en géographie, et non comme une pratique à part entière : faire faire de la photographie ; partir de l'expérience des élèves (la géographie expérientielle), ici des photographies prises par les élèves, permettrait de mieux enseigner la géographie et son concept d'habiter. Afin de parvenir à répondre à ces questionnements et hypothèses, nous commencerons par une exploration théorique du concept de l'habiter, de la photographie et de leur place en géographie et en didactique. Puis, nous expliquerons la méthodologie des données collectées et nous analyserons les résultats obtenus, en se concentrant

d'abord sur les enseignants dans une deuxième partie, puis sur les élèves dans une troisième et dernière partie.

I. Partie théorique : le concept d'habiter, la photographie et la géographie

L'habiter est l'un des concepts centraux du programme actuel du cycle 3 en géographie. Pour le faire comprendre aux élèves et leur montrer toutes ces dimensions et sa complexité, il semblerait intéressant d'utiliser la photographie comme outil, et plus précisément de rendre les élèves de véritables photographes.

Étudions pour commencer la place de l'habiter dans la science géographique, pour en comprendre ses origines et à quoi il renvoie. Puis nous nous intéressons à sa place dans les programmes et dans la géographie scolaire. Cela nous amènera dans une seconde sous-partie à s'intéresser à la photographie, un outil de la science géographique, mais également mobiliser en géographie scolaire, pour déchiffrer les avantages à l'utiliser en classe avec les élèves, mais également ses limites.

1.1 L'habiter, un concept clé de la géographie et de la didactique de la géographie

Le concept de l'habiter connaît un décalage entre la science géographique et la géographie scolaire, avec la présence d'enjeux différents. Au sein de la science géographique, il a connu une rupture épistémologique, qui l'a conduit au cours de ses dernières années à intégrer les programmes scolaires et à y occuper une place importante.

1.1.1 L'habiter, une rupture épistémologique

Nous allons tout d'abord nous intéresser au concept de l'habiter dans la science géographique. Il se trouve que ce concept occupe aujourd'hui une place centrale dans la géographie contemporaine, après avoir connu diverses évolutions qui ont traversé le paysage géographique au fil des années. Effectivement, ce concept révèle d'une part des liens étroits entre différents concepts et permet d'autre part d'expliquer le lien

qu'entretient l'Homme avec son environnement. Pourtant, le consensus qui règne autour du concept de l' « habiter » n'est pas simple, puisqu'il existe différentes manières de penser l'habiter.

Pour commencer, Michel Lussault, géographe et professeur d'études urbaines, et Jacques Lévy, géographe spécialiste de géographie politique, montrent que les approches de l'habiter par les sciences sociales en France ont connu une actualité scientifique durant la fin du XXe siècle, notamment à partir des années 1960, permettant de conférer une véritable légitimité à cette notion (Lévy et Lussault, 2013 : 480). Tout d'abord, les deux géographes mettent en lumière les travaux de l'anthropologue Hubert de Radkowski. Selon lui, « habiter veut dire localiser, c'est-à-dire établir un rapport entre un habitant et un lieu » (Lazzarotti, 2014 : 07). Localiser signifie montrer où se trouve quelque chose (Bouron, Géoconfluences, 2024). Nous déterminons où se situe un habitant par rapport au lieu où il se trouve. Habiter renvoie donc ici à l'identification d'un habitant par rapport au lieu où il vit. Habiter, c'est être quelque part dans ce monde, dans un lieu précis. Un habitant vit dans un ou plusieurs lieux, et les lieux sont composés d'habitants. Ainsi, il propose de considérer l'habitat et l'habiter « comme notions centrales d'une approche de l'espace contemporain. [...] Il perçoit qu'une relation nouvelle à l'espace, post-sédentaire, est en train d'émerger ». (Lévy & Lussault, 2013). À quoi renvoie cette relation post-sédentaire à l'espace ? Commençons par dire qu'en géographie, l'habitat renvoie à l'organisation des habitations sur un espace donné (Bouron et al., septembre 2023a). Le logement en fait partie. Cependant, « l'habitat, dans le sens commun, comprend l'habitation et tous les itinéraires du quotidien urbain. » (Paquot, 2005 : 7). Ainsi, l'habitat renvoie aux logements dans lesquels les hommes résident, mais pas que. Il comprend également les chemins qu'ils empruntent tous les jours, aux personnes qu'ils côtoient, etc. Dans l'habiter, et donc dans l'habitat, il faut prendre en compte les relations et les interactions entre les hommes dans leur vie quotidienne. Cette relation nouvelle à l'espace renvoie au fait que le monde contemporain se caractérise par une société de plus en plus mobile, avec des déplacements de plus en plus nombreux, permis par une plus grande accessibilité aux différents moyens de transports. L'accroissement des mobilités entraîne donc de nouvelles manières d'habiter, développant de nouveaux rapports avec les lieux qui nous entourent. Nous allons habiter davantage de lieux, puisque nous bougeons plus. C'est ce que Mathis Stock, géographe français, à montrer dans

ses recherches au début des années 2000, que nous allons mobiliser juste un peu plus bas dans la réflexion.

D'autre part, le philosophe et sociologue Henri Lefebvre annonce, dans les années 1960, un renouvellement des recherches sur l'habitat. Il va introduire l'habiter dans la sociologie urbaine française (Paquot, 2005 : 6). Pour lui, les êtres humains, dans l'habiter, « veulent un espace souple, appropriable, aussi bien à l'échelle de la vie privée qu'à celle de la vie publique, de l'agglomération et du paysage. » (Lévy et Lussault, 2013 : 481). Les hommes veulent pouvoir trouver leur place dans le monde, dans les espaces qu'ils occupent et fréquentent, aussi bien dans leur cocon à eux qu'à l'extérieur. Cela renvoie à « la dimension existentielle » de l'habiter (Paquot, 2005). Effectivement, dans « l'habiter », il faut prendre en compte ce qui environne les hommes, pouvant être pour eux des avantages ou au contraire des inconvénients leur permettant justement d'« habiter », c'est-à-dire de « construire » leur personnalité, de « déployer » leur être dans le monde environnant et auquel on « apporte sa marque » et qui devient sien (Paquot, 2005).

En définitive, les acquis de ce demi-siècle de réflexions permettent de spécifier le terme « habiter » et de lui conférer une véritable place dans une théorie géographique : l'habiter n'est plus restreint à l'espace privé. « La maison, on y demeure, on y réside. Habiter inclut cela, mais va au-delà. » (Lévy & Lussault, 2013). Au-delà renvoie à l'extérieur de « la maison ». L'habitant d'une maison est un citoyen, et il peut également être un touriste, habitant d'une autre manière l'espace qu'il sillonne et explore. Habiter est donc un concept riche de sens. Cela rejoint la pensée du philosophe allemand Martin Heidegger (« Bâtir, habiter, penser », 1951 ; Lévy & Lussault, 2013), posant les bases d'une conception de l'habiter : habiter, c'est « être dans le monde » (Lazzarotti, 2014). Il « en fait une activité primordiale, constitutive de l'être humain ». Il élargit donc sérieusement « la sphère de l'habiter, rejetant clairement la réduction à la simple logique fonctionnaliste et à l'échelle du logement ». (Lévy & Lussault, 2013). Nous habitons l'endroit où nous vivons, notre habitat, mais pas seulement. Habiter ne peut se limiter à l'action de loger, à la fonction résidentielle, une des fonctions de la logique fonctionnaliste. Nous habitons tous les lieux que nous parcourons et fréquentons tous les jours. Habiter, c'est donc beaucoup plus que cela. L'habiter possède un caractère très général et « multidimensionnel » : il peut se traduire par beaucoup d'actes, de processus et d'objets différents en impliquant

l'ensemble des activités humaines (travail, résidence, loisirs, etc.), l'habitant étant alors un acteur territorial à part entière. Le terme est donc indissociable de la vie en société et de la construction, dans le temps, de ces sociétés (Lévy & Lussault, 2013 : 442 ; Lazzarotti, 2013). Le concept d'« habiter » comprend donc différentes facettes et renvoie à des réalités différentes, mais qui ne s'opposent pas pour autant, au contraire. Elles se complètent comme nous allons le voir par la suite. Ainsi, le concept de l'habiter possède « une dimension multiscalaire ». Il peut concerner la grande échelle, qui renvoie à « l'espace privé (l'habitat, le logement, les mobilités à courtes distances et durée) » (Doceul et Bouron, Géconfluences, septembre 2023b). Il s'agit des lieux pratiqués par chacun d'entre-nous (lieu de naissance, résidence principale, lieu de travail, de vacances ou de loisirs etc.). Il s'agit de l'espace de vie et de l'espace vécu, possédant une dimension existentielle et singulière de l'individu-habitant. Puis, l'habiter peut concerner la petite échelle, celle de « l'espace public et collectif (le territoire des habitants, la ville) ». Il renvoie à l'espace social et possède une dimension politique et collective de la société. Ainsi, l'habiter est au cœur des enjeux de l'action spatiale contemporaine et il est présent à plusieurs échelles (Doceul et Bouron, Géconfluences, septembre 2023b).

Le concept d'habiter a par la suite connu une réactualisation depuis le début des années 2000, puisque c'est à ce moment-là que la géographie se l'est approprié, concept qui était partagé jusque-là par les sciences humaines et sociales. Olivier Lazzarotti, géographe et professeur de géographie à l'université de Picardie, vient appuyer ce propos. Ainsi, construit comme concept, l'« habiter » essaie de donner « une réponse scientifique aux transformations qui façonnent le Monde contemporain » (Lazzarotti, 2013). Le Monde contemporain est en changements et les manières de le faire le sont également. Parmi ces transformations, nous pouvons notamment citer les mobilités, qui se multiplient, se généralisent et se diversifient tout en s'articulant. C'est ce que met en avant Mathis Stock. Selon lui, « une nouvelle façon d'habiter le Monde s'est développée : elle est essentiellement informée par la mobilité spatiale de biens matériels, d'informations ou de personnes » (Stock, 2006 : 1). La mobilité spatiale englobe à la fois les migrations, qui sont temporaires, et les diverses formes de circulation, qui sont permanentes mais qui peuvent également être temporaires (les « circulations de loisir » et les déplacements touristiques), et qui façonnent les dynamiques de nos sociétés contemporaines (Stock, 2006 : 1). Pour

Mathis Stock, il faut penser aujourd'hui les migrations et les circulations de façon articulée vu les différentes mobilités qui existent dans notre société. Par conséquent, ces transformations entraînent une « révolution géographique » (Stock, 2004), qui aboutit au façonnement des « sociétés à habitants mobiles » ((Stock, 2004) Lazzarotti, 2013). Il s'agit d'une « société dans laquelle la mobilité géographique tend à devenir la norme, se trouve valorisée. » ((Rémy, 1996) Stock, 2006 : 4). Les mobilités désignent des changements de lieux accomplis par une ou des personnes (Tabarly et Bouron, Géoconfluences, 2024). Il s'agit donc d'une société où les différents types de mobilités ne sont plus des événements exceptionnels de vies sédentarisées, mais des pratiques courantes et structurantes des nouveaux styles de vie. Finalement, le concept d'habiter se retrouve fortement corrélé à celui des mobilités. Ce sont donc les pratiques spatiales des acteurs qui déterminent la nature d'un lieu et non les habitants de ce lieu. Ainsi, au sein de cette mobilité spatiale, nous nous intéressons aux « pratiques des lieux ». Pour Mathis Stock, « les multiples déplacements, pour les individus, ont [...] pour particularité de faire le lien entre les lieux géographiques. » (Stock, 2006 : 4). Les lieux renvoient à l'endroit où se localisent les phénomènes géographiques (des populations, des objets matériels ou des fonctions) (Clerc, 2004). Ainsi, les individus rencontrent, vivent et font l'expérience de multiples lieux grâce à leurs différents déplacements. On peut donc distinguer des modes d'habiter différents selon les pratiques des individus et des sociétés dans l'espace. Les modes d'habiter renvoient donc à « l'ensemble des pratiques des lieux des individus » (Stock, 2003 : 220), c'est-à-dire à la manière dont les lieux sont mis en relation par les pratiques individuelles et collectives. Ce ne sont donc plus les lieux qui font les habitants. Nous naissons dans un endroit, mais ce dernier ne nous procure plus une identité unique et définitive puisque les habitants bougent et en fréquentant les lieux, participent à les faire. Par exemple, certains travaillent à un endroit, habitent dans un autre, et font du tourisme ailleurs. Chaque individu a son propre parcours de vie. Ainsi, « la multiplication des itinéraires de vie rend envisageable l'étude des habitant(e)s, celle de chaque habitant(e) » (Lazzarotti, 2013). En résumé, habiter est un concept qui se centre sur les acteurs, leurs pratiques et leurs représentations. Nous ne partons plus de l'espace, mais de ceux qui l'habitent. L'habiter désigne donc, sous le regard des géographes :

Le processus de construction des individus et des sociétés par l'espace et de l'espace par l'individu, dans un rapport d'interaction [...] qui les relie : nous habitons l'espace et c'est pour cela qu'il nous habite (Doceul & Bouron, septembre 2023b).

Cela rejoint l'idée qu'« habiter est une relation entre acteur et environnement » (Lévy & Lussault, 2013). En habitant un espace, nous le transformons, nous agissons sur lui, en ce sens nous sommes des acteurs. Nous y laissons nos marques. Mais l'espace agit également sur nous, nous nous adaptons à ses particularités et à ses contraintes.

Selon Olivier Lazzarotti, fondateur de ce concept, le mot prête facilement à confusion puisqu'il est naturellement assimilé à se loger. Pourtant, d'un côté, habiter renvoie à l'idée de se construire en construisant le Monde. « En habitant les lieux et les territoires, en y naissant et en y mourant, en y aimant aussi, en y résidant, en les fréquentant, en les traversant encore, les hommes participent à la construction du monde » (Lazzarotti, 2006). Le Monde renvoie à l'espace où vivent les hommes. Nous construisons le monde en laissant nos marques, en construisant, en déformant et en parcourant les territoires. Chaque homme construit, à petite ou grande échelle, le monde dans lequel nous vivons tous, et plus précisément les lieux et les espaces fréquentés. Habiter, c'est donc « faire une expérience du Monde, autrement dit une expérience de soi et des autres qui passe par des lieux et ses territoires » (Lazzarotti, 2014 : 02). Cela renvoie à une expérience géographique. Elle est celle de tous et de toutes. Cette expérience du Monde peut simplement renvoyer à être dans son logement, parcourir la ville, traverser les continents, etc. Cela passe par des pratiques, des imaginations et des planifications. De plus, en parcourant des lieux, en étant dans les territoires, nous sommes en interaction avec d'autres hommes, c'est donc faire une expérience des autres. Mais nous faisons une expérience de soi à chaque instant aussi, quoi que nous fassions dans le Monde, dans les lieux où nous sommes. Faire une expérience de soi va permettre d'« être soi-même » dans ce Monde, « autrement dit soi-même parmi les autres » (Gaquere & Lazzarotti, 2019). C'est pour cela qu'Olivier Lazzarotti propose de dire « qu'habiter [...] c'est se construire en construisant le monde. [...]. En effet, habiter ne peut raisonnablement se concevoir autrement que parmi les autres. » (Lazzarotti, 2006 : 192-193). On se construit par le monde. On participe alors à la construction des autres à travers le monde, qui est celui de tous les hommes. Et les autres nous construisent également. Habiter se conçoit donc seulement parmi les autres, à travers l'ensemble des relations que les hommes entretiennent les uns avec les autres. Ainsi, « habiter, c'est cohabiter. » (Lazzarotti, 2006 : 192-193). D'un autre côté, l'«habiter », mis entre guillemets, définit le concept

d'une science, celle de la science géographique : son projet est de mettre des mots sur cette expérience humaine (Lazzarotti, 2014 : 3).

En outre, Lazzarotti affirme que « l'habiter n'est pas un état, une réalité figée [...], mais bien un processus, une dynamique, un mouvement dont les permanences et les changements sont l'un des enjeux même de l'existence des hommes » (Lazzarotti, 2006). Habiter renvoie à une réalité sans cesse en mouvement. Les hommes vivent dans un monde changeant en permanence, et les hommes vivent en changeant leur manière de vivre et de faire au cours de leur vie. Nous faisons avec l'espace.

Ainsi, Olivier Lazzarotti finit par montrer que l'habiter s'organise autour d'un triangle, et ce concept peut être défini à partir de trois instances géographiques, autonomes et propres dans leurs contenus et leurs fonctionnements (Lazzarotti, 2006 : 268 -269) : « Espace habité », « habitant » et « cohabitation ».

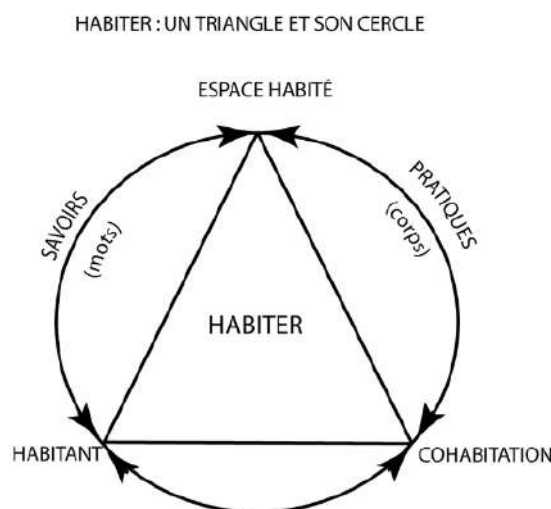


Figure 1 : l'habiter comme processus, d'après LAZZAROTTI, 2006, page 269

Retenons de ce schéma qu'habiter, c'est « pratiquer des lieux » à toutes les échelles. Tout d'abord, les individus habitants sont des « acteurs spatiaux », possédant des capacités d'action. La société renvoie à l'ensemble des « acteurs spatiaux ». Ils peuvent être sédentaires, nomades, migrants voire SDF. Chaque acteur spatial possède des « savoirs », c'est-à-dire des mots, des réalités idéelles, des représentations de l'espace, une approche subjective de l'espace. C'est avec cela que

chaque habitant perçoit, se représente son territoire ou son lieu de vie : il s'agit de l' « espace vécu », et donc d'un rapport affectif à un territoire, un lieu. L'espace vécu renvoie donc aux représentations mentales, aux expériences sensibles et aux valeurs associées à cet espace. Ces individus habitants adoptent ensuite des pratiques spatiales à différentes échelles en lien avec des mobilités croissantes. Ces pratiques peuvent être se loger, travailler, se cultiver, consommer, se déplacer, avoir des loisirs, communiquer. L'espace habité ici renvoie par conséquent à l' « espace de vie » des pratiques quotidiennes mais pas seulement. On peut habiter un lieu temporairement (espace hors quotidien). Plus précisément, l'espace de vie d'un individu renvoie à « l'aire des pratiques spatiales d'un individu » (Guy di Méo). Puis, ces individus habitants, en adoptant des pratiques spatiales, cohabitent dans des lieux et dans des territoires : en ville, à la campagne, sur les espaces littoraux, montagnards etc. « Habiter, c'est vivre ensemble » (Lazzarotti, 2006 : 236). Au sein de cette cohabitation, il y a la présence d'actes spatiaux, de jeux d'acteurs mais également des conflits d'usages. La cohabitation se fait donc entre des acteurs humains (la société) mais également des acteurs non-humains tels que des multinationales, les États, etc. L'espace habité renvoie donc ici à l'espace des interrelations sociales (un « espace social »), c'est-à-dire pratiqué, organisé, pensé collectivement par un groupe. Il s'agit de l'espace pratiqué, construit, aménagé et géré par une société. Finalement, l'espace habité est un « construit social » avec son organisation et ses dynamiques spatiales, mais également approprié politiquement et mentalement : un espace qui devient un territoire (Teychenne et Gaillac, cours de M1 de géographie).

Nous pouvons donc d'ores et déjà constater qu'il existe différentes manières de penser l'habiter. Dès lors, une telle conception de l'« habiter » ne peut être figée dans une définition immuable et dogmatique. Il s'agit plutôt d'un processus, composé de pratiques, de représentations, et possédant une relation toujours entretenue entre lieux et territoires du Monde, habitants et cohabitations (Lazzarotti, 2013).

D'après les recherches plus contemporaines de Catherine Biaggi, agrégée de géographie, le concept d'habiter possède une capacité intégrative : différentes dimensions de l'espace sont combinées (l'habitat dans le contexte de la société qui l'agence ; le rapport des habitants aux lieux, au milieu et aux ressources ; et la manière dont ceux-ci les voient et les racontent). Mais, au sens premier, la notion d'habiter

renvoie à l'habitat, comme nous avons pu l'évoquer plus haut dans la réflexion (Biaggi, 2015 : 24). Pour cette auteure :

L'habiter est là où l'on demeure, où se déroule le quotidien, intégrant la maison ou l'immeuble collectif, le quartier et l'arrangement spatial, en prenant en compte la diversité des formes et les différences en fonction des sociétés (Biaggi, 2015).

Biaggi ajoute qu'« habiter un lieu, c'est aussi le pratiquer », prolongeant ainsi les réflexions des géographes Mathis Stock, Olivier Lazzarotti, Michel Lussault et Jacques Lévy abordées précédemment. Les pratiques des mobilités à différentes échelles y occupent une place importante. Ces pratiques conduisent à accorder une place importante aux acteurs et à leurs actions, tout autant qu'aux moteurs de ces actions, représentations, systèmes de valeurs, imaginaires portés sur les lieux. De plus, un territoire est un « espace approprié par une société », qui va le pratiquer à sa manière, en développant des relations et des conflits avec ses congénères habitant ou non quotidiennement ce territoire. Ainsi, habiter est une relation entre un individu ou un groupe social et l'espace dans lequel il inscrit ses pratiques quotidiennes. Cet espace correspond à un ensemble de lieux en réseaux qui peut être vu dans sa matérialité, mais aussi dans ses dimensions symboliques qui permettent de lui donner un sens et d'en construire la représentation que chacun s'en fait (Vergnolle Mainar et al., 2012).

Les travaux de Stéphanie Beucher, agrégée, docteure et professeure en géographie, et de Magali Reghezza, géographe française (Beucher et Reghezza, 2018 : 11) viennent confirmer et compléter les pensées de Catherine Biaggi et des géographes évoqués plus haut : ce sont les différentes manières de pratiquer les lieux qui définissent l'habiter. Ce qui est interrogé ici, c'est le rapport au lieu se fondant sur la signification des lieux en fonction de l'intentionnalité qui anime les pratiques effectuées. L'habiter est le rapport à l'espace exprimé par les pratiques des individus. Appuyons-nous sur les travaux de Mathis Stock pour approfondir cela. Progressivement, l'habiter s'impose comme « la pratique des lieux géographiques » (Stock, 2004). Cela renvoie à ce que font les individus avec les lieux. Ce sont les manières de pratiquer les lieux qui sont importantes, et non la question de la localisation ou la fréquentation. Pratiquer un lieu, pour une personne, c'est en avoir l'usage et y accomplir des actes du quotidien comme le travail, les achats, les loisirs, etc. Il faut pour cela pouvoir y accéder, le parcourir, en connaître les fonctions, le

partager avec d'autres. Un lieu peut être pratiqué par plusieurs acteurs de manière différente et un acteur pratique plusieurs lieux. Cela renvoie à l' « habitat polytopique », qui désigne « un habiter caractérisé par la pratique de lieux multiples » (Stock, 2011 : 03 ; Beucher & Reghezza, 2018 : 11). Les hommes parcourent et vont dans différents lieux. D'une part, les hommes choisissent des lieux plus lointains, pas forcément à côté de chez eux. Ainsi, les lieux proches ne sont plus nécessairement ceux qui sont les mieux connus et les plus familiers. Ce qui détermine « un lieu familier », c'est la « fréquence » et non plus la « distance » (Stock, 2006 : 23). D'autre part, « les hommes sont géographiquement pluriels » » (Stock, 2006), c'est-à-dire qu'ils s'impliquent dans de multiples lieux. Cela renvoie donc à des « habitants temporaires » d'un ou de plusieurs lieux, possédant une capacité à transformer des lieux étrangers en des lieux familiers. Les « habitants temporaires » ont un lieu de domicile qui varie au cours de la vie et peuvent posséder différents lieux de résidence. Cela peut également renvoyer aux personnes habitant un lieu et possédant son ancrage ailleurs, comme les étudiants. Quoi qu'il en soit, les « habitants temporaires » viennent s'opposer aux « habitants permanents » d'un lieu. Ainsi, aujourd'hui, « les habitants sont devenus des habitants temporaires de la grande majorité des lieux. » (Stock, 2006 : 10). Pratiquer des lieux différents, au cours de la vie, fait du lieu de résidence un lieu parmi d'autres. Et tous les lieux possèdent des significations pour les hommes. « Il faut donc comprendre que le lieu de domicile n'est pas le seul lieu avec lequel on tisse des relations » (Stock, 2006). Tous les individus qui pratiquent un lieu construisent une relation avec lui et s'y identifient. Il peut s'agir d'un lieu identificatoire, familier ou juste fonctionnel. Un lieu pratiqué par différents individus possède donc des sens différents. Les individus ont des intentionnalités différentes en le pratiquant, en fonction de quand ils y vont et de ce qu'ils veulent y faire. Finalement, nous habitons tous un Monde identique mais chacun l'habite différemment. Chaque lieu, chaque territoire sont transformés en l'habitant.

Enfin, habiter, c'est avant tout vivre en répondant d'abord à nos besoins primaires (se nourrir, dormir), puis secondaires (le confort tel que le tourisme etc.) (Le Lannou, 1949, cité par Stock, 2004 : 11 ; Beucher & Reghezza, 2018 : 11).

Pour terminer, d'après Olivier Lazzarotti (Gaquere & Lazzarotti, 2019), l'habiter devient un mot officiel dans le vocabulaire scientifique de la géographie par son entrée dans le dictionnaire rédigé par Jacques Lévy et Michel Lussault (Lévy & Lussault,

2013). Dans l'état actuel des réflexions, Olivier Lazzarotti affirme que l'habiter est un « opérateur conceptuel » dont le projet vise à mettre des mots sur une expérience : l'humaine expérience géographique, celle des lieux et des territoires du Monde.

En conclusion, le concept d'habiter occupe une place centrale dans la géographie actuelle puisqu'il révèle des liens étroits entre différents concepts et permet d'expliquer le lien qu'entretient l'Homme avec son environnement. Néanmoins, il est à noter que le consensus qui règne autour du concept d' « habiter » n'est pas simple. Il existe différentes manières de le penser. Ce concept renvoie à différentes dimensions. Plusieurs verbes le définissent : se loger, se déplacer, se nourrir, cohabiter, vivre ensemble, pratiquer les lieux. Ce concept possède un ancrage dans le territoire. Ainsi, en géographie, habiter ne se réduit pas à résider, avoir son domicile quelque part. S'intéresser à l'habiter consiste à observer les façons dont les humains organisent et pratiquent leurs espaces de vie, à toutes les échelles (BO cycle 3). Finalement, un certain consensus est fait chez les géographes concernant ce concept. Nous pouvons définir l'habiter à partir des trois instances géographiques (introduites par Guy Di Méo) précédemment citées qui sont l'« espace habité », « l'habitant » et la « cohabitation ». À travers ces trois instances, il est dès lors envisageable de dire qu'habiter consiste dans un premier temps à faire partie du Monde. C'est aussi cohabiter et aménager des espaces. C'est également avoir des usages particuliers dans les lieux que nous fréquentons. Enfin, c'est pratiquer des lieux connectés qui forment un espace. Finalement, le concept d'habiter interroge les modes d'habiter. Il s'inscrit donc bien dans une science humaine qui interroge les pratiques de l'Homme au sein de son environnement. Le concept de l'habiter est donc un outil heuristique et intégrateur, qui permet de penser l'espace et de comprendre la complexité du monde en intégrant différentes facettes à la fois. Il a notamment été intégré dans les programmes scolaires dès le cycle 3 de l'école élémentaire. Mais quelle place occupe-t-il ?

1.1.2 L'habiter dans la géographie scolaire pour comprendre la complexité

Intéressons-nous, pour commencer, au dessein de la géographie scolaire. Que permet-elle d'apprendre ? Dès l'école maternelle, les élèves explorent et observent le monde qui les entoure. Au cycle 2, ils vont apprendre à le questionner de manière plus

précise, par une première démarche scientifique et réfléchie. Au cycle 1, la géographie est incluse dans le domaine d'apprentissage « Explorer le monde » puis au cycle 2 dans « Questionner le monde ». Les objectifs généraux de ce dernier sont d'une part de permettre aux élèves d'acquérir des connaissances nécessaires pour décrire et comprendre le monde qui les entoure et développer leur capacité à raisonner ; d'autre part de contribuer à leur formation de citoyens. Les apprentissages, repris et approfondis lors des cycles successifs, se poursuivront ensuite tout au long de la scolarité en faisant appel à des idées de plus en plus élaborées, abstraites et complexes. Ainsi, la géographie deviendra un domaine d'apprentissage à part entière qu'à partir du cycle 3, auquel nous nous intéresseront plus particulièrement. Les élèves en cycle 3 sont âgés de 9 à 11 ans. Ils ont la capacité dorénavant à penser de manière abstraite et à utiliser un raisonnement logique. Ils commencent à être capable de penser à des choses qui ne sont pas présentes dans l'environnement immédiat et peuvent commencer à comprendre comment les objets sont liés dans l'espace. Les enfants sont aussi capable de réfléchir à la façon dont les événements se produisent dans le temps et comprendre qu'il existe plusieurs points de vue sur un événement.

Pour l'ensemble des cycles, la géographie scolaire reste très factuelle. Néanmoins, elle permet de donner du sens et de comprendre le monde dans lequel on est, en étudiant comment s'organisent les multiples espaces qui nous entourent, avec d'abord l'étude de l'espace proche puis des espaces plus lointains et moins connus. Elle a également pour but de montrer et d'expliquer la complexité du monde. Effectivement, toutes les choses qui nous entourent ne sont pas simplement bonnes ou mauvaises, vraies ou fausses, mais elles sont souvent beaucoup plus compliquées que cela. Le monde qui nous entoure est complexe et appelle à la nuance. Il existe une diversité de facteurs, d'opinions, d'expériences et de circonstances. Cela encourage donc le développement chez les élèves de la réflexion critique, afin de reconnaître la complexité intrinsèque du monde environnant et de tout ce qui le constitue. Ainsi, la géographie joue un rôle important dans la formation du futur citoyen : elle permet aux élèves d'apprendre à penser seuls et de développer leur autonomie intellectuelle. « La géographie est aussi une expérience du monde, une expérience partagée par tous » (Gaquere & Lazzarotti, 2019), c'est ce qui la différencie des autres sciences sociales. Nous faisons tous parti du monde et en cela, nous possédons tous une expérience de celui-ci. Elle peut donc servir de ressource pédagogique.

Maintenant, intéressons-nous plus précisément au concept de l'habiter dans la géographie scolaire. Comment ce concept est-il apparu et construit dans les programmes scolaires ?

Selon Caroline Leininger-Frézal, enseignante-chercheuse et professeure en didactique de la géographie (Leininger-Frezal et al., 2020), jusqu'à la fin des années 2000, le curriculum de géographie français était essentiellement encore construit sur la première manière de penser le monde, c'est-à-dire la géographie idiographique, héritée d'un modèle vidalien séculaire (Lefort, 1992 ; Hertig, 2009 ; Leininger-Frézal, 2016). Les objets enseignés construisaient au fil des années un tableau du monde organisé selon des grands découpages (continents, pays, régions). À partir de 2008, les curriculums de géographie du primaire au lycée ont été structurés autour de différents thèmes problématisés et souvent abordés par le biais d'une étude de cas. « Comme discipline scolaire, la géographie a cerné son objet, l'étude des sociétés, et a élargi la notion de territoire qui forme désormais son ossature » (Biaggi, 2015 : 7). Un des axes directeurs de ces nouveaux curriculums est le concept d'habiter (Lussault, 2007 ; Berque, 1996 ; Stock, 2004). Ce concept est intégré dans les programmes dès le cycle 3. C'est donc à partir de là que se structure le programme de géographie du dernier cycle de l'école primaire qui se décline autour des verbes suivants : se loger, habiter et mieux habiter, travailler, se cultiver, consommer, avoir des loisirs, se déplacer et communiquer (Leininger-Frezal et al., 2020). Tous ces verbes renvoient et définissent une même chose, habiter. Une chose a toutefois été mise un peu de côté pour définir et caractériser ce concept dans les programmes du cycle 3 : le verbe « cohabiter ». Le terme de cohabitation apparaît une seule fois dans la description du thème 2 « Se loger, travailler, se cultiver, avoir des loisirs en France » en CM1 : « Observer la *cohabitation* de divers acteurs » (BO, 2023 ; Ministre de l'Éducation nationale et de la jeunesse, 2020). Or habiter, c'est aussi et surtout vivre ensemble. Par ailleurs, l'habiter dans les programmes scolaires, d'après Catherine Biaggi :

Est pris à la fois au sens ordinaire de l'habitat (le logement, le lieu où j'habite) et au sens fort des modes ou manières d'habiter (et non des formes d'habitat) et de cohabiter, incluant représentations, pratiques des acteurs et rapports aux lieux (du quotidien/hors quotidien). Il s'articule au champ scientifique sans toutefois en être le décalque.[...] La géographie enseignée se nourrit des objets, des problématiques et des approches de la sphère savante, pour retenir et transposer ce qui est utile aux élèves, à un niveau donné. Il ne s'agit pas de simplifier un concept, mais d'extraire les composantes pertinentes en fonction des finalités éducatives de la géographie (Biaggi, 2015 : 5).

D'après le didacticien François Audigier, dans les années 1990, et plus récemment, d'après Pascal Clerc, professeur de géographie, et Jean-François Thémines, professeur des universités en géographie (2011), « utiliser l'habiter dans son enseignement, c'est se donner pour ambition de comprendre à la fois comment le monde fonctionne et en quoi les actions de chacun participent de son fonctionnement » (Biaggi, 2015 : 22). Les deux champs, académiques et scolaires, s'articulent donc sans que les programmes ne soient la reproduction du concept scientifique, mais permettent une reconstruction dans une logique éducative de l'habiter (Biaggi, 2015 : 40). Plus largement, une « pédagogie par l'habiter » est une « pédagogie qui inverse le rapport au Monde, considérant que ce ne sont pas les lieux qui font les habitants, mais que les habitants prennent une part décisive dans la qualification des lieux » (Gaquere et Lazzarotti, 2019). Il s'agit de faire comprendre cela aux élèves.

Les raisons principales qui ont permis de faire de l'habiter la notion structurante des programmes de géographie sont nombreuses (Biaggi, 2015 : 16-20). Ce concept permet de remettre le concret sur le devant de la scène avec notamment la réintroduction des acteurs et de leurs pratiques sur les territoires. Ils agissent sur et avec l'espace, et il faut apprendre aux élèves à les identifier. Puis, il affirme la portée civique de la géographie. Les habitants sont des citoyens sur le territoire d'une commune. Ce sont eux qui peuvent agir à travers leurs décisions sur ce territoire. D'autre part, ce concept permet une modification de la place des paysages. Ces derniers ne doivent pas surreprésenter les vues aériennes, mais privilégier les vues aériennes au sol, prises à hauteur des habitants s'inscrivant dans des lieux. Il permet également d'explorer le monde et les différents modes d'habiter la Terre. Enfin, l'habiter peut être relié à d'autres concepts clés de la géographie ou à des problématiques particulières, comme le développement durable.

David Bédouret, maître de conférences en géographie et enseignant-chercheur, et Julie Picard, maîtresse de conférences en géographie, viennent appuyer et approfondir cette réflexion sur la place de l'habiter dans les programmes (Bédouret et Picard, 2022). Les réformes impulsées par le Ministère de l'Éducation Nationale entre 2008 et 2015 ont progressivement intégré le concept d'« habiter » dans les programmes scolaires de géographie, jusqu'à en faire un élément structurant et

central. La géographie enseignée cherche à renouveler ses objets, ses contenus, mais aussi ses démarches, les compétences et les finalités visées, tout en tentant de rompre avec une approche jugée trop « classique », descriptive, encyclopédique des territoires et trop déconnectée du vécu des élèves. Il s'agit de faire découvrir les principales composantes géographiques de l'habiter : résider, pratiquer des activités et la mobilité au sens large. Mais au-delà de l'enseignement de la diversité des « modes de vie » dans le monde et d'une familiarisation avec l'altérité, c'est la compréhension des « modes de cohabiter » et de leurs enjeux civiques qui importent. En effet se pencher sur l'habiter, c'est faire comprendre aux élèves que nous habitons tous un même monde, mais que chacun l'habite différemment. C'est les faire réfléchir à cette expérience commune et individuelle du monde. En effet, « chaque élève est aussi habitant » (Gaquere & Lazzarotti, 2019). Cela renvoie à l'expérience commune, tout homme est un habitant, mais également individuelle de l'habiter. Par exemple, tout élève habite la classe, élaborant sa propre géographie, à la fois singulière et localement éphémère. « Mais chaque élève est aussi un habitant du Monde et, en cela, il habite différemment des lieux différents » (Gaquere & Lazzarotti, 2019). Cela renvoie à l'expérience individuelle de l'habiter et peut être cartographié, en enregistrant les lieux fréquentés.

Ainsi, le recueil de représentations, la prise en compte des pratiques et des ressentis des élèves, les expériences extra-scolaires (Lussault, 2018) mais aussi les témoignages d'acteurs-habitants, la retranscription d'ambiances spatiales, les sorties scolaires et enquêtes de terrain, l'introduction d'une dimension prospective (et l'éducation au développement durable), les études de cas ect. viennent compléter des corpus documentaires plus traditionnels, composés de cartes, de photographies de paysages, de textes et de statistiques. Ainsi, l'élève est placé au cœur de ses apprentissages et l'habiter devient une « boîte à outils » pour aborder les concepts centraux de la géographie scolaire (Biaggi, 2015) et s'éduquer au monde. Ce concept doit donc permettre d'appréhender la complexité des territoires et faire penser la complexité aux élèves. « L'habiter est donc une manière de lire le monde, de mettre des mots sur les expériences du monde, un levier de verbalisation et un outil heuristique pour basculer vers le langage » (Bédouret & Picard, 2022). Finalement, le concept de l'habiter est un « outil heuristique » et intégrateur, qui permet de penser l'espace et de comprendre la complexité du monde, en intégrant différentes facettes à la fois.

Selon le Bulletin Officiel du Programme du cycle 3 (BO 2023), « la notion d'habiter est centrale » au sein de ce cycle. « Elle permet aux élèves de mieux cerner et s'approprier l'objectif et les méthodes de l'enseignement de la géographie ». L'apprentissage et la construction de ce concept se font progressivement au fil du cycle chez les élèves : « les apprentissages commencent par une investigation des lieux de vie du quotidien et de proximité ; sont ensuite abordés d'autres échelles et d'autres « milieux » sociaux et culturels ; enfin, la dernière année du cycle s'ouvre à l'analyse de la diversité des « habiter » dans le monde. ». Le programme du cycle 3 a donc pour dessein de faire de l'habiter un concept réflexif, perçu comme un outil de penser pour les élèves.

En lien et au-delà du concept d'habiter, les curriculums de géographie de 2008, 2015 et 2020 invitent les enseignants à prendre en compte les représentations que les élèves ont, notamment celles de leur espace proche. Partir de l'espace proche pour ensuite élargir vers des espaces plus lointains permet aux élèves de mieux identifier et comprendre les connaissances et concepts enseignés en géographie, dont le concept de l'habiter. « Impliquer chaque élève comme une ressource pédagogique est le point de départ de l'enseignement géographique avec l'*habiter* » (Gaquere et Lazzarotti, 2019). Le rôle de l'enseignement est de les faire accéder, de proche en proche, à leur dimension mondiale. Il ne s'agit plus de saisir ce Monde depuis son propre point de vue, mais d'apprendre à se situer, soi-même, dans le Monde. « L'espace proche permet [...] d'étudier les modes d'habiter, à partir de questions simples, mais fondamentales en géographie, où ? Pourquoi ici ? Qui en décide ? » (Biaggi, 2015, page 27). Les pratiques territoriales des élèves (les lieux fréquentés, leurs mobilités en lien avec les activités scolaires, périscolaires ou de loisir) constituent un objet d'étude pertinent, première étape dans la découverte et l'analyse d'un territoire. Parcourir le territoire de l'élève, c'est également étudier ses transformations et les décisions d'aménagements qui y sont prises, pouvant entraîner des débats entre les habitants. L'examen des pratiques, des itinéraires et des réseaux permet ensuite de sortir du proche pour se situer dans un ensemble plus vaste. L'introduction du programme de cycle 4 précise également qu'il est « intéressant d'utiliser les représentations et l'expérience géographiques des élèves pour conforter les apprentissages ». Des expérimentations ont été menées dans ce sens par des

géographes dans les années 1990 (André & Bailly, 1989 ; Leroux & Verherve, 2014) : les représentations des élèves sur les espaces proches ne sont plus seulement prises en compte comme un obstacle à dépasser ou des objets à corriger. Les représentations sociales participent de la construction du sens et de l'identité des espaces étudiés (Vergnolle-Mainar et al., 2017). L'espace vécu des élèves est pris en compte dans la construction des savoirs géographiques. Ainsi, l'approche expérientielle des apprentissages telle que le propose Leininger-Frézal et al., (2020) rentre en résonance avec l'introduction d'une géographie qui peut être caractérisée d'herméneutique (Retaillé, 2000 ; Hertig, 2009 ; Thémines, 2006). Elle se définit comme une géographie qui prend en compte les représentations spatiales des acteurs, et leurs pratiques spatiales comme objet d'analyse, afin de comprendre le sens que les acteurs donnent aux lieux, c'est-à-dire l'espace tel qu'il est perçu et/ou vécu (Leininger-Frezal et al., 2020).

De cette façon, l'intérêt du concept de l'habiter est :

cette dimension liée à l'expérience, directe, accessible par les pratiques, facilement objectivable, qui permet une forme de maîtrise que l'élève pourra transférer à une autre situation, d'autres territoires dans le monde, culturellement plus éloignés (Biaggi, 2015).

L'élève pourra à partir de sa propre expérience, à travers ses propres pratiques et en analysant les lieux qu'il connaît et fréquente, comprendre et objectiver ce qu'est « habiter » pour n'importe quel habitant de la Terre. Il faut savoir que les élèves, depuis qu'ils sont petits, apprennent à travers leur corps, en explorant. D'après Miriam Rasse, ce qui est « essentiel à leur développement » c'est « découvrir, explorer, expérimenter avec tous ses sens : bouger, se déplacer, explorer, toucher, manipuler, expérimenter, sentir, goûter. » Les élèves pensent, communiquent, apprennent avec leur corps, « en étant actif et acteur » (Rasse, 2021). Ainsi, l'auteur nous montre ici que les enfants utilisent leur corps pour apprendre. Et cela vaut aussi pour les apprentissages à l'école. Tous ces verbes d'actions utilisés par Miriam Rasse sont mobilisés dans la « géographie expérientielle » de Leininger, qui consiste à partir de l'expérience des élèves pour leur enseigner la géographie.

Finalement, au-delà même des programmes, l'enjeu de l'enseignement du concept de l'habiter est « de donner à tous quelques outils cognitifs pour apporter sa propre réponse à la question fondamentale de l'*habiter* : comment être soi-même dans le Monde, autrement dit soi-même parmi les autres ? » (Gaquere & Lazzarotti, 2019).

De plus, Biaggi affirme que :

l'introduction de l'habiter dans l'enseignement modifie progressivement les démarches pédagogiques, par la mise en œuvre de situations d'apprentissages qui placent plus souvent les élèves en situation de faire de la géographie et pas seulement « d'apprendre leur géographie » (Biaggi, 2015).

Les élèves, en faisant de la géographie, vont s'appuyer dans un premier temps sur leur expérience géographique et sur leurs représentations afin de développer par la suite des connaissances et des compétences géographiques. Cela renvoie donc à la « géographie expérientielle ». Ainsi, pour enseigner le concept de l'habiter à l'école primaire, s'appuyer et mettre en place une « géographie expérientielle » semblent être une bonne approche pour y parvenir. Mais à quoi cela renvoie-t-il ? Selon Caroline Leininger-Frezal (2020), apprendre la géographie est basé sur l'exercice de ses sens et sur l'expérience du monde d'abord perçu par l'espace proche. La compréhension du monde qu'en ont les élèves s'élargit ensuite de proche en proche pour aller vers le vaste monde, ce qui a été formalisé par Abraham Moles et Élisabeth Rohmer (1972). Ainsi, cela renvoie à la mise en place d'une « géographie expérientielle » au sein des classes à l'école primaire. Cette dernière se base sur l'expérience des élèves (Healey & Jenkins, 2000 ; Ives-Dewey, 2009). Elle leur permet de questionner leurs représentations, leurs pratiques spatiales et de les relire au regard des connaissances acquises en classe. Elle correspond au passage d'une géographie spontanée à une géographie raisonnée, renvoyant à deux registres de savoirs différents. La première renvoie aux savoirs tirés de son expérience. Elle mobilise l'expérience de l'espace. Le terme désigne « une géographie que chaque individu élabore, dans sa pratique quotidienne de l'espace, afin de se déplacer , de se repérer, une pratique qu'il mémorise » (Rasse, 2021) (Gille-Gaujal, 2016 : 71). Nous déployons ainsi toutes sortes de stratégies spatiales, liées à notre expérience des lieux. C'est l'intérêt de l'individu qui prime. La géographie raisonnée, quant à elle, renvoie aux contenus à acquérir en géographie scolaire. Elle permet de changer d'échelle de raisonnement. C'est l'intérêt collectif qui prime alors. La géographie raisonnée s'appuie sur des notions, concepts et méthodes élaborés par la géographie scolaire et/ou scientifique (Leininger-Frézal et al., 2020).

En conclusion, le concept de l'habiter est un axe directeur du programme scolaire du cycle 3 en géographie. Il permet de penser l'espace, d'appréhender la complexité des territoires et de comprendre la complexité du monde, en intégrant les différents aspects de l'habiter. Se pencher sur ce concept, c'est faire comprendre aux élèves que nous habitons tous un même monde, mais que chacun l'habite différemment. Pour l'enseigner, il est essentiel de s'appuyer d'abord sur les espaces proches des élèves, leurs expériences et représentations, leurs ressentis et pratiques, ainsi que sur les sorties de terrain. L'élève pourra à partir de sa propre expérience, ses propres pratiques et en analysant les lieux qu'il connaît et fréquente, comprendre et objectiver ce qu'est « habiter » pour n'importe quel habitant de la Terre. Cela renvoie à la « géographie expérientielle », consistant à partir de l'expérience des élèves pour leur enseigner la géographie. Les enfants utilisent leurs corps pour apprendre, penser et communiquer. Pour cela, ils doivent être acteurs, c'est-à-dire faire, explorer, expérimenter en utilisant tous leurs sens. Et cela vaut aussi pour les apprentissages à l'école. C'est pourquoi la photographie semblerait être un support et un objet pour faire de la « géographie expérientielle ». Soit l'élève travaille sur des photographies de manuel ou de diverses sources, soit il peut faire de la photographie. Les élèves peuvent donc être acteurs en faisant de la photographie et en partant de leur expérience, afin de rentrer ensuite dans l'apprentissage du concept de l'habiter. Ils seraient donc moteurs de leur apprentissage. Nous allons donc maintenant nous pencher sur la photographie, concept central du sujet du mémoire, c'est-à-dire l'outil utilisé pour enseigner ce concept d'habiter.

1.2 La photographie : un outil du géographe et de l'enseignant de géographie

1.2.1 Photographie et géographie, une complicité ancienne

La photographie est une image artificielle, renvoyant à une représentation visuelle fixe de la réalité. Il s'agit d'un outil ancien, datant du XIX^e siècle, qui reste à remoderniser. Un outil, d'après Michelle Masson, est un « objet qui sert à agir sur la matière, à faire un travail » (Masson, 1994 : 84). La matière correspond à ce qui est issu du monde sensible et non sensible, constituant des informations pouvant donner

des clés d'interprétation de l'espace. La photographie serait donc un objet permettant de donner des informations sur le monde qui nous environne, afin de pouvoir interpréter l'espace autour de nous. Mais il faut garder à l'esprit que, comme le dit Olivier Lazzarotti, « la première chose à considérer est que toute image, quelle qu'elle soit, est produite » (Gaquere et Lazzarotti, 2019). Effectivement, une image a forcément un auteur. Il y a une volonté de produire une image, de prendre en photographie des paysages, des personnes ou des objets. Ainsi, cela rejoint la pensée du critique littéraire et sémiologue Roland Barthes : « l'image n'est pas le réel, mais elle en est du moins l'analogie parfaite » (Barthes, 1961 : 128). Une image photographique est une reproduction de la réalité. Une photographie représente le réel, c'est en cela qu'elle en est une ressemblance. « De l'objet à son image, il y a certes une réduction : de proportion, de perspective et de couleur. Mais cette réduction n'est à aucun moment une transformation » (Barthes, 1961 : 128). La photographie n'est pas la réalité même, c'est une manière de la représenter, sans la transformer. En outre, d'après Laurent Gervereau, plasticien et historien du visuel :

la question n'est même plus de savoir si les images retranscrivent le réel. [...] dans tous les cas, elles l'interprètent. Elles ne mentent pas, elles délivrent ce qu'elles peuvent donner à travers un nouveau réel qui est le leur (Gervereau, 2000 : 15).

Les images ne se contentent pas de reproduire la réalité telle qu'elle est. Elles en donnent toujours une interprétation. En d'autres termes, les images ne sont pas des copies exactes du monde, mais une version modifiée, influencée par leur propre nature (comme par exemple l'angle, la lumière, le cadre ou encore le contexte). Elles ne mentent pas au sens strict, mais elles montrent une réalité qui leur est propre, différente de ce que nos yeux peuvent voir directement sans passer par une image. Ainsi, « toute image est un écran. Elle s'avère un lieu de passage » (Gervereau, 2000 : 398). Les images sont des filtres ou des relectures de la réalité. Il y a nos yeux, la réalité et l'image qui se situent entre les deux, tel « un lieu de passage ». Il est donc important de toujours garder une distance critique face à ce qu'elles représentent. De plus, certains détails d'une image peuvent ne pas correspondre à la réalité, mais la photographie respecte les différents aspects du réel. Cependant, si une photographie ne trahit pas le réel, « une photographie peut changer de sens » (Barthes, 1961 : 127). Effectivement, elle peut changer de sens en fonction de la personne qui la regarde et de son propre vécu personnel. Elle peut y reconnaître des

choses ou des personnes, s'identifier à la photographie ou au contraire garder une certaine distance. Le sens donné à une photographie dépendra du récepteur de cette dernière. Roland Barthes soutient que le statut particulier de l'image photographique est « un message sans code » et que « le message photographique est un message inconnu » (Barthes, 1961 : 128). Une photographie prise n'a pas de code ni de légende particulière pour nous dire ce qu'elle souhaite nous montrer, nous faire comprendre. Certes le photographe peut y mettre un texte explicatif, mais nous ne connaissons généralement pas tout le contexte ni les alentours de l'endroit où a été prise la photographie, ni pourquoi elle a été prise d'une certaine manière. De même, la plupart des photographies ne sont pas commentées par leur créateur, laissant l'observateur libre cours à sa vision et à ses représentations. En outre, pour Laurent Gervereau, les images elles-mêmes ne trompent et ne faussent pas. Ce sont les interprétations et les discours construits autour d'elles qui peuvent venir déformer leur sens. Une image est le résultat de nombreux choix (le cadrage, la lumière, l'angle de prise, le montage) qui vont modifier sa forme finale. Ce qui peut être problématique, c'est davantage le manque de transparence sur les conditions de sa réalisation, que la nature de l'image. Effectivement, cela peut créer des interprétations fausses ou trompeuses. De plus, une image capture une portion de la réalité. Mais cela reste limité : elle exclut tout ce qui reste en dehors du cadre. Pour interpréter correctement une image, il faut donc tenir compte de tous les éléments extérieurs, situés « hors-champ », susceptibles d'influencer sa signification.

Ainsi, c'est pour cela que « la légende et le commentaire sont [...] des termes essentiels dans la perception de l'image » (Gervereau, 2000). Leur présence vient modifier la compréhension de l'image du récepteur. Les images sont donc soumises à tout ce qui les accompagne. Une légende, un commentaire ou un texte explicatif sont indispensables pour les comprendre. Ils jouent un rôle important dans notre manière de la percevoir, car ils orientent notre interprétation et enrichissent sa signification. L'absence de ces éléments risquerait d'entraîner une perception incomplète ou ambiguë de l'image. Parfois, « ce sont des portions d'images qui orientent le sens général de la représentation » (Gervereau, 2000). Certaines parties spécifiques de l'image, par exemple des symboles, des détails ou des éléments visuels particuliers, peuvent influencer notre manière d'interpréter l'ensemble de l'image. Ainsi, la perception et la compréhension d'une image dépendent d'une part de ce qui

l'accompagne (une légende, un commentaire etc.) et d'autre part de ce qu'elle contient (des symboles, etc.).

Par ailleurs, « les images sont aussi un des outils de penser de la science géographique » (Gaquere et Lazzarotti, 2019). « La photographie est une vieille habitude du travail des géographes : dès l'invention de l'outil, ils s'en sont emparé, accumulant des collections parfois impressionnantes » (Métailié, 1995 : 91). En effet, les images sont des « soutiens à la pensée », différentes des outils habituels que sont l'intellect et les mots, mais tout aussi importantes. Les photographies en science géographique permettent de représenter l'espace en le visualisant. Les images font aujourd'hui partie du travail du chercheur, surtout sur le terrain. Utiliser les smartphones ou autres outils permettant de prendre des photographies permet de créer de nombreuses « notes photographiques » n'importe où nous nous trouvons. « Les chercheurs sont donc aussi d'importants producteurs d'images » (Gaquere & Lazzarotti, 2019). Sur le terrain, prendre des photographies leur permet d'accompagner leurs observations et de garder des preuves de ce qu'ils ont découvert ou cherché.

Plus précisément, « les images ouvrent un inestimable accès à la saisie des représentations de l'habiter, ce qui est classique, mais aussi à la saisie des pratiques » (Gaquere et Lazzarotti, 2019). Les images permettent de figer et de conserver les expériences des habitants. Prendre une photographie se fait de manière rapide, permettant ainsi de fixer « l'instantané d'une pratique ». Cette dernière est toujours éphémère, spontanée et renvoie cependant une forte signification sur la personne qui l'effectue. Les images font donc partie des documents permettant de rendre compte des différentes facettes et représentations de l'habiter. Ce qui est tout aussi intéressant, c'est que les photographies peuvent se combiner avec d'autres outils ou matériaux afin de rendre ces différentes représentations de l'habiter encore plus solide. Elles en rendent compte de multiples manières et avec de multiples statuts épistémologiques. « Autrement dit, aujourd'hui comme jamais, les images sont au cœur de la quête de savoirs géographiques et de leurs transmissions » (Gaquere et Lazzarotti, 2019). Les images peuvent donner des preuves aux savoirs géographiques et elles permettent également d'en garder des traces visuelles.

Les photographies, outils de penser de la science géographique, servent également à montrer et à exploiter des paysages. « Depuis les origines de la discipline, [...], l'analyse du « paysage géographique » est passée par une exploitation de l'image démonstratrice, photos et croquis venant toujours compléter les cartes » (Métailié, 1995 : 91). Le paysage permet de montrer comment la société a aménagé le territoire, en ne montrant cependant qu'une partie de la réalité. Nous pouvons définir le paysage comme « l'étendue d'un pays s'offrant à l'observateur » (Tabarly et Bouron, Géoconfluences, 2003). Les paysages renvoient à des espaces perçus comme « naturels » (montagne, littoraux, ruraux, etc.) et à des espaces industriels et urbains. D'après la Convention européenne du paysage (Florence, 2000), "le paysage désigne une partie de territoire telle que perçue par les populations, dont le caractère résulte de l'action de facteurs naturels et/ou humains et de leurs interrelations" (Partoune, 2004). Il faut penser le paysage comme un système complexe de relations s'articulant autour de trois composantes interdépendantes : le « paysage espace-support » (une portion d'espace soumis à la vue, remplie d'objets, appropriée par différents groupes sociaux) ; le paysage espace-visible (paysage que nous pouvons voir en face de nous) et enfin le paysage-représentation ou espace vécu (les individus perçoivent le paysage selon leur propre sensibilité) ((Clément, 1997) (Tabarly & Bouron, 2003)).

Par ailleurs, le paysage, « c'est l'aspect visible de l'espace géographique » (Tabarly et Bouron, Géoconfluences, 2003). Le paysage est constitué de l'ensemble des éléments observables à partir d'un lieu précis. Il ne doit pas être confondu avec le milieu géographique, qui comprend des éléments invisibles. Cependant, « l'étude géographique du « paysage » est toujours délicate à mener : partant du visible, elle recouvre à la fois des faits objectifs et subjectifs » (Tabarly et Bouron, Géoconfluences, 2003). Les faits objectifs renvoient à la prise en compte des dynamiques, des héritages historiques, des aménagements, des évolutions passées mais aussi à venir pour faire du paysage un objet d'étude vivant dont l'approche ne soit pas « muséifiée » à l'excès. Les faits subjectifs, eux, renvoient aux connaissances et aux interprétations des observateurs du paysage.

Enfin, le paysage correspond « au territoire pratiqué par chacun ». Il est désormais considéré comme « un élément important du cadre de vie (Sgard, 2010) » (Vergnolle-Mainar et al., 2017 : 1). Les habitants et usagers du lieu y sont donc plus sensibles. Le paysage est un « objet matériel », qui est vu et perçu par ses usagers. Plus précisément, il existe deux types de paysage : le paysage « objet » et le paysage

« représentation mentale ». Le premier est « construit, bâti ou naturel, c'est le paysage "perceptible". Il existe sans observateur » (Partoune, 2004 : 3). Il y a une séparation qui existe entre l'observateur et le monde qui l'entoure. La subjectivité est absente. L'objectif de ce type de paysage est d'approcher la réalité des choses. Ici, le travail scientifique vise à produire une explication du paysage. Le paysage « représentation mentale », quant à lui, « n'est pas le réel, il est produit par le regard; [...]. La représentation est nécessairement incorporée à un individu socialement et culturellement située. Ce paysage n'existe pas sans observateur » (Partoune, 2004 : 4). Ce paysage est construit mentalement, à travers son propre point de vue intellectuel, ses connaissances culturelles, sur l'espace et le temps. Il y a une construction mentale de l'image qui est faite. Ce sont les individus qui recherchent et produisent des significations au paysage. Ici, le travail scientifique vise à produire une interprétation du paysage. Il existe donc une dimension subjective dans notre relation au paysage. « Le paysage, nous le percevons, nous l'interprétons et nous communiquons à son propos » (Partoune, 2004 : 2). La perception, l'interprétation et la communication sont trois "gestes mentaux" qui modifient en permanence l'idée que nous avons d'un paysage. Mais nous regardons le monde, nous le percevons et le concevons à travers nos désirs, nos croyances et nos émotions, culturellement marqués au point de les croire naturels. Voilà le message qui se diffuse lentement depuis la fin du XXe siècle.

Ainsi, entre l'individu et le paysage objectif, il y a toute une série de filtres présents (les distances réelles du paysage, les caractéristiques de l'individu : son âge, sa sensibilité, son milieu socio-culturel, sa connaissance des lieux, son espace vécu). Ces filtres renvoient à « l'équipement de l'individu », son bagage matériel et intellectuel (Partoune, 2004 : 2). Finalement, les individus, en relation avec les paysages, mettent en avant l'existence d'une complexité du paysage réel. Il existe une multitude de paysages : des paysages réels, perçus, sensibles et les paysages imagés, inventés, rêvés, créés. Et tous peuvent être exploités grâce à la photographie.

Cependant, il faut garder à l'esprit les limites que peut représenter l'utilisation de la photographie. D'après les travaux de Grégoire Collet et Philippe Hertig, la photographie « ne représente qu'un fragment de la réalité, dans l'espace et dans le temps » (Collet et Hertig, 1995 : 138). Effectivement, « le réel est le choix d'une portion de réel, comme le regard est la vue d'un morceau d'espace. De cette façon, même si

plusieurs regards sont compilés, il existe toujours un hors-champ » (Gervereau, 2000). Ce que nous considérons comme « réel » n'est jamais une représentation totale, mais plutôt une sélection d'une partie de la réalité, une partie de l'ensemble. Même si nous « compilons » plusieurs regards ou plusieurs angles de vue, il restera toujours des éléments « hors-champ », en dehors du cadre, échappant à notre perception. Ainsi, la réalité que nous voyons ou que nous représentons est de toute évidence incomplète.

En outre, une photographie est le résultat d'une multitude de choix situés à « différents niveaux ». D'une part, « l'auteur d'une photographie cherche à montrer un aspect de la réalité. Il est limité par diverses contraintes » (Collet et Hertig, 1995 : 138) (la lumière, l'accessibilité d'un lieu, la présence d'autres personnes...). La présence de ces contraintes entraîne l'auteur à faire des choix, conscients ou non, qui aboutissent déjà à une certaine interprétation de la réalité. De plus, par sa volonté de témoigner ou de prendre position, l'auteur peut donner un sens au monde tel qu'il le représente. D'autre part, l'utilisateur d'une photographie va lui aussi faire une succession de choix. Il va d'abord choisir une image plutôt qu'une autre, consciemment ou non, en privilégiant un certain aspect de la réalité. Il va ensuite lui donner un sens en la mettant dans un contexte. « Il peut d'ailleurs y avoir des distorsions entre le sens que l'auteur a voulu donner à l'image et celui que lui donne l'utilisateur » (Collet & Hertig, 1995 : 138). Une distorsion peut provenir d'un manque d'information sur le contexte dans lequel la photographie a été prise, pouvant conduire à des erreurs d'interprétation. Mais cela peut également venir d'un détournement de sens volontaire. Ainsi, « tout utilisateur d'une image doit rester conscient qu'il ne peut réduire le sens de celle-ci à sa seule interprétation personnelle, puisqu'une image n'est jamais univoque » (Collet & Hertig, 1995 : 140). Une image ne possède jamais qu'une seule interprétation. Tout individu possède sa propre interprétation, en fonction de son vécu, de ses connaissances sur la photographie et de ses expériences passées.

Pour Laurent Gervereau, une image existe et possède un sens lorsqu'elle est perçue par un regard. C'est le récepteur, celui qui observe, qui, en choisissant ce qu'il regarde et comment il le regarde, crée les images (Gervereau, 2000). En d'autres termes, l'image n'existe qu'à travers l'interprétation de celui qui l'a regardé. Un regard va sélectionner des aspects, des détails de l'image et va construire sa propre vision de cette dernière. C'est le regard du récepteur, du spectateur, qui façonne et interprète une image. Et tout regard n'est pas neutre et innocent. Il reste subjectif et il peut se

faire accompagner. Une image n'est donc pas « libre dans sa conception ni dans sa réception » (Gervereau, 2000 : 16).

Nous venons de voir que la photographie était un outil de pensée de la science géographique. Et qu'en est-il de la photographie au sein de la didactique en géographie ? Garde-t-elle son statut d'outil ? Selon Michelle Masson, l'outil serait un intermédiaire entre une source d'information et l'interprétation de l'espace (l'objet de la géographie). Il n'est ni la géographie elle-même, ni sa source : il n'est qu'instrument. Plus particulièrement, « l'outil dans la nouvelle géographie est l'objet du travail géographique » (Masson, 1994, page 85). Il n'est plus le réel, au centre de la démarche comme dans la géographie classique, mais il sert à la confrontation-construction des notions et concepts autorisant l'interprétation de l'espace. Ainsi, les outils dans l'enseignement, dont fait partie la photographie, possèdent deux finalités : d'une part la description et l'analyse des éléments de l'espace créant une vision statique, décrivant l'ordre du monde. D'autre part, donner une interprétation de cet espace propre à la géographie, créant ici une vision dynamique et productrice de nouveaux savoirs sur un monde non directement lisible, vision qui donne du sens à ce qui n'en a pas d'emblée. Ainsi, « la photographie est un outil permettant de questionner l'espace » (Masson, 1994 : 85). Toutefois, nous pouvons nous demander en quoi la photographie est un outil efficace pour y parvenir. Plus largement, comment est-elle utilisée en classe ?

1.2.2 La photographie à l'école, un outil polyvalent

À l'école, la photographie est utilisée de différentes manières, dans plusieurs disciplines (en géographie, mais également en histoire, en arts, en histoire des arts...), faisant d'elle un support et un outil interdisciplinaire et transdisciplinaire. Pour étayer ce propos, prenons appui sur le programme actuel du cycle 3, dans lequel l'utilisation d'images, et donc de la photographie, est explicitement écrite au sein tout d'abord de la discipline du français (« Comprendre [...] des images et les interpréter » avec pour attendu de fin de cycle de « lire et comprendre des textes et des documents ([...] images) pour apprendre dans les différentes disciplines » (BO 2023 : 11 et 14, Éducation nationale, 2020). Puis en ce qui concerne la discipline des Arts plastiques,

il y a une mobilisation de « pratiques artistiques de l'image fixe et animée (photographie [...]) » (BO 2023 : 44) ; des questionnements sur « les différentes catégories d'images, leurs procédés de fabrication, leurs transformations : la différence entre images à caractère artistiques et images scientifiques ou documentaires, l'image [...] photographiée » (BO 2023 : 44) ; une « observation et analyse [...] d'images » (BO 2023 : 44) ; et enfin des exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève sont proposés, dont notamment « l'utilisation de l'appareil photographique ou de la caméra [...] pour produire des images » (BO 2023 : 44). Cela vient rejoindre le sujet et le questionnement de ce mémoire, qui est de faire faire de la photographie aux élèves afin de mieux appréhender et de comprendre le concept de l'habiter. Enfin, la discipline de l'EMC permet de développer, à travers l'étude d'une photographie, la compétence « exercer son jugement, construire l'esprit critique », en utilisant les objets d'enseignement suivants : « Observer, lire, identifier des éléments d'informations sur des supports variés (images [...]) et s'interroger sur la confiance à accorder à des sources différentes » afin de développer son « jugement critique » à propos du traitement de l'information et de l'éducation aux médias (BO 2023 : 67). Ainsi, utiliser la photographie, comme support et surtout comme objet au sein des différentes disciplines, permet de travailler et de développer des connaissances et des compétences chez les élèves sur la photographie qui se rejoignent, se croisent et se complètent, pouvant être mobilisées dans toutes les situations d'apprentissage.

Qu'en est-il de la place de la photographie au sein de la discipline de la géographie ?

Si nous nous intéressons à la place et aux usages des images dans les situations d'enseignement en géographie, les cartes et les photographies sont très présentes, confirmant « qu'aujourd'hui l'enseignement de la géographie ne saurait se passer de la photographie (Regrain, 1994 : 114) » (Philipot et Bouissou, 2007 : 42). Les images sont beaucoup utilisées en géographie pour « montrer », et observer. « L'utilisation des images est jugée beaucoup plus aisée que celle des textes, [...] considérée comme une solution qui simplifie la confrontation des élèves au savoir ». Or, il ne faut pas oublier que « les images sont des construits sociaux complexes » (Philipot & Bouissou, 2007 : 43) et qu'elles ne sont pas plus simples que les textes, même si leur lecture semble plus facile pour les élèves car ils possèdent une grande familiarité aujourd'hui avec elles. Il faut prendre en compte la complexité des images,

permettant de mettre en place de véritables enjeux didactiques. Par ailleurs, « cette utilisation fréquente des images n'est pas sans effets chez les élèves. Les cartes et les photographies sont pour eux un moyen d'identifier et de distinguer la géographie des autres matières » (Philippot et Bouissou, 2007 : 43). Ce qui marque les élèves, ce sont les images en tant qu'objets présents dans la séance, et non les activités et les apprentissages réalisés. Ainsi, les élèves se représentent très tôt dans leur scolarité la géographie prenant appui sur la présence des images. Il s'agit donc d'un « marqueur identitaire » de cette discipline.

L'un des enjeux didactiques aujourd'hui de la photographie au sein de la géographie est le suivant : permettre de comprendre la complexité du monde, tout en comprenant la complexité des images elles-mêmes. Comment sont donc utilisées les images en géographie pour y parvenir ? Plus largement, quelles sont les manières d'utiliser les images dans cette discipline ?

D'après Collet et Hertig, il existe « trois manières complémentaires d'utiliser l'image en classe de géographie : pour former, pour illustrer, pour inviter à rêver » (Collet & Hertig, 1995 : 140). « Pour illustrer » renvoie à l'usage le plus courant d'une image. L'élève doit être formé à la lecture de l'image pour en saisir toute la portée. La photographie, ensuite, peut « inviter à rêver ». Le but ici est de stimuler et de nourrir l'imaginaire du récepteur. En partant de l'image, ce dernier se construit des impressions et des ambiances. Le récepteur peut créer un contexte particulier en l'intégrant à ses propres représentations. Enfin, la photographie sert à « former ». Cela renvoie à l'idée ici de former à la lecture d'une photographie, à faire une « éducation du regard », ayant pour but de faire de l'élève un « consommateur critique » qui a conscience qu'une image est toujours une représentation partielle et arbitraire du monde, mais qui reste utile. Former, c'est donc « permettre à l'élève de devenir lui-même un utilisateur averti » (Collet & Hertig, 1995 : 140). Cela renvoie à la dimension civique des programmes, en développant le regard et l'esprit critique des élèves, en travaillant et en traitant le support en tant que tel. Effectivement, « l'image est le support au travers duquel s'expriment les subjectivités du photographe, de celui qui l'a choisie, et du récepteur, si l'image lui parle » (Collet et Hertig, 1995 : 140). Une image n'est jamais neutre et objective. Il faut amener les élèves à toujours se mettre à distance et à comprendre qu'une photographie paysagère ou une représentation cartographique d'un espace n'est pas la réalité de cet espace. Enfin, utiliser la photographie « pour former » permet

aux élèves d'acquérir des méthodes de lecture géographique de l'image (comparer les images et les points de vue, préciser le contexte de l'image). À des fins d'éducation, il est en effet nécessaire de permettre au jeune d'apprendre à voir réellement et plus largement le paysage qui l'environne. Pour cela, la démarche classique d'analyse paysagère garde un sens car elle permet de poser le regard, d'identifier les éléments et les unités du paysage, de chercher à les comprendre en les contextualisant (Bertrand et Bertrand, 2002 ; Donadieu et Périgord, 2005). Elle permet d'apporter des connaissances sur le territoire, à partir des traces de son évolution passée et actuelle visibles dans le paysage. Elle ouvre ainsi la voie à une compréhension non seulement des interactions entre les facteurs biologiques, physiques et humains, mais aussi des liens entre les ressources, les différents usages qui en sont faits et les aménagements qui en résultent. De plus, l'élève doit prendre conscience qu'une seule photographie ne peut permettre d'expliquer un paysage en géographie. Il faut une mise en contexte, en utilisant d'autres sources d'informations (photographies, cartes, textes, travail sur le terrain etc). D'autre part, lorsque l'élève devra faire, choisir ou utiliser des images pour des productions scolaires ou personnelles, il saura quoi regarder et quelle photographie potentiellement utiliser.

En outre, selon Philippot et Bouissou, la photographie en géographie est là pour « planter le décor » (Philippot & Bouissou, 2007 : 46). Il s'agit d'une approche traditionnelle de la géographie : observer pour ensuite décrire. Elle permet donc par la suite de réaliser des exercices types (décrire une photographie, faire une carte). On se concentre sur ce qui est visible. La photographie est également là pour mettre en images un objet d'étude. Il s'agit d'un prétexte à un questionnement qui va s'éloigner de la photographie. Mais la photographie est aussi utilisée pour rendre « la situation plus « vivante », plus « présente », peut-être plus attractive » (Philippot et Bouissou, 2007 : 47). Ici, la photographie est utilisée comme un support pour réaliser des tâches d'un niveau cognitif assez faible et ne permettant pas de conduire les élèves à élaborer des savoirs conceptuels. Pour terminer, la photographie peut être utilisée comme un outil pour « secondariser », c'est-à-dire permettre aux élèves de construire des savoirs conceptuels et de développer leur esprit critique en interrogeant les savoirs. Mais les enseignants en profitent peu pour faire cela. (Philippot & Bouissou, 2007 : 37-49).

Par ailleurs, dans l'enseignement de la géographie, la photographie est très utilisée pour l'étude de paysage, afin de les montrer, de les exploiter et de se représenter

l'espace étudié. Effectivement, en classe, « l'analyse des paysages se pratique le plus souvent à partir de photographies » (Hugonie, 1994 ; Partoune, 2004 ; Philippot & Bouissou, 2007). Plus précisément, d'après Philippot et Bouissou, à partir des images, considérées comme des outils, deux types d'apprentissage sont attendus : décrire, localiser, nommer des « objets géographiques » et construire des repères spatiaux à mémoriser. « Le rôle de l'image change alors, de point de départ, l'image devient le soutien de la mémoire [...]. Les images deviennent des repères culturels et géographiques à mémoriser (BO, 2002 : 38) » (Philippot, Bouissou, 2007 : 37-49). Ainsi, l'utilisation de la photographie vient de la nécessité de s'approprier les langages spécifiques des images. Il s'agit désormais d'« apprendre à porter un regard distancié sur les cartes et les photographies » (Philippot et Bouissou, 2007 : 37-49). Pour finir, afin d'atteindre les finalités disciplinaires et culturelles en géographie, les attentes de l'institution sur les usages des images sont d'abord de savoir les utiliser comme des « outils pour faire de la géographie », puis comme des « objets particuliers dont les spécificités doivent être maîtrisées » dès l'école élémentaire (Philippot & Bouissou, 2007 : 39). Les images rentrent d'un côté dans une logique qui tendrait à les étudier comme des substituts du réel (il faut regarder pour voir la réalité) et, d'un autre côté, une logique qui conduirait à les considérer comme des objets complexes que les élèves doivent apprendre à maîtriser (mise en distance de l'objet observé).

De plus, grâce à sa dimension visuelle, le paysage est un support d'étude concret qui permet d'entrer assez facilement dans la complexité du territoire ou du milieu étudié et d'aborder des notions abstraites liées à son organisation et à son fonctionnement. En ce sens, le paysage est au service de l'acquisition de connaissances et de concepts disciplinaires. Les paysages mobilisés doivent cependant être bien choisis.

Cependant, la photographie ne semble pas toujours être « manipulée » à bon escient » (Hugonie, 1994 ; Partoune, 2004 ; Philippot et Bouissou, 2007). Trop souvent, elle est perçue comme une illustration du paysage, une démonstration de la réalité, alors qu'elle devrait être explorée dans toute sa complexité. Thierry Philippot et Christine Bouissou (2007) montrent que les enseignants profitent en général peu de ces outils pour amener les élèves à enrichir « leur rapport au réel ». En effet, le paysage pris en photographie à un instant T devrait être le reflet des rapports entre la société et l'espace et il conviendrait d'amener les élèves à comprendre ces rapports en réalisant

un véritable travail de recherche et de documentation sur le contenu de la photographie ; ce qui n'est pas souvent le cas dans les pratiques de classe.

En outre, la photographie de paysage peut être utilisée de différentes façons en classe. Mobilisons les travaux de Partoune (Partoune, 2004) pour étudier cela. Tout d'abord, nous pouvons utiliser une photographie de paysage pour le paysage « objet » : soit la photographie et le paysage sont confondus (réalisme " fort " : des questions sont directement posées sur le paysage photographié), soit la photographie est traitée en tant qu'image de paysage, et elle est l'objet d'une analyse critique externe (réalisme " faible "). Nous pouvons également mobiliser une photographie de paysage pour le paysage « représentation mentale », où l'image de paysage est soit interprétée en fonction d'un répertoire propre au lecteur (interactionnisme " faible " : les consignes visent à faire émerger les représentations mentales des élèves), soit les images de paysage, leur fabrication et leur lecture sont considérées comme s'inscrivant dans des processus de production du territoire (interactionnisme " fort " : une part du travail consiste à faire apparaître les changements dans le rapport des élèves à la "réalité"). Ainsi, le paysage nous invite à nous interroger sur les conditions de leur production et à découvrir les motivations de leurs auteurs. Christine Partoune (2004), à partir de ses travaux menés sur l'enseignement de la géographie en Belgique, « note l'importance de construire des liens entre l'interprétation d'un paysage et la diversité des perceptions et sens qui lui sont donnés ». La photographie permet une approche des espaces à travers un point de vue, qui ne peut cependant pas montrer toutes leurs complexités. Il faut donc l'articuler avec d'autres points de vue, d'autres échelles, d'autres modalités éducatives (rencontre avec des acteurs, etc.) (Vergnolle-Mainar et al., 2017). Une photographie de paysage nous permet également de nous interroger sur les finalités d'une éducation au et par le paysage, en développant notre regard et notre sensibilité sur celui-ci (Partoune, 2004 : 6).

Ainsi, comme nous venons de le voir, la photographie de paysage, en géographie à l'école primaire, peut être utilisée de différentes manières, en mobilisant différents types de paysages. D'une part, des « paysages remarquables [...] souvent photographiés de façon panoramique » (Vergnolle Mainar et al., 2012 : 5). Ils ont peu de points communs avec les paysages que les élèves voient dans leur quotidien et ils permettent « d'entrer dans les grandes notions de la géographie ». En partant de ces

paysages remarquables, les élèves construisent les apprentissages scolaires. D'autre part, ils peuvent renvoyer à des « paysages de proximité » (Vergnolle Mainar et al., 2012 : 3), ceux que nous voyons dans notre quotidien, ceux qui « constituent notre « cadre de vie » et qui sont « souvent considérés comme ordinaires. À partir du programme de 2015, ces paysages ordinaires sont largement présents dans l'enseignement à l'école primaire, à travers notamment le prisme du concept de l'habiter. Cela vient rompre avec la tradition scolaire qui prend appui sur des paysages « remarquables ». Les paysages ordinaires de proximité posent cependant des difficultés aux professeurs car ils ne sont pas des objets scolaires habituels. Ils mettent davantage en avant des questionnements de nature citoyenne autour des choix de gestion passés, contemporains et à venir, que de notions disciplinaires à enseigner. Ils incitent donc à travailler des compétences visant à identifier des enjeux d'aménagement, à comprendre les jeux des acteurs, à construire sa propre opinion, à débattre sur les choix envisagés et éventuellement à s'engager. Ils sont donc porteurs d'une éducation citoyenne considérée au sens large comme la capacité à se situer dans son contexte de vie. Ainsi, en lien avec le concept de l'habiter :

Ces paysages ordinaires renvoient à la représentation que les habitants et usagers du lieu en ont, au sens donné par les habitants (individuellement ou collectivement), au contexte territorial dans lequel ils vivent, aux valeurs qu'ils lui attribuent en fonction de schémas culturels collectifs et de leur parcours individuel (Vergnolle Mainar, 2011 : 5).

Ces paysages du quotidien sont donc vécus, pratiqués et investis différemment et symboliquement par chacun (Benages-Albet, Bonin, 2013). Travailler le sens donné au paysage permet donc d'entrer dans l'usage et dans la symbolique des lieux. « Les paysages ordinaires » du quotidien sont particulièrement porteurs, car ils renvoient aux lieux investis régulièrement par les individus. Ils permettent d'entrer dans les valeurs que chacun accorde à ce qui l'entoure, au paysage dans sa globalité ou à certaines de ses composantes. « Ils ouvrent la voie à la prise en compte des enjeux d'aménagement et de développement » (Vergnolle Mainar, Calvet, Eychenne et al. 2012 : 2). Enfin, l'étude de ce type de paysage permet :

De développer la capacité à regarder ce qui nous entoure et d'étayer le passage de l'observation à la construction de sens. Dans une finalité citoyenne, ils peuvent conduire le jeune à mieux investir son territoire et pourquoi pas, à terme, à s'impliquer dans les décisions le concernant (Vergnolle Mainar, Calvet, Eychenne et al. 2012 : 3).

Certes, les pratiques dans un cadre privé et familial dominant dans la construction des représentations du territoire où les élèves vivent. Mais l'école a aussi un rôle à jouer : « les enseignements enrichissent les représentations initiales » (Thémines, Dugue et Ratzel, 2009).

Ainsi, partir des paysages du quotidien de l'élève, à partir de leurs photographies notamment, semble être une entrée pertinente pour développer la compréhension du concept de l'habiter. Olivier Lazzarotti affirme que dans la perspective du concept de l'habiter et de son enseignement, et en n'oubliant pas de mobiliser les approches critiques, les images (et donc la photographie) offrent une précieuse opportunité de saisie et de conservation des expériences des habitants. Effectivement, les images ouvrent un inestimable accès à la saisie des représentations de l'habiter et des pratiques. Elles en rendent compte de multiples manières. Autrement dit, aujourd'hui comme jamais, les images sont au cœur de la quête de savoirs géographiques et de leurs transmissions » (Gaquere et Lazzarotti, 2019). Le programme actuel du cycle 3 (BO, 2023) vient appuyer le propos d'Olivier Lazzarotti. Pour enseigner la géographie et notamment le concept de l'habiter, il est recommandé de privilégier « les outils du géographe » dont les « les photographies » (BO, Thème 2 « Se loger, travailler, se cultiver, avoir des loisirs en France », CM1, 2023 : 75) et notamment des « photographies de paysages ou de lieux » (BO, compétence « pratiquer différents langages en histoire et en géographie », 2023 : 69).

Néanmoins, dans la majorité des cas, « l'élève est la plupart du temps le récepteur d'une image proposée par l'enseignant » (Collet et Hertig, 1995 : 140). Mais qu'en est-il des élèves producteurs d'images ? Lorsque nous faisons de la photographie, nous sommes en contact avec le monde et des enjeux apparaissent, permettant de mieux appréhender cette complexité du monde. Ce n'est pas la même chose lorsque nous regardons des photographies, cela ne s'avère pas si efficace. Remoderniser l'usage des photographies en classe permettrait donc de mieux mettre en avant les enjeux et la complexité du monde, en utilisant divers outils. Par exemple, nous pourrions densifier le document photographique en y ajoutant du texte, du son, etc. Mais cette remodernisation pourrait passer également par la production de photographies par les élèves, comme l'incitent les programmes. Les élèves pourraient davantage prendre en compte la dimension subjective d'une image photographiée, sa

ressemblance au réel et ainsi développer un regard critique. De même, les ressources d'accompagnement Eduscol du cycle 3 proposent de faire faire de la photographie avec les élèves afin d'introduire le concept géographique de l'habiter, lors par exemple de sorties géographiques. Partir des paysages du quotidien pour enseigner le concept de l'habiter est une entrée pertinente, et elle le serait davantage si ces paysages sont vus, observés et pris en photographie par les élèves. La photographie ici serait donc un outil pédagogique pour enseigner « l'habiter ». En effet, les élèves, en parcourant les lieux de leur quotidien et en les photographiant pour ensuite les analyser en classe, développeront peut-être plus facilement le sens de ce concept. Ils partiront de leurs propres représentations et connaissances sur les lieux qui les entourent et qu'ils fréquentent quotidiennement, renvoyant à la « géographie expérientielle » (Leininger-Frezal et al., 2020) décrite plus haut.

Mais qu'en est-il sur le terrain, dans les classes ? Les professeurs mettent-ils en place ce genre de sortie ? Ou demandent-ils de faire faire des photographies aux élèves à propos des lieux qu'ils fréquentent, pour aller à l'école par exemple, pour ensuite les analyser en classe ?

En conclusion, « à condition de l'utiliser de manière raisonnée, la photographie est un outil merveilleux qui peut être mis au service d'un enseignement vivant de la géographie » (Collet et Hertig, 1994 : 138). En effet, il faut toujours garder en tête qu'une image que nous utilisons découle d'une succession de choix de notre part et de son auteur. Nous ne devons donc pas l'exploiter n'importe comment. De même, si nous avons choisi une image à la place d'une autre, c'est pour certaines raisons que nous devons expliciter aux élèves. La photographie en géographie scolaire est utilisée soit comme un support pour effectuer des tâches scolaires, nécessitant un faible niveau de mobilisation cognitive des élèves ; soit comme un outil pour les apprentissages, où la photographie permet d'acquérir des connaissances et des compétences spécifiques. Plus précisément, les élèves peuvent utiliser la photographie comme un outil, en les prenant eux-mêmes. En prenant des photographies des « paysages ordinaires », ils vont surement mieux percevoir le sens du concept de l'habiter (c'est ce que nous allons essayer de voir dans les parties suivantes). Ils vont prendre des photographies qu'ils vont ensuite analyser en classe. Il s'agit de partir de l'élève, de ses représentations initiales et de ses propres productions, afin qu'il puisse développer des savoirs partant de ses propres pratiques

spatiales, et l'amener vers un concept et des connaissances plus abstraites étudiées en classe. La photographie semble donc être un support et un outil pour la « géographie expérientielle » : soit l'élève fait des photographies de son espace proche qui seront ensuite remobilisées en classe, soit nous partons de l'expérience proche des élèves en utilisant des photographies de leurs « paysages ordinaires ». Cela est encouragé par les programmes scolaires, incitant notamment à faire faire des photographies pour introduire ce concept. Mais il y a la présence d'une divergence entre le prescrit et la réalité, les pratiques réelles en classe, ainsi que les connaissances réellement acquises chez les élèves. Certains élèves ont du mal à identifier les objets d'apprentissage dans les situations proposées par les enseignants (Philippot, Bouissou, 2007 : 39). Cela nous amène maintenant à nous intéresser à la méthodologie et aux résultats obtenus des données collectées, afin de répondre à nos questions et hypothèses de recherche. Plus largement, il s'agira de répondre à la problématique générale de ce mémoire, qui rappelons-là est la suivante : en quoi la photographie, en la faisant faire par les élèves, serait un outil opérationnel pour enseigner le concept d'habiter au cycle 3 ?

II. Du côté des enseignants : méthodologies et résultats sur l'usage des photographies dans l'enseignement de la géographie

Nous allons présenter le protocole de données et les données collectées des différents terrains mobilisés en lien avec les enseignants, qui permettront de répondre à la question centrale de cette recherche ainsi qu'à certaines de ses hypothèses. Puis, nous nous pencherons sur les résultats obtenus. Commençons par une description générale des terrains mobilisés dans cette partie. D'une part, je prends appui sur l'analyse de deux manuels en géographie au cycle 3 afin de catégoriser les photographies qu'ils contiennent. D'autre part, je m'appuie sur un questionnaire à destination des enseignants. Ce protocole devait être complété dans un premier temps par une étude comparative avec une école aux Pays-Bas afin de comparer l'enseignement de la géographie entre le système éducatif français et néerlandais. Cependant, suite à mon stage effectué en juin 2024 au sein de l'école néerlandaise Basisschool de Nautilus à Amsterdam, j'ai abandonné ce projet. Je me suis effectivement rendu compte que nous n'enseignons pas de la même manière la

géographie. Chez eux, elle est étudiée par thématique, en se centrant sur la topographie des lieux étudiés ainsi que sur la diversité des paysages (à l'échelle des Pays-Bas pour le groupe 6 (CE2 en France), de l'Europe pour le groupe 7 (CM1 en France) et du Monde pour le groupe 8 (CM2 en France)). Les photographies ne sont pas utilisées comme un outil pour enseigner la géographie, mais principalement comme un support illustratif : montrer à quoi ressemblent les différents lieux et paysages des Pays-Bas, de l'Europe et enfin du Monde et ainsi construire une culture générale variée. Les paysages montrés ne sont pas analysés comme nous pouvons le faire en France, à travers les analyses paysagères par exemple. Ainsi, l'objectif de l'enseignement de la géographie aux Pays-Bas est de percevoir la diversité des pays et des paysages, en acquérant des connaissances toponymiques, topographiques et culturelles précises. Ce terrain n'apportera donc rien de concluant à nos hypothèses et à nos questions de recherche, portant sur la photographie comme outil pour enseigner la géographie, et plus précisément sur le concept phare du cycle 3, l'habiter. Commençons maintenant par étudier la méthodologie du premier terrain mobilisé.

2.1 Méthodologie de l'analyse de manuels

2.1.1 La collecte et la description du protocole de donnée

Les manuels scolaires sont intéressants à analyser dans le cadre de ce mémoire.

D'une part, les professeurs des écoles peuvent les utiliser pour effectuer leurs séquences d'apprentissage en géographie au cycle 3. Cette analyse va permettre notamment de mesurer la place des photographies dans la classe et dans l'enseignement de la géographie. Elle sera à mettre en lien avec le questionnaire à destination des enseignants, poursuivant le même objectif.

D'autre part, les manuels scolaires ne témoignent pas de pratiques réelles des enseignants, car il existe un décalage avec ce qui est fait en classe. Cependant, ils témoignent des conceptions des usages de la photographie. Les manuels sont donc des sources d'inspiration pour les professeurs. Plus précisément, ils donnent une explication sur comment les professeurs utilisent la photographie. Ils orientent son utilisation en classe et ils offrent une façon de l'utiliser. L'analyse de ces manuels scolaires va donc nous permettre d'étudier comment les professeurs travaillent avec et l'influence qu'ils ont sur eux et sur leur enseignement. Nous pouvons nous

demander si les manuels scolaires entraînent une utilisation traditionnelle de la photographie. Il sera donc intéressant de croiser les résultats de cette analyse avec celle portant sur le questionnaire à destination des enseignants, afin de confirmer la façon dont les professeurs utilisent la photographie, comme un support ou comme un outil, et si cela a un lien avec l'utilisation des manuels scolaires.

Le manuel scolaire possède des enjeux pédagogiques, il est porteur de savoirs, de connaissances et de compétences, de normes et de valeurs. Il est également vecteur d'instruction et de sociabilisation. Il s'agit d'un outil pédagogique, il est « un objet politico-social puissant et le véhicule » d'un système de valeurs, d'une idéologie, d'une culture ; [qu'il] participe au processus de socialisation [...] des jeunes générations auxquelles il s'adresse (Choppin, 1980 : 1) » (Memaï & Rouag, 2017 : 30). Il s'agit d'un outil qui permet la transposition didactique.

L'objectif ici est d'analyser deux manuels scolaires de géographie au cycle 3 et, plus précisément, les photographies qui y sont mobilisées afin de les catégoriser. Nous allons collecter les données des manuels scolaires suivants :

- Auger, A., & Guimberteau, E. (2017). *Géographie*, Cycle 3 CM1-CM2 (SED), collection Les nouveaux univers. Ce manuel a été élaboré par Antoine Auger, certifié d'histoire-géographie, et Emmanuel Guimberteau, professeur des écoles. Quatre-vingt-quatorze photographies y sont présentes.
- Ouriachi, M.-J., Caille, D., Caille-Catin, C., & Riot E. (2017). *Géographie Histoire des arts*, Programme 2016, CM1-CM2 Cycle 3 (Magnard), collection Odyssé. Ce manuel a été conçu par Marie-Jeanne Ouriachi : directrice d'ouvrage et maître de conférences en histoire, Didier Caille : professeur des écoles et conseiller pédagogique, Catherine Caille-Catin : maître de conférences en géographie, et pour finir Eliane Riot : professeure agrégée HG et diplômée de l'Ecole du Louvre. Cent onze photographies y sont présentes.

L'analyse de ces deux manuels de géographie s'est faite entre octobre et décembre 2024. J'ai emprunté ces manuels à la bibliothèque de l'INSPE Croix-de-Pierre. Ils répondent tous les deux aux exigences du nouveau programme de géographie, celui de 2016, portant sur le concept phare de l'habiter. Cette analyse de manuel va me permettre d'obtenir des données multimédias utilisées dans les manuels, ici les

photographies (de paysages, d'acteur...), propres à la géographie et à l'enseignement du concept de l'habiter. Plus précisément, dans les manuels mobilisés, les données à analyser renvoient au contenu des photographies et à leur utilisation.

Ainsi, l'analyse de ces manuels va permettre d'obtenir dans un premier temps des données qualitatives, à travers l'identification du statut des photographies, de leur rôle. À quoi servent-elles ? ; l'identification et la description des éléments visibles sur les photographies (paysages, bâtiments, végétation, infrastructures, activités humaines etc...) ; l'analyse des significations ou du message que renvoient les photographies (représentation des lieux, mise en valeur...) ; et enfin l'analyse des choix éditoriaux du manuel, et notamment du choix des photographies et le territoire qu'elle représente. Il s'agit ici de données plutôt subjectives, s'appuyant cependant sur une grille d'analyse et de critères précis.

Dans un deuxième temps, l'analyse de ces manuels va permettre d'obtenir des données quantitatives, à travers : le nombre d'images présent, permettant de percevoir la place et l'utilisation des photographies dans les apprentissages ; le nombre d'images consacrées à un type de territoire (urbain, rural, littoral, montagneux...) ; le nombre d'images ayant une prise de vue à hauteur d'homme, au sol ; le nombre d'images représentant des habitants et des acteurs ; la fréquence d'apparition de certains thèmes (activités économiques, population, paysages naturels...) ; et enfin le ratio entre différentes catégories (par exemple, image centrée sur des lieux français versus internationaux). Ces données sont objectives et mesurables.

Les données recueillies vont me permettre de répondre aux hypothèses suivantes :

- Une pratique renouvelée de la photographie auprès des élèves permettrait un meilleur enseignement du concept de l'habiter en géographie. Nous entendons ici par pratique renouvelée l'utilisation de photographies de paysages avec des points de vue différents des vues aériennes, avec notamment la présence de vues prises depuis le sol, à hauteur des habitants s'inscrivant dans des lieux. Il ne doit pas y avoir une surreprésentation des vues aériennes ;
- La photographie, présente dans les manuels scolaires, est utilisée seulement comme un support et non comme un outil. Une photographie est un support lorsqu'elle renvoie à l'utilisation d'images préexistantes ou fournies, et dont son objectif principal est d'observer et d'illustrer. Au contraire, elle renvoie à un outil dès lors que les élèves interagissent activement avec elle, en l'analysant, en

l'interprétant. Ils peuvent produire ou non la photographie. Si elle est produite par l'utilisateur, son objectif est alors de documenter, d'observer et de créer ;

- Et pour terminer, les manuels scolaires font peu pratiquer les élèves en classe, c'est-à-dire en leur faisant prendre des photographies. Les manuels ne proposent pas d'exercices ou de projets incitant les élèves à prendre des photographies pour ensuite étudier un aspect de l'habiter et prendre appui sur ces photographies, afin de les analyser précisément.

Ainsi, il semble intéressant d'étudier, de comparer et de catégoriser les photographies présentes dans ces deux manuels scolaires de géographie, portant sur l'enseignement du concept de l'habiter au cycle 3. Plusieurs questionnements ont émergé avant de commencer l'analyse : quels angles de prises de vue sont adoptés ? Lequel est dominant ? ; combien de photographies représentent des habitants et des acteurs, leurs pratiques sociales ? ; les photographies sont-elles utilisées comme un support ou un outil pour enseigner le concept de l'habiter ? Pourquoi sont-elles utilisées ? ; Demande-t-on de faire faire des photographies aux élèves dans leur espace proche pour commencer à étudier l'habiter ? ; ces manuels utilisent-ils des photographies pour se former à la lecture d'une photographie et travailler ainsi son esprit critique ? ; les photographies utilisées mobilisent-elles des exemples de lieux variés ? ; et enfin partent-elles de l'espace proche des élèves pour ensuite élargir à un espace de plus en plus lointain comme le préconise le programme ?

Plus largement, est-ce que ces manuels scolaires entraînent-ils une utilisation traditionnelle de la photographie ? (photographie avec vue aérienne et utilisée comme un support).

2.1.2 Le traitement des données

Pour répondre à ce questionnement, j'ai élaboré une grille d'analyse (CF annexe 1, page 131, 132 et 133), d'abord seule, puis je me suis aidée d'un article portant sur l'analyse des images géographiques (Mendibil, 1999), sous les conseils de mon directeur de recherche, David Bédouret.

Cette grille d'analyse des photographies présentes dans les manuels scolaires est un outil. Voici comment elle a été construite : elle est composée de neuf items, qui portent sur : le type de photographie au niveau technique. Quel type de vue la caractérise ? ;

le fond thématique ou le contenu montré ; la source de la photographie ; le ou les statuts de la photographie : à quoi sert-elle ? Dans quel but est-elle employée ? ; les types de paysages mobilisés par les photographies concernant plus précisément le concept de l'habiter ; ce que représentent les « iconographies » (Mendibil, 1999) : s'agit-il de photographies représentant des lieux symboliques et touristiques, des lieux plus « typés » et réfléchis ou des lieux emblématiques bien localisés pour montrer la diversité du pays ; la description précise de la photographie : premier, deuxième et troisième plan ; les degrés de sens de la photographie : sens iconographique (ce qu'elle montre) et sens iconique (sens symbolique qu'elle dégage) ; et pour terminer la textualisation de l'image : titre, légende, texte explicatif, source présents. Pour chaque item, un chiffre a été attribué à une réponse précise. J'ai ensuite créé un tableau Excel pour chaque manuel afin d'analyser toutes les photographies. Les colonnes renvoient aux différents items de la grille d'analyse et les lignes à une photographie du manuel. J'ai analysé les photographies en partant du début du manuel.

Passons maintenant à la présentation du questionnaire à destination des enseignants, qui va permettre avec les manuels scolaires, de mesurer la place des photographies dans la classe et dans l'enseignement de la géographie, ainsi que leur utilisation.

2.2. Méthodologie du questionnaire à destination des enseignants

2.2.1. La collecte et la description du protocole de donnée

Mon protocole est ensuite composé d'un questionnaire à destination des professeurs ayant enseigné ou enseignant au cycle 3. Ce questionnaire porte sur l'utilisation et la pratique de la photographie en classe et sur le concept de l'habiter en géographie. Son objectif consiste à mesurer la place des photographies dans la classe et dans l'enseignement de la géographie. Les réponses de ce questionnaire ont été collectées en utilisant la technique de la diffusion, que nous allons détailler juste après. Le choix de réaliser un questionnaire plutôt qu'un entretien repose sur plusieurs raisons. D'une part, il possède une plus grande capacité de collecte des données et il permet de vérifier statistiquement les hypothèses posées préalablement. D'autre part, les

personnes le réalisant sont davantage libres puisqu'elles sont seules à y répondre et elles restent anonymes, limitant la censure de leurs réponses.

La réalisation de ce questionnaire s'est faite en deux étapes : je l'ai créé sur un document Word, puis j'ai utilisé pour sa mise en forme le logiciel Limesurvey accessible via l'ENT de l'université Toulouse Jean-Jaurès, conforme au RGPD. J'ai commencé à concevoir ce questionnaire entre février et mars 2024, je l'ai ensuite diffusé fin mars 2024. J'ai dû procéder à plusieurs rediffusions et relances pour obtenir un nombre de réponses suffisamment élevé. J'ai d'abord diffusé ce questionnaire sur les réseaux sociaux (notamment sur les groupes Facebook de professeurs des écoles et sur Jobirl en envoyant directement mon questionnaire aux professeurs des écoles inscrits), puis dans les boîtes aux lettres des écoles (en donnant une enveloppe contenant un descriptif et le Qrcode du questionnaire) ainsi qu'aux différents professeurs que je connaissais. Mon entourage a également contribué à sa diffusion, en faisant passer les enveloppes créées. Entre fin mars et mai 2024, des personnes ont rempli le questionnaire en ligne mais seulement une dizaine d'entre elles ont répondu à toutes les questions. En juin 2024, j'ai comptabilisé une vingtaine de réponses complètes. J'ai donc décidé durant l'été 2024, plus précisément le 22 juillet, de relancer mon questionnaire sur les groupes Facebook des professeurs des écoles. Cela a été un succès : je suis passée de 23 réponses complètes à plus de 45.

À la fermeture du questionnaire en septembre 2024, 61 réponses complètes ont été recueillies. Sur 165 personnes ayant ouvert le questionnaire, seules 61 ont répondu à l'intégralité des questions. J'ai donc choisi de me concentrer spécifiquement sur ces réponses complètes et de laisser de côté toutes les réponses incomplètes. L'échantillon comprend donc 61 personnes, professeurs des écoles ayant enseignés en cycle 3, à l'échelle nationale. Plus précisément, l'échantillon est composé de cinq hommes et de cinq-six femmes, qui ont entre 23 ans et 63 ans, avec une moyenne d'âge de 44 ans. Voici leur(s) domaine(s) d'étude supérieure :

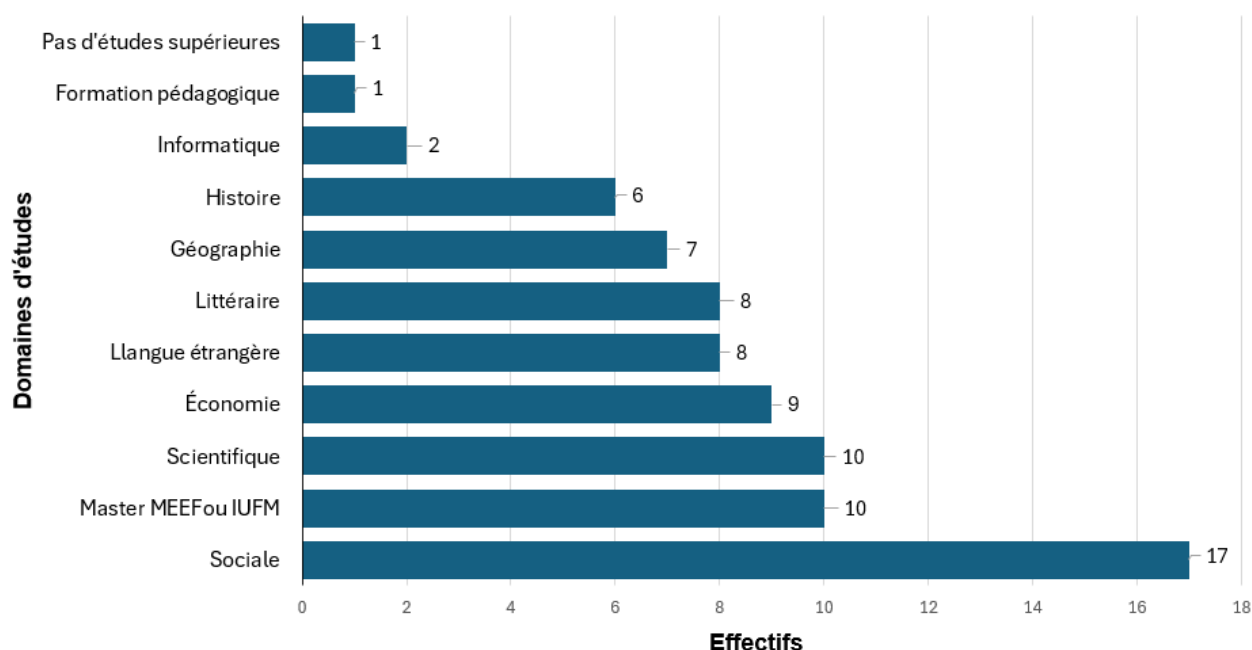


Figure 2 : Histogramme représentant la répartition des participants selon leur(s) domaine(s) d'étude supérieure (N = 61)

Certains participants à l'enquête ont fait des études dans plusieurs domaines, certains ont seulement une licence, d'autres une licence et un master. Plus précisément, dix-sept d'entre eux ont fait des études dans le social (science du langage, psychologie), sept ont fait des études en géographie. Ainsi, la majorité a réalisé des études supérieures, hormis une seule personne. Parmi les personnes ayant réalisées des études supérieures, dix ont fait un master MEEF ou l'IUFM (son ancêtre), les personnes ont alors entre 23 et 36 ans. Avant, cela n'existait pas. De plus, dix autres ont un master dans un autre domaine. Toutes les autres se sont arrêtées avant, souvent à bac + 3. Nous pouvons donc percevoir la diversité des études supérieures des professeurs interrogés.

Intéressons nous maintenant à leurs années d'expériences dans le métier de professeur des écoles : vingt-trois personnes ont entre 1 et 8 années d'expériences, quatorze ont entre 10 et 18 années d'expériences, treize personnes ont entre 20 et 28 années d'expériences, et pour terminer, onze personnes ont entre 30 et 38 années d'expériences. La moyenne est de 15 années d'expériences pour ces 61 personnes interrogées.

Ce questionnaire comprend des questions fermées, qui permettent d'obtenir des informations précises pour recueillir des informations factuelles. Ce type de question permet de recevoir des réponses claires, simples et uniformes, facilitant par la suite le traitement des données et l'analyse statistique, réduisant l'ambiguïté des réponses. Il est également composé de questions ouvertes, qui permettent aux répondants de formuler librement leur réponse et d'obtenir ainsi des résultats riches et nuancés, nécessitant une analyse fine du contenu. Ce type de question offre la possibilité de découvrir des éléments non anticipés et la variabilité des réponses obtenues vient enrichir la compréhension qualitative du phénomène étudié. Pour finir, ce questionnaire est constitué de questions à seuil, qui induisent très souvent une réponse sur une échelle numérique, permettant de capter l'intensité des opinions, des attitudes ou des perceptions. Ces questions sont essentielles pour quantifier les réponses de manière plus nuancée qu'avec des réponses binaires et pour enrichir l'interprétation statistique des résultats.

Intéressons-nous maintenant au contenu de ce questionnaire (CF l'annexe 2, de la page 133 à 136), qui va permettre de recueillir des données quantitatives et qualitatives, réparties en six thèmes structurants. Le premier d'entre eux, « à propos de vous et de votre parcours », comporte des questions qui apporteront des éléments sur les années d'expériences de l'enquêté dans le métier et sur ses études. Le deuxième, « à propos de l'utilisation de la photographie en classe », permettra d'étudier l'usage actuel des professeurs de la photographie en classe (est-ce que les élèves en font ? Qu'est-ce que l'utilisation de la photographie selon les enquêtés ? Dans quelles disciplines la photographie est-elle utilisée ? Est-ce que la photographie est utilisée pour enseigner le concept d'habiter ? Est-elle utilisée comme support pour étudier les paysages ? Quels sont les types, les contenus et les sources des photographies montrées aux élèves ?). Le troisième thème, intitulé « à propos de la discipline de la géographie », permettra de percevoir la place de la géographie dans les emplois du temps et son importance pour les professeurs (combien d'heures par semaine consacrées à la géographie ? Quel est le degré d'importance de cet enseignement pour l'individu interrogé ?). Le quatrième thème, « à propos du concept de l'habiter et de son enseignement en classe », a pour but d'étudier l'enseignement en classe du concept de l'habiter. Comment est-il enseigné ? (quels supports utilisés pour introduire et enseigner ce concept ? Comment l'enquêté s'est-il approprié les

connaissances sur ce concept ? Quelles difficultés rencontrées pour enseigner ce concept en classe ?). L'avant-dernier thème, « à propos de l'utilisation de la photographie pour enseigner le concept d'habiter », comprend des questions conçues pour étudier la place de la photographie dans l'enseignement de l'habiter (est-ce que les élèves font de la photographie ? Si non, les professeurs pourraient-ils l'envisager ? La photographie est-elle mobilisée pour introduire et enseigner le concept de l'habiter ? Quels types de paysages sont montrés aux élèves en lien avec ce concept ?). Enfin, le dernier thème « à propos des élèves et de leurs difficultés » possède des questions qui permettront de voir d'une part si les élèves ont eu des difficultés et s'ils ont développé des compétences sur l'usage de la photographie en classe, et d'autre part si le concept de l'habiter a été bien compris.

Les données recueillies à travers ce questionnaire permettront de répondre aux hypothèses de recherche suivantes : les professeurs utilisent la photographie seulement comme un support ou un objet, et non comme un outil d'enseignement et une pratique à part entière : faire faire de la photographie pour ensuite construire des savoirs ; les professeurs restent dans une pratique ancienne et sur plan de la photographie, c'est-à-dire la lecture de paysage ; en lien avec les programmes, les professeurs utilisent dans un premier temps des photographies de paysages proches des élèves pour enseigner le concept de l'habiter ; et enfin pour introduire et enseigner le concept d'habiter, les professeurs font peu de sorties scolaires et ne mettent pas les élèves en situation de photographe, afin de partir de leurs représentations initiales et leur ressenti.

2.2.2. Le traitement des données

Pour le traitement des données recueillies à travers le questionnaire à destination des enseignants, j'ai choisi une organisation sous forme de tableau Excel. Plus précisément, chaque colonne du tableau renvoyait à une question du questionnaire, et chaque ligne représentait un répondant et ses réponses à chaque question. Cette mise en forme m'a permise d'avoir une vue d'ensemble des réponses, de repérer plus facilement les tendances, de comparer les retours entre les différents participants et

d'identifier les éléments récurrents ou au contraire singuliers dans les témoignages recueillis.

En outre, pour les données qualitatives, obtenues avec les questions ouvertes, j'ai rassemblé les réponses de certaines questions en différentes catégories afin de créer des thèmes et une typologie de réponses. Plus précisément, pour les verbatims, renvoyant aux réponses longues, j'ai procédé par identification des catégories, par codage avec l'attribution d'une couleur et enfin par construction d'un tableau de synthèse. Dans ce tableau de synthèse, les catégories, les effectifs et des exemples de réponses y sont présents. J'ai également pu réaliser pour certaines réponses une analyse lexico-métrique afin de créer par la suite un nuage de mots.

En ce qui concerne les questions fermées et à seuil, renvoyant souvent à des données quantitatives, je me suis appuyée sur la méthode quantitative, en mettant en place une analyse statistique et en réalisant le comptage des réponses de ces questions.

Passons à présent à l'analyse et aux résultats des données recueillies, à partir des deux manuels scolaires et du questionnaire à destination des enseignants. Cette dernière sous-partie nous permettra d'apporter des éléments de réponse à notre question de recherche ainsi qu'à certaines de nos hypothèses.

2.3 Résultats et analyses des données : éléments de réponse

Nous allons tout d'abord montrer, en croisant les données recueillies à partir des manuels scolaires et du questionnaire destiné aux enseignants, qu'une pratique renouvelée de la photographie auprès des élèves permet un meilleur enseignement du concept de l'habiter. Puis, nous démontrerons que les photographies mobilisées en classe aujourd'hui s'éloignent un peu des pratiques anciennes et traditionnelles. Pour finir, nous verrons que la photographie est utilisée principalement comme un support et non comme un outil d'enseignement et une pratique à part entière : faire faire de la photographie aux élèves pour ensuite construire des savoirs.

2.3.1 Une pratique renouvelée de la photographie auprès des élèves permet un meilleur enseignement du concept de l'habiter en géographie.

Nous entendons ici par pratique renouvelée l'utilisation de photographie de paysages avec des points de vue différents des vues aériennes, avec notamment la présence de vues prises depuis le sol, à hauteur des habitants s'inscrivant dans des lieux. Il ne doit pas y avoir une surreprésentation des vues aériennes.

Étudions pour commencer les prises de vues des photographies présentes dans les manuels analysés. D'une part, nous pouvons observer dans le manuel MAGNARD et SED une prédominance des photographies avec une vue prise depuis le sol (62%, avec 68 photographies sur un effectif total de 110 pour le premier, et 79,5%, avec 74 photographies sur un effectif total de 93 pour le second), suivies des photographies aériennes (38%, avec 42 photographies sur un effectif total de 110 chez Magnard et 20,5%, avec 19 photographies sur un effectif total de 93 chez SED), tandis que les photographies avec vues répétées sont très marginales chez MAGNARD (4,5%, avec 5 photographies), absentes chez SED et aucune photographie avec vue satellitaire n'est présente au sein de ces deux manuels.

Finalement, les photographies avec vue prise depuis le sol sont celles les plus mobilisées dans les deux manuels. Elles permettent de mettre en avant les pratiques spatiales des habitants et les aménagements spatiaux tels que nous pouvons les voir à notre hauteur. Elles permettent une certaine proximité avec l'expérience quotidienne des élèves, avec notamment la présence de bâtiments, de rues, de parcs, etc. Nous sommes placés ici en position d'observateur et cela permet de rendre plus concrets les notions et les espaces étudiés. Cette prise de vue permet également d'aborder les fonctions des différents espaces. Elles sont essentielles pour étudier le concept phare de l'habiter, et les différentes pratiques spatiales des habitants. Puis, les photographies aériennes représentent une part moins importante chez les deux manuels. Elles permettent, quant à elles, de prendre de la hauteur afin de mieux comprendre l'organisation et l'aménagement de l'espace. Ce point de vue permet de changer d'échelle et d'analyser l'organisation spatiale d'un quartier ou d'un territoire et de réaliser une analyse paysagère précise, en réalisant un croquis paysager par exemple. Ces photographies permettent de venir compléter les photographies avec vue au sol. Elles permettent de prendre conscience des liens entre les différents espaces et les territoires proches et ceux de plus en plus vastes. Ainsi, elles permettent de réaliser une analyse multiscale, de percevoir l'aménagement du territoire à une échelle plus petite. En revanche, les vues répétées sont peu mobilisées, voire pas du tout, et les

vues satellitaires sont absentes dans les deux manuels. Il s'agit d'une limite qu'il faut souligner, puisqu'il est important de diversifier les points de vue des photographies, afin de pouvoir effectuer des comparaisons ainsi que des changements d'échelle, pour replacer les espaces et les territoires étudiés dans un ensemble plus vaste et dans des époques différentes pour percevoir les dynamiques et les transformations spatiales. Cela est également intéressant pour travailler les différents points de vue.

Comparons maintenant les résultats des manuels avec les réponses du questionnaire à destination des enseignants (N = 61, avec deux professeurs qui n'ont pas répondu à la question). Trente-sept ont affirmé mobiliser des photographies avec vues aériennes obliques, quarante-trois des photographies avec des vues à hauteur d'homme et quarante-huit des photographies avec vues aériennes verticales, au-dessus de la prise. Ainsi, plus de 70% des professeurs utilisent des photographies avec une prise de vue à hauteur d'homme. Il en ressort l'importance de varier les prises de vues des photographies utilisées en classe pour enseigner le concept de l'habiter, surtout si nous utilisons un manuel scolaire. Les photographies avec prise de vue depuis le sol sont importantes à étudier et à mobiliser, notamment pour introduire et approfondir les différentes dimensions de l'habiter étudiées. Elles permettent d'étudier les pratiques spatiales des habitants. Elles doivent être accompagnées des autres prises de vue, afin de pouvoir travailler sur le changement multiscalaire, les dynamiques spatiales et l'organisation spatiale des espaces étudiés.

Nous pouvons compléter cette analyse en étudiant les fonds thématiques des photographies présentes dans les deux manuels. Observons pour commencer ces deux histogrammes ci-dessous :

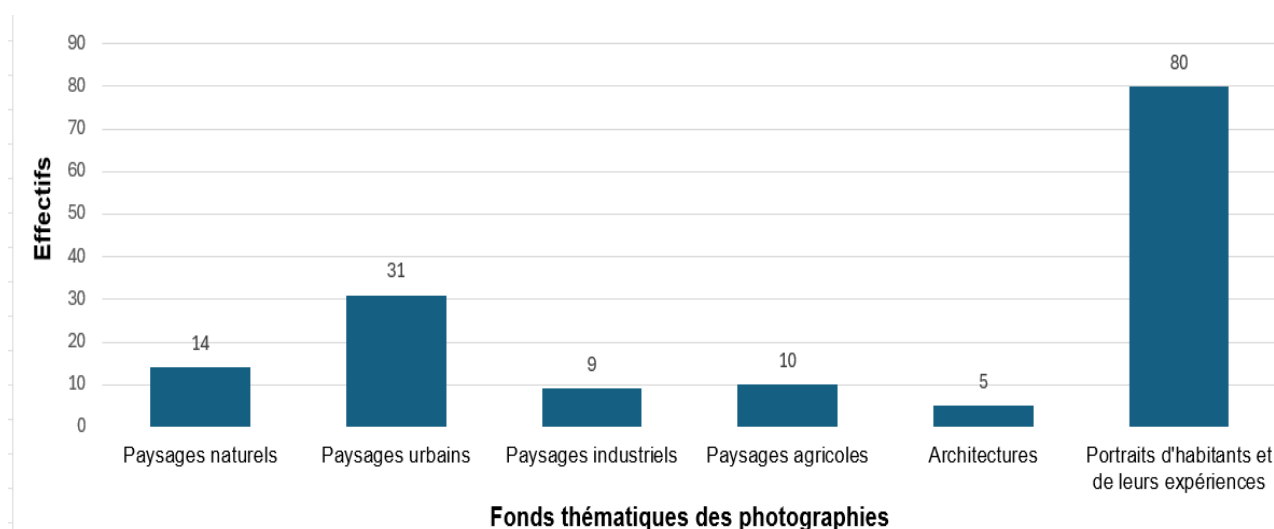


Figure 3 : Histogramme en barre représentant la répartition des photographies selon leu(s) fond(s) thématique(s) (N = 93), manuel SED.

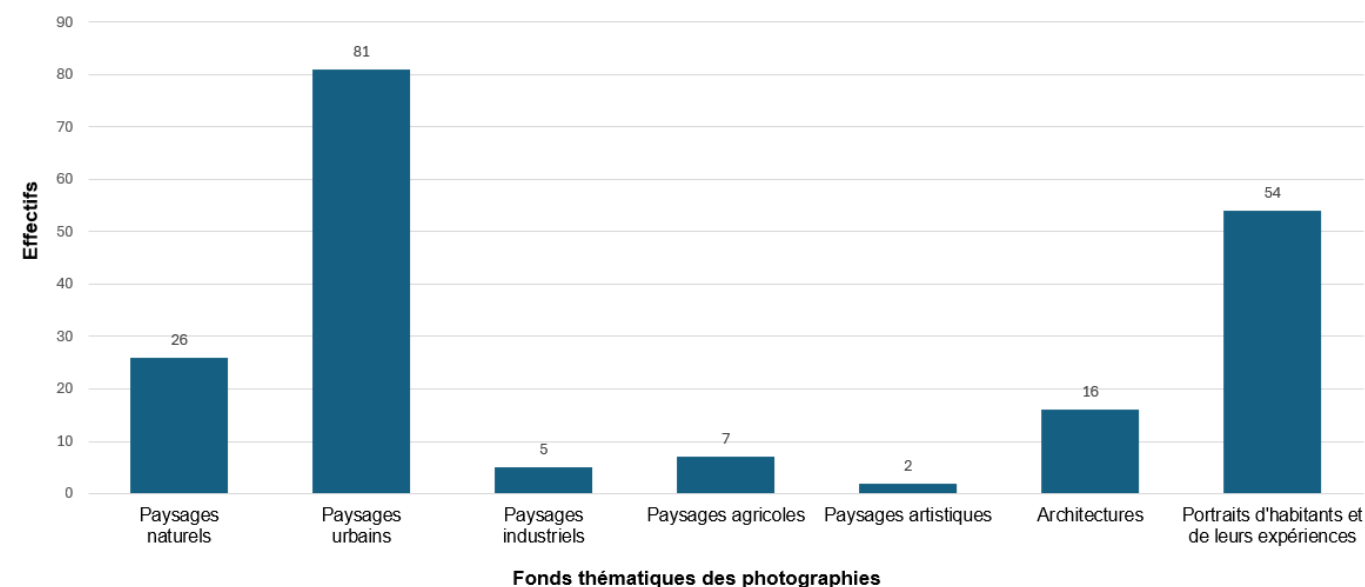


Figure 4 : Histogramme en barre représentant la répartition des photographies selon leu(s) fond(s) thématique(s) (N = 110), Manuel MAGNARD.

Pour la lecture des deux histogrammes, une photographie peut avoir plusieurs fonds thématiques, par exemple un paysage urbain avec la présence d'habitants.

Nous pouvons remarquer que la moitié des photographies présentes dans le manuel MAGNARD mettent en avant les portraits d'habitants ainsi que leurs expériences, et donc leurs pratiques spatiales (54 photographies sur 110), et un peu plus de 85% des photographies pour le manuel SED (80 photographies sur 93). Ainsi, ces

photographies permettent de faire des liens entre les représentations spatiales, les pratiques spatiales et les expériences concrètes des habitants. L'habiter étant un concept qui se concentre sur les relations entre les habitants et les territoires qu'ils fréquentent, il est essentiel de montrer et de faire émerger aux élèves les pratiques spatiales qui viennent organiser nos territoires et les manières d'habiter celui-ci. Cela va se faire notamment par la mobilisation de photographies avec des prises de vue à hauteur du sol, étudiées juste au-dessus.

Finalement, les photographies avec vue à hauteur d'hommes ont une place importante dans les deux manuels analysés, permettant de mieux comprendre et percevoir les différentes dimensions de l'habiter. Les habitants et leurs pratiques spatiales y sont clairement montrés. De même, les professeurs mobilisent autant de photographies avec vue à hauteur d'homme qu'avec vue aérienne. Cela permet d'ancrer leurs enseignements dans le monde qui nous entoure. Les photographies avec des points de vue pris depuis le sol permettent un meilleur enseignement du concept de l'habiter en géographie et de ses différentes dimensions, mettant en avant les pratiques spatiales des individus. Ainsi, l'hypothèse de recherche « une pratique renouvelée de la photographie, ici l'utilisation de photographies prises à hauteur des habitants, auprès des élèves permet un meilleur enseignement du concept de l'habiter » est vérifiée. Par ailleurs, nous pouvons également faire prendre aux élèves des photographies, afin d'introduire par exemple une dimension de l'habiter. Ces dernières seront notamment pour la grande majorité avec une vue à hauteur d'homme, puisqu'il s'agira d'étudier des manières de pratiquer des espaces. Nous étudierons cela dans la troisième partie de ce mémoire, à travers la séquence mise en œuvre en classe. Nous verrons plus particulièrement si cela permet aux élèves de mieux comprendre le concept de l'habiter. Intéressons-nous maintenant au deuxième résultat qui est ressorti de l'analyse des données des manuels scolaires et du questionnaire destiné aux enseignants, permettant d'apporter d'autres réponses à nos hypothèses de recherche.

2.3.2 Les photographies mobilisées en classe aujourd'hui s'éloignent un peu des pratiques anciennes et traditionnelles : la simple lecture de paysage.

Études pour commencer ces deux histogrammes représentant les différentes utilisations des photographies présentes dans les deux manuels étudiés.

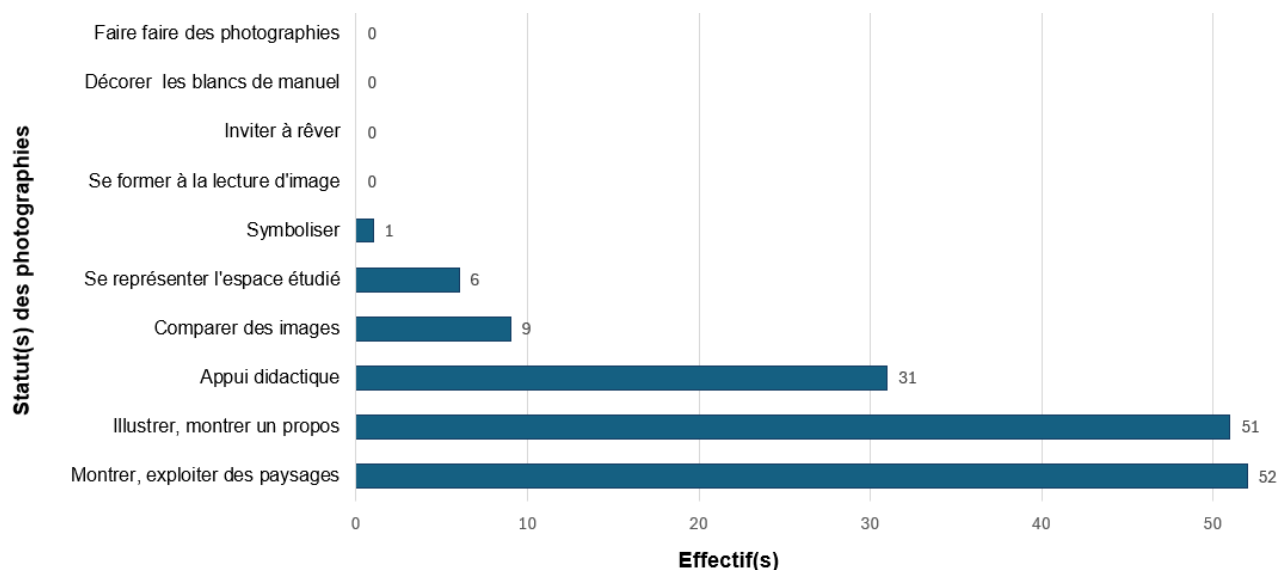


Figure 5 : Histogramme représentant la répartition des photographies selon leur utilisation(s) du manuel MAGNARD (N = 110).

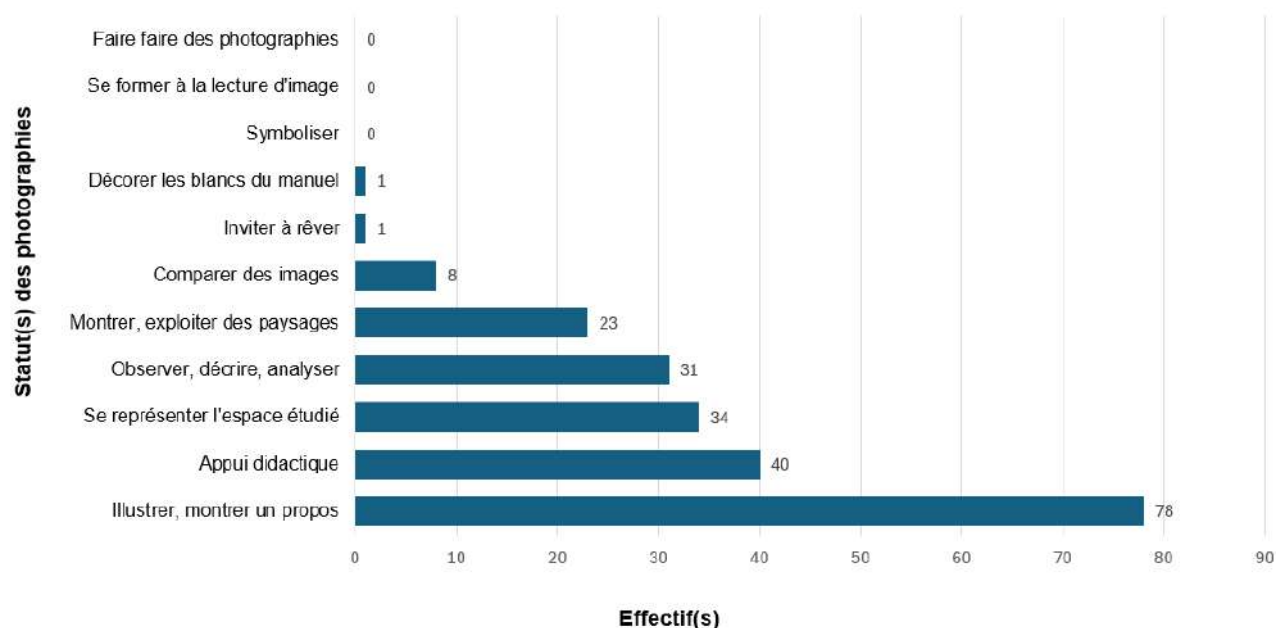


Figure 6 : Histogramme représentant la répartition des photographies selon leur utilisation(s) du manuel SED (N = 93).

Nous pouvons remarquer que dans le manuel MAGNARD, le premier usage des photographies qui ressort est « montrer et exploiter des paysages » (52 photographies sur 110, soit presque la moitié des photographies). En revanche, pour le manuel SED,

« montrer, exploiter des paysages » (23 photographies sur 93) représente un peu plus de 20 % de l'ensemble des photographies. Un fort écart peut donc être observé entre ces deux manuels à propos de l'utilisation de la photographie comme étude de paysage. Il s'agit d'analyser un paysage, d'en faire une lecture, d'étudier les différentes parties qui le composent, son aménagement et ses fonctions. Ici, la photographie est davantage utilisée comme un objet, afin d'analyser et de se questionner. Ainsi, le manuel MAGNARD est davantage sur une pratique ancienne de la photographie, la lecture de paysage, tandis que le manuel SED est sur une pratique illustrative et donc un support.

Intéressons-nous maintenant aux réponses des professeurs interrogés. Une question leur a été posée à propos de l'étude des paysages et de la photographie : « Utilisez-vous la photographie comme un support pour étudier les paysages ? ». Presque tous les professeurs ont répondu oui (56 sur 61 au total) et cinq ne l'utilisent pas. L'utilisation de la photographie va permettre, selon ceux qui l'utilisent, de « découvrir les différents reliefs et en tracer un schéma, découvrir une ville et son développement » (PE5), de faire un « travail sur plan, classer les différents paysages » et de faire un « travail sur plusieurs échelles locale / nationale / mondiale » (PE10), de faire une « lecture de paysages », un « établissement de croquis », de faire un « lien entre l'image et la carte » (PE26), de percevoir les « modifications dans le temps des espaces ruraux (montagne, littoral, etc) », de réaliser des « croquis géographiques » et de faire une « description de paysage (1er plan, second plan etc) » (PE39), de faire une « étude des différents paysages » et une « analyse d'images (différents plans) » (PE44), et pour terminer, de « schématiser » et de « comprendre le passage du réel à sa représentation ou schématisation,... » (PE60).

Comparons ces résultats à ceux obtenus à une autre question qui leur a été posée : « À quoi sert la photographie en cours de géographie ? ». Voici un tableau regroupant en catégories les réponses des professeurs interrogés. Cependant, ces réponses sont à prendre avec précaution, puisque sur les 61 personnes interrogées au total, 4 personnes ont répondu ne pas utiliser la photographie en cours de géographie, 2 n'ont pas donné de réponses. Et parmi les 55 personnes qui l'utilisent, 43 ont justifié leur réponse. Les catégories ont donc été réalisées à partir de 43 réponses. Si toutes les personnes avaient justifié leur réponse, les résultats auraient certainement été différents. De plus, les personnes interrogées qui ont justifié leur réponse ont

certainement donné une ou deux justifications, les plus importantes selon elles, mais pas toutes.

Catégories	Effectif	Exemples de réponses
Un support et un outil pour étudier des paysages, les comparer, réaliser des croquis géographique.	16	- « Découverte et description de paysage, d'installations humaines, dans différentes parties françaises et dans le monde. Comparaison. Schématisation » PE5 - «[...] un support également pour étudier le changement du paysage dans le temps (saison, époque) » PE7
Un support pour montrer concrètement les concepts et les notions abordés, les rendre plus parlant et plus concret, les ancrer dans le réel.	10	- « Comment faire de la géographie sans photographie. C'est un support qui aide les élèves à saisir la réalité des notions enseignées. » PE1 - « [...]mettre en lumière des concepts et que quand l'on parle par exemple d'habitat collectif, qu'on ait tous la même image en tête » PE4 - « Aider à comprendre, lier enseignement et réalité » PE20 - « Découvrir le lieu où j'habite. » PE27 - « Pour faire des liens avec l'environnement auquel les élèves appartiennent, se loger en ville en campagne, explorer les milieux qui nous entourent et les comprendre, [...]. Faire émerger des notions (espaces partagés, modes de déplacement etc) » PE40 » - « une image est plus parlante pour les élèves » PE52
Un outil pour un travail intellectuel. Un outil afin d'analyser, de comparer, d'étudier une photographie. Permet également d'étudier les différentes prises de vues.	14	- « [...] Vue aérienne pour travailler sur les points de vue. » PE40 - « Travailler la description, ce que l'on voit. Les différents plans... [...] » PE4 - « Document de travail qui permet de questionner les élèves sur les lieux qui nous entoure, travail sur le plan » PE10 - « [...] analyser nos photos avec des photos de d'autres villes » PE46
Un support pour illustrer, montrer, visualiser.	13	- « [...] Une photographie est plus parlante qu'un texte » PE8 - « Pour visualiser des lieux lointains, pour se souvenir, pour avoir une vue d'ensemble [...] » PE15 - « Cela permet de visualiser le lieu que l'on étudie [...] » PE17
Un outil : prendre des photographies et les étudier.	2	- « Découverte de la ville : sortie avec prise de photo puis retour sur ces photographies en classe » PE23

Figure 7 : Tableau à trois entrées représentant les différentes catégories de réponses portant sur l'utilisation de la photographie en cours de géographie selon les professeurs interrogés (N = 43)

Nous pouvons remarqué que 16 professeurs interrogés, sur les 43, ont fait ressortir l'utilisation de la photographie permettant d'étudier les paysages. Ainsi, l'utilisation de

la photographie comme étude de paysage en cours de géographie est encore bien présente, mais ce n'est plus la seule utilisation qui en est faite en classe d'après les réponses donnés par les interrogés. Beaucoup l'utilisent également comme un support pour illustrer, pour montrer et rendre concret les notions et concepts étudiés, ou encore comme un outil permettant d'étudier la photographie, ses prises de vues etc. Ces résultats rejoignent ceux des manuels scolaires. Certains utilisent davantage les photographies pour étudier des paysages, d'autres pour illustrer un propos.

Ainsi, la pratique de la photographie en classe s'éloigne un peu des pratiques anciennes et traditionnelles : la lecture de paysage. Certes, certains manuels utilisent encore une grande partie de ses photographies pour étudier les paysages, comme le manuel MAGNARD, mais d'autres s'en sont émancipés, tel que le manuel SED. En ce qui concerne les professeurs en classe, les photographies sont mobilisées à la fois comme un support d'apprentissage et comme un objet d'apprentissage où les élèves sont ainsi amenés à analyser ce qui est représenté. Elles sont également mobilisées à la fois pour étudier des paysages que pour illustrer ce qui est enseigné. Cependant, très peu de professeurs (2 d'après le tableau juste au-dessus) et aucun manuel ne font faire des photographies à leurs élèves afin d'étudier une dimension de l'habiter. C'est ce que nous allons montrer dans cette dernière sous-partie.

2.3.3 La photographie est utilisée principalement comme un support et non comme un outil d'enseignement et une pratique à part entière : faire faire de la photographie aux élèves pour ensuite construire des savoirs.

Remobilisons les deux histogrammes étudiés plus haut dans la réflexion, représentant les différentes utilisations des photographies dans les deux manuels analysés (figure 5 et figure 6, page 57). Ils mettent en avant la diversité des statuts des photographies présentes dans ces manuels. Quels sont leurs usages en classe ? Nous pouvons nous apercevoir que la répartition est inégale, révélateur de certaines utilisations dans l'usage des photographies en géographie.

D'une part, pour le manuel SAD, les photographies sont utilisées majoritairement pour illustrer ce qui est dit ou étudié (78 photographies sur 93, soit un peu plus de 80 % des cas), tandis que pour le manuel MAGNARD, ces photographies représentent la moitié

de l'ensemble des photographies (51 photographies sur 110). Cela nous montre que les photographies sont avant tout mobilisées comme un support visuel au service du discours de l'enseignant. Elles viennent illustrer un espace étudié plutôt que de servir de point de départ à une démarche réflexive. Ici, cela vient questionner la place réelle donnée à l'image comme objet d'étude. Les photographies sont principalement utilisées comme support. D'autre part, pour le manuel MAGNARD, le premier usage des photographies qui ressort est « montrer et exploiter des paysages » (52 photographies sur 110). Il s'agit d'analyser un paysage, d'étudier les différentes parties qui le composent, son aménagement et ses fonctions. Ici, la photographie est davantage utilisée comme un objet, afin d'analyser et de se questionner. Il s'agit de réaliser une lecture de paysage. Le troisième usage le plus fréquent des photographies pour ce manuel est un « appui didactique », avec un effectif de 31 photographies sur 110. Ici, les photographies sont utilisées davantage pour la construction de savoirs, permettant de développer une représentation spatiale de l'espace. Enfin, les statuts les moins fréquents sont la comparaison d'images (9 photographies sur 110) et la représentation de l'espace étudié (6 photographies sur 110), ce dernier servant à avoir une image mentale du territoire étudié, et donc renvoyant davantage à un support. En outre, pour le manuel SED, les photographies servant comme « appui didactique » (40 photographies sur 93) représentent 45 % des photographies totales, et celles servant à « se représenter l'espace étudié » (34 photographies sur 93) représentent un peu plus de 35 % des photographies totales. Elles sont donc bien représentées, et renvoient plutôt à des photographies supports, venant appuyer des notions ou des choses évoquées. Enfin, la photographie utilisée comme outil est aussi présente, mais en plus faible quantité. « Observer, décrire, analyser » (31 photographies sur 93) représente un peu plus de 30 % de l'ensemble des photographies et « montrer, exploiter des paysages » (23 photographies sur 93) représente un peu plus de 20 % de l'ensemble des photographies. « Comparer des images » (8 photographies sur 93) ne représente, quant à lui, que 8 % de l'ensemble des photographies.

Par ailleurs, des statuts n'ont pas été exploités ou presque pas exploités dans ces deux manuels : « décorer les blancs du manuel », « symboliser », « se former à la lecture d'image », « inviter à rêver » et « faire faire de la photographie ». Ainsi, toutes les photographies présentes au sein de ces deux manuels servent à quelque chose et n'ont pas pour statut de boucher les blancs du manuel. Cependant, elles ne permettent pas de travailler l'abstraction et la symbolisation, ni de développer son esprit critique

vis-à-vis d'une image et elles n'invitent pas à laisser de la place à l'imaginaire et à l'émotion, ce qui pourrait être intéressant afin de construire une relation sensible à l'espace.

Finalement, un peu plus de la moitié des photographies mobilisées par les deux manuels analysés renvoient à des supports, servant à illustrer et à montrer un propos ou des notions et des concepts étudiés. Le reste renvoie à des photographies utilisées comme objet, où les élèves vont analyser et construire des savoirs grâce à un travail à partir des photographies. **Nous pouvons nous apercevoir cependant qu'aucun de ces manuels ne propose aux élèves de faire faire des photographies pour construire ensuite des connaissances et des savoirs sur le concept de l'habiter.** Ils ne proposent pas non plus de travailler sur l'esprit critique, essentiel à développer lorsque nous travaillons avec des photographies.

Comparons ces résultats avec ceux obtenus dans le questionnaire à destinations des professeurs. Regardons pour commencer leurs réponses à la question « à quoi sert l'utilisation de la photographie ? ». Elles ont été organisées en catégories, présentes dans le tableau ci-dessous :

Catégories et Effectif	Exemples de réponses
Un support pédagogique Illustration d'un apprentissage ; sert à montrer, visualiser et expliciter. <u>Effectif</u> : 27	- « À mieux repérer les élèves, à visualiser au mieux, à décrire, être un support » PE6 - « Document de travail sur lesquels les élèves peuvent se projeter, se repérer visuellement. » PE10 - « Exemplifier, donner un aperçu plus concret aux élèves, ancrer certains enseignements dans la réalité. » PE19 - « Elle permet aux élèves de mieux visualiser certains concepts, de mettre du concret dans les apprentissages » PE58
Un support pédagogique engageant et motivant La photographie permet de favoriser l'engagement des élèves. <u>Effectif</u> : 5	- « Permettre aux élèves de travailler ailleurs que sur des manuels scolaires. Donner un aspect plus attrayant et ludique à la matière enseignée. » PE7 - « [...] à rendre les apprentissages plus concrets et ludiques. » PE11 - « [...] "Apprendre par le jeu " » PE41 - « 'avoir un support concret et non pas des dessins » PE57
Un support d'ouverture sur le monde et d'exploration du réel Support pour explorer ce qui est inaccessible en classe et développer sa curiosité.	- « S'ouvrir au monde, montrer ce que l'en ne voit pas au quotidien » PE4 - « A travailler sur du concret, du réel. [...] » PE15 - « à observer ce qu'on ne peut pas voir en classe » PE28 - « À montrer la réalité aux élèves » PE50

<u>Effectif</u> : 7	
Un support d'expression et de communication Montrer des témoignages, échanger, un support qui permet de transmettre un message, de partager des idées. <u>Effectif</u> : 10	- « Support pour le langage, la production d'écrits, la création d'exposés, l'expression orale, le journal de classe.» PE26 - « À revenir sur des sorties » PE38 - « A verbaliser » PE34 - « La photo est à la fois un témoignage concret , un moyen d'échanger , de communiquer et de permettre aux élèves de défendre des idées .» PE22
Un support artistique et culturel Voir des œuvres, des paysages. <u>Effectif</u> : 8	- « sensibiliser les élèves aux notions de beau, d'abstrait... » PE11 - « A rendre visible des paysages, des œuvres artistiques, des moments d'histoires » PE17 - « Découvrir des œuvres d'art, des paysages » PE30 - « Support de découverte artistique » PE40
Un support d'archivage, de témoignage et de mémoire Support pour garder une trace des activités, des apprentissages et permettant d'avoir accès à tes témoignages. <u>Effectif</u> : 9	- « [...] A garder des traces, à se souvenir. [...] » PE15 - « À revenir sur des sorties, [...]» PE28 - « à donner une image mentale qui aidera à mémoriser » PE39 - « document historique ou géographique à visée de témoignage [...]» PE40
Un outil d'apprentissage et de réflexion Interaction avec le contenu ; analyse et interprétation de la photographie ; développer son esprit critique. <u>Effectif</u> : 23	- « étude d'image, éducation à l'image [...] » PE12 - « La photo est [...] un moyen d'échanger , de communiquer et de permettre aux élèves de défendre des idées. Elle permet vraiment de soulever des débats et de développer le sens critique des élèves. [...] » PE22 - « A verbaliser - interroger – analyser » PE34 - « Observer avec précision, comparer, parfois structurer » PE35 - « Lecture de paysage, réalisation de croquis, de plans... » PE50 - « [...] faire réfléchir et chercher » PE51 - « À étudier les différentes prises de vue, la description de photographies [...] » PE57
Un outil artistique, culturel et d'apprentissage : faire faire de la photographie aux élèves Créer, imaginer, produire des images. <u>Effectif</u> : 3	- « Photos en ateliers professionnels pour un retour pédagogique » PE3 - « [...] Medium pour l'arts plastiques notamment cette année création de courts métrages image par image [...]» PE7 - «[...] imaginer, créer » PE60

Figure 8 : Tableau à trois entrées représentant les catégories de réponses des différentes utilisations d'une photographie selon les professeurs interrogés (N = 61).

L'utilisation de la photographie selon les professeurs interrogés est majoritairement perçue comme un support d'apprentissage. Soixante-six réponses vont dans ce sens (CF toutes les catégories « support » dans le tableau). Il s'agit ici d'utiliser la photographie pour illustrer, donner des exemples des notions et des concepts. En effet, l'enseignant 19 évoque l'idée d' « exemplifier, donner un aperçu plus concret aux élèves, ancrer certains enseignements dans la réalité ». Mais cela peut aussi renvoyer à un usage support de la photographie permettant de favoriser l'engagement des élèves (« à rendre les apprentissages plus concrets et ludiques » d'après l'enseignant 11), ou un support servant à découvrir et à voir ce que nous ne connaissons pas (« s'ouvrir au monde, montrer ce que l'on ne voit pas au quotidien » selon l'enseignant 4), mais également permettant d'échanger, de partager des idées et de garder une trace (« à garder des traces, à se souvenir » selon l'enseignant 15). Ici, il s'agit de support passif.

À contrario, un peu moins de la moitié des réponses utilisent la photographie comme un outil d'apprentissage (26 réponses sur 61 au total, soit 43%). Nous entendons par outil d'apprentissage ce avec quoi nous allons interagir activement. En effet, nous allons nous questionner, analyser, comparer, interpréter ce que représente la photographie, puis structurer et mémoriser des savoirs. Nous allons également développer notre esprit réflexif. La photographie devient alors un levier pour réaliser un travail intellectuel et réflexif. Ainsi, selon l'enseignant 12, utiliser les photographies en classe permet de réaliser une « étude d'image » ainsi qu'« une éducation à l'image » ; pour l'enseignant 22, « la photo est [...] un moyen d'échanger, de communiquer et de permettre aux élèves de défendre des idées. Elle permet vraiment de soulever des débats et de développer le sens critique des élèves. [...] ». Cela permet également de réaliser une « lecture de paysage » afin de « réaliser des croquis, des plans... » d'après l'enseignant 50. Enfin, selon l'enseignant 57, cela permet d' « étudier les différentes prises de vue, la description de photographies [...] ».

Pour terminer, seulement trois professeurs interrogés voient la photographie comme un outil d'apprentissage en la faisant faire par les élèves (réalisation avec les élèves de « photos en ateliers professionnels pour un retour pédagogique » selon l'enseignant 3 ; « création de courts métrages images par image » en arts-plastiques pour l'enseignant 7 et la photographie selon l'enseignant 60 permet d' « imaginer, créer »). Lorsque nous fabriquons nous-même la photographie, elle devient également un outil d'apprentissage puisque elle nous permet d'explorer, de construire des

savoirs, et ici de sûrement renforcer la compréhension du concept de l'habiter, comme nous le verrons dans notre troisième partie en analysant la séquence réalisée en classe.

Si nous comparons les réponses du tableau ci-dessus avec le tableau de la figure 7 portant sur les utilisations par les professeurs interrogés de la photographie en cours de géographie, nous retrouvons presque les mêmes résultats (CF le tableau à double entrée représentant les différentes catégories de réponses portant sur l'utilisation de la photographie en cours de géographie selon les professeurs interrogés, page 59). Sur 43 personnes, 31 voient et utilisent la photographie en géographie comme un outil et 39 comme un support. Et nous pouvons observer que seulement 2 personnes font prendre des photographies à leurs élèves, pour ensuite les étudier et développer des connaissances et des savoirs en lien avec le concept de l'habiter. L'enseignant 23 réalise notamment avec ses élèves une « découverte de la ville », à travers une « sortie avec prise de photo puis retour sur ces photographies en classe ». L'enseignant 40 réalise lui aussi des « balades géographiques » pour que ses élèves puissent prendre des photographies en lien avec l'habiter.

De même, ces résultats rejoignent les résultats du questionnaire à destination des élèves (expliquer dans la partie III de ce travail de recherche). Sur les 22 élèves qui ont répondu au questionnaire, seulement 2 d'entre eux ont déjà pris des photographies qu'ils ont ensuite réutilisé en classe. Ainsi, faire prendre des photographies aux élèves afin d'introduire et de comprendre une dimension de l'habiter est une pratique encore peu répandue dans les classes.

Finalement, l'utilisation de la photographie comme support est dominante, que ce soit pour les photographies des manuels scolaires que celles mobilisées par les professeurs. Ces résultats pourraient s'expliquer avec l'analyse de cet histogramme :

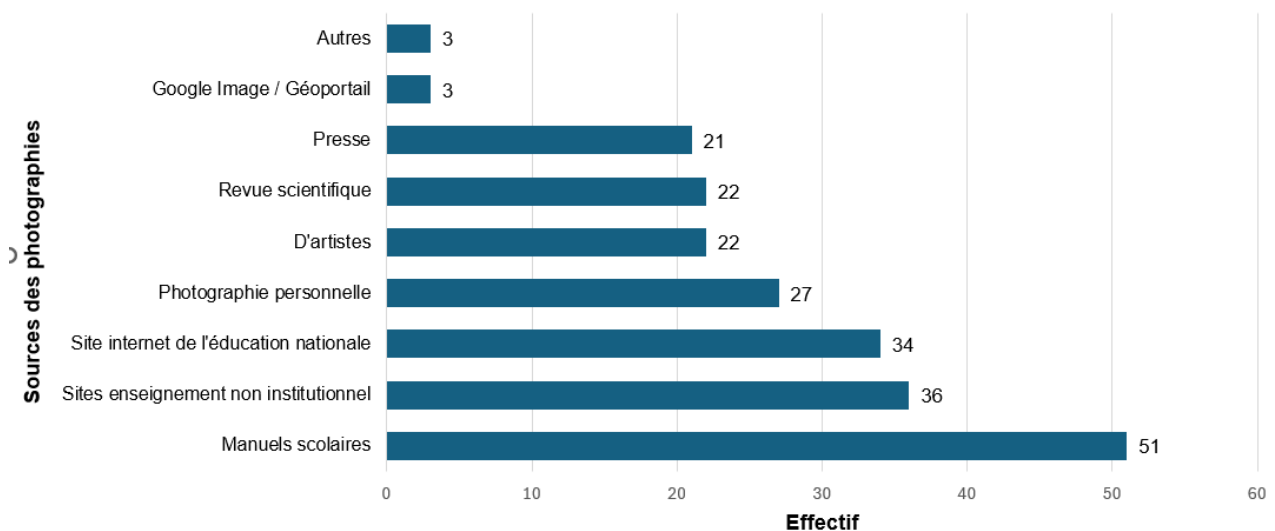


Figure 9 : Histogramme représentant la répartition des photographies que les professeurs utilisent selon leur(s) source(s) (N = 61).

Nous pouvons nous rendre compte que plus de 80 % des enseignants utilisent des photographies provenant de manuels scolaires (51 professeurs sur un effectif total de 61). Ainsi, la manière dont les manuels scolaires vont mobiliser et utiliser les photographies va influencer l'utilisation des photographies par les professeurs en classe.

Néanmoins, les enseignants utilisent davantage de photographies représentant des paysages proches et connus des élèves que les manuels. Regardons le diagramme circulaire ci-dessous :

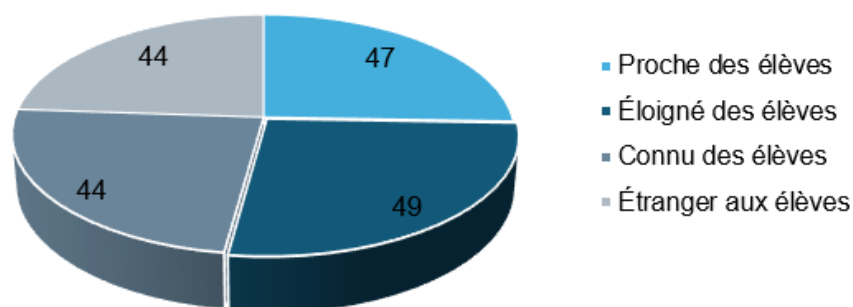


Figure 12: Diagramme circulaire représentant la répartition selon le(s) type(s) de paysages montré aux élèves par les professeurs (N = 61)

Ainsi, les professeurs utilisent les paysages proches et connus des élèves de manière presque identique aux paysages éloignés et étrangers aux élèves.

Si nous comparons ces résultats avec les diagrammes des deux manuels scolaires :

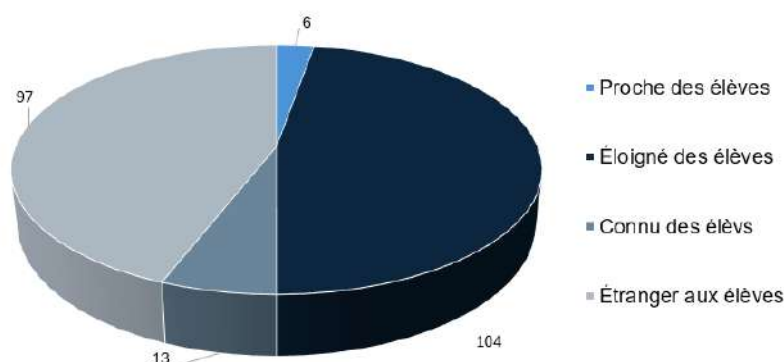


Figure 10 : Diagramme circulaire représentant la répartition des photographies selon le(s) type(s) de paysage utilisé(s) pour enseigner l'habiter (manuel MAGNARD, N = 110)

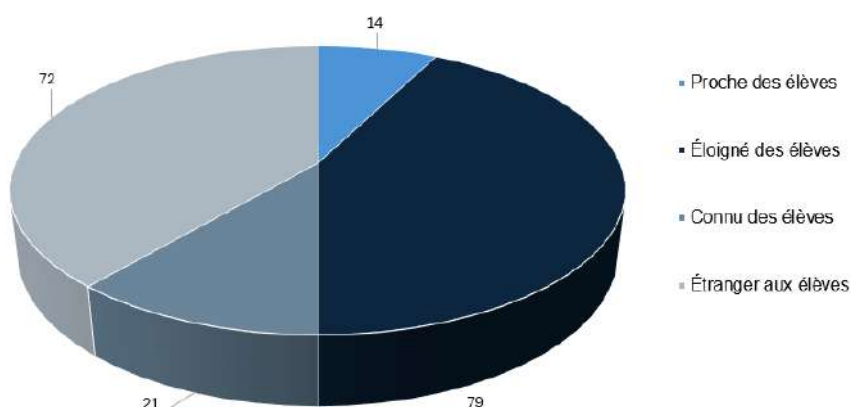


Figure 11 : Diagramme circulaire représentant la répartition des photographies selon le(s) type(s) de paysage utilisé(s) pour enseigner l'habiter (manuel SED, N = 93)

Tout d'abord, nous pouvons observer que pour les deux manuels, les photographies représentant des paysages éloignés (104 sur 110 photographies pour le manuel MAGNARD et 79 sur 93 pour le manuel SED) et étrangers (environ 88 % chez MAGNARD, avec 97 photographies sur un total de 110, et environ 77 % chez SAD, avec 72 photographies sur 93 photographies totales) aux élèves sont majoritaires, tandis que les paysages proches (6 sur 110 photographies pour le manuel MAGNARD et 14 sur 93 pour le manuel SED) et connus (23 % chez SED, avec 21 photographies sur 93 au total, et 12 % chez MAGNARD, avec 13 photographies sur 110) des élèves sont faibles. Cependant, il faut prendre en considération le fait que ces résultats

dépendront de la localisation de l'école et des élèves qui utiliseront ces manuels, ainsi que des connaissances personnelles des élèves, pouvant légèrement fluctuer. Ainsi, ces résultats montrent un décalage entre les contenus proposés et le vécu des élèves. Il est recommandé, pour enseigner les différentes dimensions de l'habiter, de partir d'abord de l'espace vécu et de l'espace proche des élèves, pour ensuite élargir aux territoires de plus en plus éloignés. L'usage et la mobilisation de ces manuels seraient donc intéressants dans un deuxième temps, lorsque les élèves se seraient confrontés à leur environnement proche, leur offrant des repères connus, familiers et concrets. L'étude de photographies représentant des paysages étrangers peut être enrichissante afin d'ouvrir sur le monde et de comparer avec l'environnement proche des élèves. Mais si les élèves partent directement de là, cela peut rendre difficile la construction des différentes dimensions de l'habiter car il n'y aura pas d'articulation faite avec une compréhension de l'espace vécu. Nous pouvons donc nous interroger sur la place laissée par ces manuels à l'expérience des élèves dans leur apprentissage.

Finalement, l'analyse des types de paysages des photographies présentes dans les deux manuels étudiés nous montre que ces derniers privilégient les études de cas éloignés et étrangers aux élèves, et donc une approche distanciée au concept d'habiter, et cela au détriment d'une approche plus ancrées dans le quotidien des élèves. Cela semble donc intéressant d'utiliser, en parallèle des manuels, des photographies amenés par l'enseignant, comme doivent le faire ceux interrogés. Par ailleurs, il semblerait également intéressant de partir des photographies prises par les élèves afin de les faire travailler et de les faire partir d'abord de leur environnement proche. Cela pourrait aussi leur permettre de développer leurs compétences sur la lecture d'une image et donc leur esprit critique, afin de développer leur capacité à connaître, se représenter et se situer dans leur espace du quotidien. Mais cela reste encore peu pratiquée dans les classes comme nous l'avons vu précédemment.

Terminons par étudier ce nuage de mot, mettant en avant les raisons qui justifient le fait que les enseignants ne font pas faire de photographie à leurs élèves pour étudier le concept de l'habiter en géographie (soit 59 enseignants sur les 61, comme vu plus haut). Et 46 d'entre eux ont justifié leur réponse. Le nuage de mot a donc été réalisé à partir de ces 46 réponses, soit 75% des interrogés.



Figure 12 : Nuage de mots représentant les raisons qui justifient le fait que les professeurs interrogés ne font pas faire de photographie à leurs élèves pour étudier le concept de l'habiter.

Les réponses qui ressortent le plus sont le manque de matériel dans les écoles, le manque de temps pour les professeurs et beaucoup d'entre eux n'ont pas eu l'idée de faire faire des photographies à leur élève afin d'étudier certaines dimensions du concept de l'habiter.

Si nous comparons ces résultats avec ceux obtenus à la question suivante : « faire faire de la photographie aux élèves pour introduire et enseigner le concept de l'habiter vous semble-t-il faisable ? », nous remarquons que davantage de professeurs seraient partants pour faire faire des photographies aux élèves. En effet, 60 % des professeurs (37 sur 61) ont répondu oui à cette question.

Certains ont trouvé l'idée intéressante : « bonne idée. Dans un projet avec une classe de correspondants nous avons créé une carte interactive de notre ville » (PE60). Pour d'autres, cela permettrait de « photographier le connu : son lit, sa chambre, pièces de la maison, maison, rue, trajet de l'école et école afin de voir les différents échelles qui s'imbriquent entre elles » (PE7) ; d' « avoir des traces des espaces habités par les élèves » (PE15) ; « selon leur quartier cela mettrait en évidence les différences » (PE23) ; « ce serait plus compréhensible pour eux car ancré dans leur quotidien » (PE58).

D'autres professeurs ont cependant émis quelques réticences malgré leur réponse favorable : « cela dépend de l'endroit où l'on enseigne car aujourd'hui beaucoup de

parents disent ne pas avoir de temps pour le travail de leurs enfants à la maison . Même si prendre des photos n'est pas un travail mais une activité de loisir et de partage, il faut faire adhérer les familles ce qui n'est pas aisé partout » (PE22) ; « pas seuls » (PE51) ; « mais cadrer les choses et avoir le matériel. Nous avons la chance d'avoir des tablettes et d'être dans un milieu périurbain qui offre de grandes possibilités. Tout cela permet une grande latitude ». (PE36) ; « difficile de garder une équité entre les élèves quant à ce projet au niveau des moyens et possibilités de chacun, le risque est d'avoir des élèves avec beaucoup de photos personnelles et d'autres aucune ce qui va creuser une inégalité en classe » (PE46).

Enfin, 41% des professeurs interrogés ont répondu non à la question posée. Pour dix d'entre eux, le manque du matériel en est la cause (« si j'avais des tablettes numériques je pourrais les emmener photographier le quartier » (PE55) ; « parce que on n'a pas forcément tous sous la main tous les supports pour le faire... On vit dans des paysages très marqués... » PE9), et pour trois autres enseignants, c'est la gestion des élèves qui pose problème (« difficile à organiser ou alors avec un petit groupe d'élèves » (PE3)). D'autres justifications sont ressorties : « nous habitons en milieu semi rural. Les enfants vivent tous au même endroit où dans des lieux très similaires donc peu de différences ne seraient découvertes » (PE34) ; « difficile de garder une équité entre les élèves quant à ce projet au niveau des moyens et possibilités de chacun, le risque est d'avoir des élèves avec beaucoup de photos personnelles et d'autres aucune ce qui va creuser une inégalité en classe » (PE46) ; « cela pose des problèmes de droit à l'image. » (PE56).

Ainsi, faire prendre des photographies aux élèves pour enseigner le concept de l'habiter semble envisageable pour un bon nombre d'enseignants, à condition d'avoir le matériel pour, de faire adhérer les familles à ce projet et de proposer des solutions pour que tous les élèves puissent prendre des photographies, quelles que soient leur difficultés familiales. Cela va également dépendre de la diversité de l'espace dans lequel les élèves vivent.

Pour conclure, dans les manuels scolaires et dans la pratique des enseignants, la photographie est utilisée principalement comme un support, parfois comme un outil lorsqu'il s'agit de l'observer et de l'analyser. Ainsi, les manuels scolaires en géographie

semblent confirmer la façon dont la majorité des professeurs utilisent la photographie. Ils insistent sur une manière de travailler avec : étudier des paysages, être un support en illustrant, exemplifiant, montrant des espaces et des territoires, et parfois être un outil en permettant d'analyser et de décrire des photographies. Ainsi, l'utilisation de certains manuels par les professeurs entraîne encore une utilisation traditionnelle de la photographie, l'étude de paysage, même si d'autres manuels s'en éloignent. Cependant, les professeurs aujourd'hui diversifient les usages des photographies en géographie, leur permettant de s'émanciper de la simple utilisation traditionnelle des photographies et ils prennent davantage appui sur des photographies représentant des paysages proches et connus des élèves. En outre, la photographie, dans les manuels scolaires et dans la pratique des enseignants, n'est pas utilisée comme un outil d'enseignement et une pratique à part entière : faire faire de la photographie aux élèves pour ensuite construire des savoirs. Les manuels scolaires étudiés et la grande majorité des enseignants interrogés ne font pas pratiquer les élèves en classe, ils ne leur demandent pas de faire des photographies, afin de partir de leurs espaces proches, de leur représentations initiales et de leur ressenti pour ensuite étudier une dimension de l'habiter à des échelles variées. Les réponses du questionnaire à destination des élèves viennent appuyer ces résultats, peu de professeurs leur font faire des photographies pour les étudier et ainsi comprendre une dimension de l'habiter. Cependant, plus de la moitié des professeurs interrogés seraient favorables pour faire faire des photographies aux élèves afin d'introduire et d'enseigner le concept de l'habiter, à condition d'avoir le matériel nécessaire pour le faire en classe ou pour permettre de le faire à la maison (tablettes, anciens téléphones à récupérer par exemple).

Quand est-il du point de vue des élèves ? Prendre des photographies de leur espace proche leur permettrait-il de mieux comprendre les différentes dimensions de l'habiter, à des échelles différentes ? Cela nous amène donc à notre dernière partie portant sur la séquence pédagogique dans laquelle les élèves ont pu prendre des photographies et les utiliser afin d'introduire le thème des déplacements en début de CM2. Nous allons analyser les productions des élèves, ainsi que leur avis sur l'utilisation de leur photographie pour introduire et apprendre une dimension de l'habiter. Cela va nous permettre de répondre aux dernières hypothèses de ce mémoire et à notre question de recherche.

III. Du côté des élèves : méthodologies et résultats sur l'utilisation des photographies qu'ils ont prises pour étudier le concept d'habiter

Nous allons présenter dans cette dernière partie le protocole et les données collectées du dernier terrain mobilisé dans cette recherche, celui portant sur la séquence pédagogique mise en place en classe. Puis, nous nous pencherons sur les résultats obtenus, qui nous permettront de répondre à la question centrale de cette recherche ainsi qu'à certaines de ses hypothèses.

3.1 Méthodologie de la séquence pédagogique en classe : ingénierie pédagogique et travail expérimental auprès des élèves

3.1.1 La collecte et la description du protocole de données

La mise en place de cette ingénierie pédagogique et de ce travail expérimental auprès des élèves a permis de réaliser des observations directes en classe, de prendre appui sur le terrain, et de récolter des données riches et variées afin de pouvoir répondre à certaines hypothèses et interrogations du travail de recherche. Plus précisément, l'objectif de cette séquence était de rendre les élèves acteurs, en leur faisant faire des photographies, pratique encore peu présente dans les classes, comme nous l'avons constaté juste au-dessus. Le but étant de partir de leurs productions, de leurs expériences et de leurs représentations pour qu'ils acquièrent par la suite des connaissances et des compétences, ici sur l'habiter en géographie. Leurs photographies seront remobilisées dans la séquence pour observer et étudier un élément constitutif de l'habiter. L'objectif de cette séquence répond aux attentes institutionnelles du programme de cycle 3 : comme nous l'avons vu dans la partie théorique, l'utilisation de la photographie par les élèves est recommandée par Eduscol pour introduire les différentes dimensions du concept de l'habiter, en prenant appui sur leurs espaces proches.

Nous allons voir dans un premier temps comment a été élaborée cette séquence pédagogique. Je l'ai conçu entre fin août et début septembre 2024 avec l'aide de David Bédouret. Seulement les programmes d'Eduscol ont été mobilisés comme références.

Le dessein de cette séquence est d'introduire le premier thème portant sur les déplacements, intitulé « se déplacer », étudié en géographie au cycle 3, niveau CM2. Cette séquence est constituée de deux séances. Je suis notamment intervenue pour étudier les déplacements dans l'espace proche des élèves. Il s'agit donc du début de la séquence. La suite de cette dernière a été poursuivie par l'enseignante avec les séances qu'elle avait déjà préparées en amont (ses séances portent sur le transport autour des villes ; l'étude d'un pôle d'échange ; les transports en zone rurale ; se déplacer au quotidien à Los Angeles ; l'étude des déplacements de deux écoliers dans des conditions extrêmes en Asie et en Afrique à travers le documentaire *Sur le chemin de l'école* ; le réseau routier en France et en Europe ; le réseau ferré en France et en Europe ; et enfin l'étude de l'aéroport international Roissy-Charles-de-Gaulle).

Le détail de ce début de séquence et des deux séances mises en œuvre se situe en annexe 3 de ce mémoire (de la page 137 à 139 pour l'explication de la séquence, et jusqu'à la page 145 pour les documents proposés aux élèves, renvoyant aux annexes 4, 5 et 6).

Le projet pour les élèves a été de créer son carnet de voyage sur les déplacements quotidiens dans sa ville, en utilisant ses propres photographies. La mise en œuvre de ces deux séances a donc pour objectif d'introduire et d'étudier les différents modes et moyens de déplacement qui existent dans l'espace proche des élèves, en partant de leurs propres photographies qu'ils placeront dans un carnet de voyage. Ce dernier renvoie à un genre littéraire, une pratique d'écriture, ainsi qu'à un pont entre des savoirs spontanés, expérientiels et des savoirs raisonnés. Il s'agit d'un espace de créativité qui mélange des techniques et des modes d'expression, un outil personnel où s'expriment nos émotions, destiné à être partagé et montré.

Il s'agit donc de rendre les élèves acteurs en faisant de la photographie, qu'ils vont ensuite étudier. Plus précisément, entre la séance 1 et 2, les élèves ont eu pour consigne de prendre en photographie les moyens et /ou les modes de déplacements utilisés ou aperçus sur leur trajet pour aller à l'école. Pour cela, je leur ai créé un padlet,

accessible avec un QR code, pour qu'ils puissent avec leurs parents déposer les photographies prises.

Plus précisément, la séance 1 est une séance de découverte. Il s'agit de revenir sur le concept de l'habiter vu en CM1, de présenter le projet et le carnet de voyage aux élèves afin de pouvoir commencer à le travailler et de leur donner quelques apports sur la photographie (comprendre et analyser une photographie en partant d'un exemple). Pour terminer, la séance 2 est consacrée au carnet de voyage et aux photographies prises par les élèves. Elle leur permet de travailler sur leur photographie dans leur carnet de voyage afin d'étudier « comment on se déplace en milieu urbain, ici Toulouse ». Moi et l'enseignante les avons enregistrés en fin de séance lorsqu'ils ont décrit leurs dessins et leurs photographies en lien avec la consigne donnée. Un exercice écrit individuel leur a été également donné afin de voir ce qu'ils ont compris et retenu sur les déplacements quotidiens.

Intéressons-nous maintenant à l'école et à la classe dans lesquelles je suis intervenue. J'ai été accueillie dans l'école élémentaire publique Jules Julien, située au sud de la commune urbaine de Toulouse, à proximité de Saint-Agne et de quartiers résidentiels. Elle possède 381 élèves et son IPS (Indice de Position Sociale) est de 131,3 pour l'année scolaire 2023-2024 d'après le site du gouvernement¹. Nous pouvons voir que cette école a un IPS élevé. Les conditions familiales semblent donc être favorables à l'apprentissage des élèves. Je suis intervenue plus précisément dans une classe de CM2. L'échantillon est composé de 27 élèves. J'ai mis en ma place ma séquence au mois de septembre, pendant des jours où je n'avais pas encore le SPA (Stage de Pratique Accompagné) : le mardi 17 septembre 2024 pour la séance 1 qui a duré 45 minutes et le mardi 24 septembre 2024 pour la séance 2 qui a duré 1 heure. Pour la séance 1, un élève était absent.

Pour finir, mettre en place cette séquence m'a permise de voir qu'il était possible de demander aux élèves de faire des photographies et de s'en servir pour les

¹ L'IPS est un indice qui se situe entre 45 et 185. Il sert à résumer les conditions sociales, économiques et culturels de l'école, à partir des professions des parents d'élèves. Son but est de mesurer les facteurs qui contribuent à la réussite scolaire des élèves. Les données sont issues du site du gouvernement [data.education.gouv.fr](https://data.education.gouv.fr/explore/dataset/fr-en-ips-ecoles-ap2022/table/?disjunctive.academie&disjunctive.code_du_departement&disjunctive.departement&disjunctive.uai&disjunctive.code_insee_de_la_commune&disjunctive.nom_de_la_commune&disjunctive.secteur&q=Jules+Julien), consulté en décembre 2024. Lien d'accès : https://data.education.gouv.fr/explore/dataset/fr-en-ips-ecoles-ap2022/table/?disjunctive.academie&disjunctive.code_du_departement&disjunctive.departement&disjunctive.uai&disjunctive.code_insee_de_la_commune&disjunctive.nom_de_la_commune&disjunctive.secteur&q=Jules+Julien .

apprentissages. De chez eux, les outils numériques permettent par exemple la transmission entre la maison et l'école (utilisation d'un padlet avec QR code etc.).

Portons maintenant notre attention sur les données collectées pour chaque séance. Il s'agit des données, qualitatives et quantitatives, portant sur les productions des élèves, accompagnées de leurs entretiens.

a) Les données en lien avec les productions des élèves

La **première donnée** collectée renvoie aux écrits individuels portant sur la définition de l'habiter, recueillis durant la séance 1. Il s'agit d'une évaluation diagnostique afin de voir ce que les élèves ont retenu et compris du concept de l'habiter vu en classe de CM1. Sur 27 élèves, un élève était absent et 4 élèves ne m'ont pas rendu leur feuille. L'échantillon portera donc sur 22 élèves.

Pour les données suivantes, elles ont toutes été recueillies durant la séance 2.

La **deuxième donnée** collectée correspond aux dessins des élèves, représentant leur trajet partant de leur maison jusqu'à l'école, réalisé dans leur carnet de voyage.

Avant de demander aux élèves de prendre les photographies des modes de déplacement qu'ils utilisent ou qu'ils voient au quotidien sur le trajet de leur domicile à l'école, je leur ai demandé de dessiner ce trajet. Cela a été fait durant la première séance. Voici la consigne qui leur a été donnée : « Dessine le trajet de là où tu habites jusqu'à l'école, en y mettant les moyens de transports que tu utilises. Le point A représente ta maison ou ton appartement. Le point B représente ton école ». Cela m'a permis de voir quelles étaient leurs représentations initiales sur leur trajet quotidien, puis nous avons pu relier ces dessins aux photographies qu'ils ont prises. Sur 27 élèves, 24 dessins ont été réalisés. Deux élèves n'ont rien dessiné du tout et une élève n'a pas voulu dessiner mais plutôt écrire ce qu'elle voyait sur son trajet. La raison est la suivante : « Là j'ai vu que mon chemin est trop long donc j'ai pas voulu faire » (source : retranscription de l'entretien).

La **troisième donnée** renvoie aux photographies prises par les élèves, collées dans le carnet de voyage et accompagnées de leur légende. L'objectif est de pouvoir partir des productions des élèves pour introduire le thème et qu'ils développent leur esprit critique à travers l'utilisation et l'étude de photographies. Les élèves avaient pour objectif de prendre des photographies sur leur trajet domicile école, et plus précisément les moyens de déplacement qu'ils utilisent ou voient. Puis, en classe, ils

ont dû raconter et expliquer les différents moyens de déplacements qu'ils ont utilisés ou vus en partant de leurs photographies (3 maximums par élève). Pour cela, ils devaient ajouter à leur photographie une légende, un petit texte explicatif et leurs ressentis et émotions.

Pour les élèves qui n'ont pas pris de photographies, je leur ai donné celles que j'avais prises pour eux dans leur espace proche (ils avaient le choix entre 5 photographies, représentant différents modes de déplacements). Ainsi, sur 27 élèves, 13 ont pris mes photographies (30 photographies au total) et 14 leurs photographies (42 photographies au total). Les élèves pouvaient prendre jusqu'à trois photographies maximum.

Parmi les 13 élèves qui n'ont pas pu prendre de photographies, plusieurs raisons sont ressorties : 5 d'entre eux n'ont pas eu le temps de prendre les photographies entre la séance 1 et la séance 2 et de me les faire passer ; 2 n'avaient pas le matériel pour. Pour les autres élèves, ils n'ont pas justifié la raison.

b) Les entretiens avec les élèves

Une fois le trajet dessiné terminé et les photographies collées et légendées, les élèves les ont présentées en petit groupe. Moi et l'enseignante les avons enregistrées ou filmées. Ces entretiens viendront compléter les données collectées, afin de mieux comprendre ce qui a été dessiné et pris en photographie.

c) Le questionnaire post-séquence

J'ai créé un questionnaire (CF annexe 6 du mémoire) que j'ai fait passer aux élèves courant janvier pour savoir si cela leur a été utile de prendre des photographies qui ont ensuite été remobilisées en classe, afin d'étudier ici les déplacements. Il s'agit plus précisément de voir si les élèves expriment une plus-value d'avoir fait des photographies, s'ils ont aimé et pourquoi, et si cela les a aidés à comprendre leur habiter, c'est-à-dire les lieux où ils habitent, et plus précisément les déplacements dans leur environnement proche. Il y a eu 22 élèves sur les 27 qui ont répondu à ce questionnaire. L'effectif est donc de 22 élèves. Pour les 5 qui n'ont pas répondu, l'enseignante ne m'a tout simplement pas fait passer leur feuille, qui a sûrement été perdue, ou les élèves étaient absents au moment de le remplir. Parmi les 22 élèves qui ont répondu au questionnaire, 12 d'entre eux ont pu prendre des photographies sur le trajet entre leur domicile et l'école pour les travailler lors de la séance 2, les 10 autres ont utilisé mes photographies.

Ce questionnaire est plus précisément composé de trois questions :

- 1) « As-tu aimé prendre des photographies que tu as ensuite réutilisées en classe ? ». Réponses possibles : oui / non / je n'en ai pas prises.
« Pourquoi ? »
- 2) « Est-ce que prendre des photographies que tu as ensuite réutilisées en classe t'a aidé à comprendre les lieux où tu habites ? Ici par exemple les modes de déplacements présents autour de toi ou que tu utilises. » Réponses possibles : Oui / non.
« Pourquoi ? »
- 3) « Est-ce qu'on t'a déjà demandé de prendre des photographies pour ensuite les réutiliser en classe, avant de le faire cette année avec la maitresse Camille ? »
Réponses possibles : Oui / Non.

Finalement, l'ensemble des données collectées durant cette séquence me permettra de répondre aux hypothèses suivantes : Partir de l'expérience des élèves (la géographie expérientielle) permet de mieux enseigner la géographie. Ici, partir des photographies prises par les élèves ; une pratique renouvelée de la photographie (faire prendre des photographies aux élèves) permettrait aux élèves de mieux comprendre le concept de l'habiter en géographie, en les engageant activement dans l'observation et dans l'interprétation de leur environnement proche ; et enfin mettre les élèves en situation de photographe leur permettrait de mieux appréhender les limites d'une photographie et de développer leur esprit critique pour analyser des photographies diverses.

Étudions maintenant comment ces différentes données collectées ont été traitées et analysées.

3.1.2 Le traitement des données

a) Les productions des élèves

Pour la **première donnée**, les écrits individuels sur la définition de l'habiter, j'ai réalisé une analyse sémantique et lexico-métrique des réponses des élèves. Je me suis intéressée notamment aux champs lexicaux qui ressortaient, aux thèmes que les

élèves soulevaient, au type de définition de l'habiter et enfin à ce que les élèves ne disaient pas, c'est-à-dire les manques par rapport à la demande institutionnelle.

Une fois les réponses des élèves retranscrites dans un tableau, j'ai d'une part repéré les mots-clés et les expressions récurrents dans les définitions ainsi que les termes spécifiques ou originaux utilisés par certains élèves, en utilisant un code de couleur. Cela m'a permis par la suite d'élaborer un tableau de synthèse, afin de quantifier la fréquence des mots-clés reliée aux différentes dimensions de l'habiter dans l'ensemble des écrits des élèves. J'ai terminé en créant un nuage de mot, en utilisant le site nuagesdemots.fr, où j'y ai inséré les mots-clés et expressions relevés, autant de fois qu'ils ont été utilisés. J'ai d'autre part créé des catégories sémantiques en fonction des différentes dimensions de l'habiter étudié en CM1, afin de catégoriser les réponses des élèves. Les voici ci-dessous :

- Catégorie 1 : se loger et résider. Vivre dans un logement ou un lieu fixe, de façon permanente ou temporaire ;
- Catégorie 2 : agir ensemble et cohabiter. Pratiquer des lieux avec d'autres personnes ;
- Catégorie 3 : pratiquer et fréquenter des lieux pour des activités variées avec des fonctions différentes. Travailler, se distraire, se cultiver, avoir des loisirs etc. ;
- Catégorie 4 : satisfaire des besoins individuels et collectifs. C'est consommer.

En créant un tableau de synthèse, j'ai rangé les éléments des définitions données par chaque élève dans chacune des catégories correspondantes. Cela m'a amené à comparer les éléments de réponse des élèves avec les attendus institutionnelles. Est-ce que leur définition est complète ?

Pour la **deuxième donnée** collectée, les dessins des élèves représentant leur trajet partant de leur maison jusqu'à l'école, j'ai réalisé une grille d'observation (CF annexe 7 du mémoire, page 146 et 147). L'objectif ici est de voir comment les élèves maîtrisent leur espace proche.

Cette grille d'observation comprend notamment les catégories suivantes :

- le contenu des dessins : ce que les élèves ont mis, les éléments représentés (repères fixes avec les habitations, l'école, les commerces etc. ; les espaces de transition avec les trottoirs, les routes, les rues, les passages piétons, les

intersections etc. ; les points de repères personnels comme les arrêts de bus, les commerces fréquentés, etc.) ;

- les degrés de maîtrise spatiale : vue d'en haut type plan ou dessin en deux dimensions ; le vocabulaire graphique : utilisation de symboles ou de codes ;
- la perception de l'espace : vision globale ou fragmentée (trajet séparé en plusieurs morceaux) ;
- les détails renvoyant à l'expérience sensorielle (par exemple lieux agréables ou dangereux) ;
- les émotions et les subjectivités : la taille des éléments et les couleurs utilisées.

J'ai donc analysé chaque dessin à partir de cette grille d'observation, et en remplissant un tableau Excel. Les lignes étaient destinées aux différents éléments de la grille d'observation et les colonnes aux dessins des élèves. Plus précisément, une colonne renvoyait à un dessin. Pour terminer, j'ai réalisé un tableau de synthèse répertoriant, pour chaque observable cité plus haut, le nombre de dessins qui le présentait.

Pour la **troisième donnée** collectée, les photographies réalisées par les élèves, j'ai élaboré une grille d'analyse et d'observation (CF annexe 8 du mémoire, page 147 et 148). Cette dernière comprend comme catégorie :

- les lieux photographiés ;
- les personnes photographiées ;
- les moyens de déplacements photographiés
- la présence d'une légende et d'un texte explicatif à la photographie ;
- le ressenti de l'élève ;
- la comparaison de la photographie avec le dessin : s'agit-il d'une reproduction du dessin ou observe t-on l'apparition d'autres lieux, pratiques, personnes ?

J'ai donc analysé chaque photographie à partir de cette grille d'observation, en remplissant un tableau Excel. J'ai ensuite réalisé deux tableaux de synthèse, un pour les élèves ayant pris des photographies et un autre pour ceux qui ont utilisé mes photographies. Ils ont pour dessein de répertorier pour chaque observable le nombre de photographies et le nombre d'élèves qui le représentait.

b) Les entretiens avec les élèves

J'ai effectué la retranscription des entretiens avec les élèves dans un tableau à double entrée. Cela m'a permis de comparer le contenu des entretiens, pour pouvoir par la suite faire des citations dans cet écrit de recherche

c) Le questionnaire post-séquence

J'ai répertorié les réponses des élèves dans un tableau Excel, ce qui m'a permis d'en faire une analyse. Cette dernière sera à mettre en relation avec les photographies prises par les élèves.

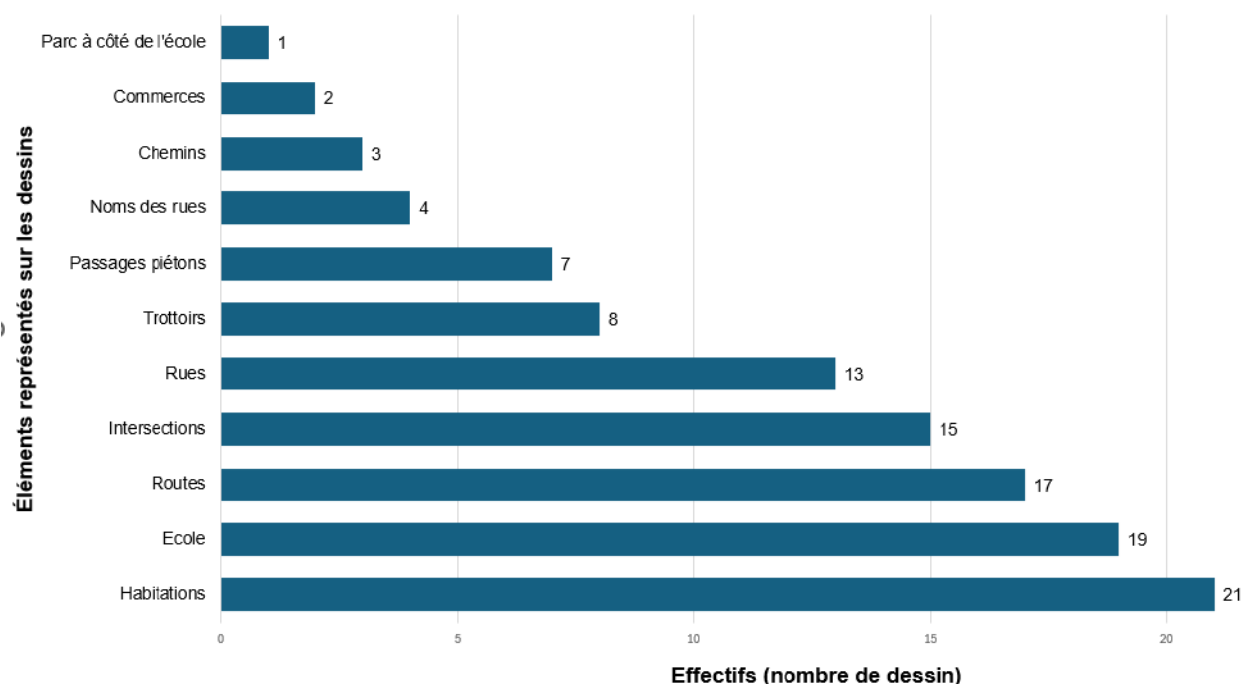
3.2 Résultats et analyses des données : éléments de réponse

Nous allons tout d'abord montrer, en croisant les données recueillies à partir de la séquence pédagogique, que partir de l'expérience des élèves permet de mieux enseigner la géographie. Ici, partir des carnets de voyage des élèves, avec le dessin et les photographies de leur trajet. Puis, nous verrons qu'une pratique renouvelée de la photographie, faire prendre des photographies aux élèves, ne leur permet pas forcément de mieux comprendre le concept de l'habiter en géographie

3.2.1 Partir de l'expérience des élèves (la géographie expérientielle) permet de mieux enseigner la géographie. Ici, partir des carnets de voyage des élèves, avec le dessin et les photographies de leur trajet.

a) Partir des dessins du trajet domicile-école des élèves permet de mieux cibler notre enseignement en géographie

Si nous regardons les dessins des élèves du trajet de leur domicile à l'école, réalisés en début de séquence, nous pouvons nous rendre compte que leur connaissance et leur représentation de l'espace proche varient d'un élève à l'autre. Étudions pour commencer ce premier graphique :



*Figure 13 : Histogramme illustrant le nombre de dessins par éléments représentés
(N = 24)*

Nous pouvons observer sur ce graphique que les habitations des élèves et l'école sont pratiquement présentes sur tous les dessins. Cela était indiqué dans la consigne donnée en classe (« Dessine le trajet de là où tu habites jusqu'à l'école, en y mettant les moyens de transports que tu utilises ou que tu perçois. Le point A correspond à ta maison ou ton appartement et le point B à ton école »).

Puis, les élèves ont représenté des éléments différents, en fonction de leur mode de déplacements et de leur connaissance et représentation de l'espace. Plus précisément, près de 70 % des élèves ont représenté des routes avec des intersections, ainsi que des rues. Cependant, très peu ont dessiné des trottoirs et des passages piétons. Et seulement une minorité de dessins a mis en avant les commerces présents sur les trajets (docteur, pharmacie, garage, un « biocop »), comme par exemple le dessin ci-dessous :

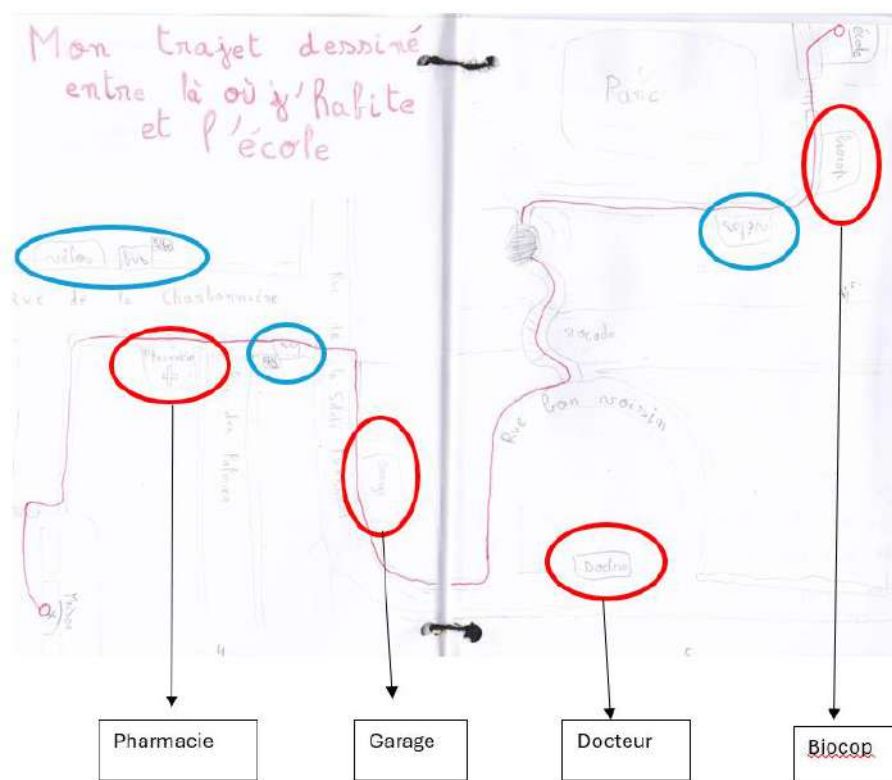


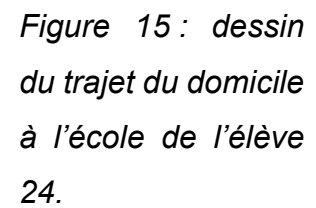
Figure 14 : dessin du trajet du domicile à l'école de l'élève 13.

Ce dessin est très complet, avec une vue d'en haut et une schématisation présente. Les différents commerces présents sur le trajet ont été représentés (entourés en rouge), ainsi que des passages piétons (en haut à droite, à la fin du trajet dessiné en rouge) et des arrêts de bus et de vélo (entourés en bleu).

En outre, des éléments singuliers sont représentés dans certains dessins, non mis en évidence dans l'histogramme : un dessin possède un terrain de basket (CF dessin de l'élève 23, page 86) deux le théâtre Jules Julien (CF dessin de l'élève 16, page 92), trois le collège à côté de l'école, deux le parking de l'école (CF dessin élève 4, page 87) et enfin trois dessins représentent un pont ou une passerelle (les élèves l'empruntent ou le voient pour venir à l'école). Cependant, aucun élève n'a représenté de la végétation (des arbres, etc.).

Ainsi, sur les vingt-deux dessins, sept sont vraiment complets, avec la présence du trajet, mise en évidence et replacée dans l'espace qui l'environne. Certains ont utilisé des flèches, d'autres un trait pour le faire ressortir (comme le dessin de l'élève 13 juste au-dessus). Ces élèves ont une bonne connaissance de leur espace proche et de la vision vue d'en haut présente sur les plans et les cartes. Ils sont capables de

Par exemple :



83

Voici la description du dessin de cet élève lors de l'entretien : « J'ai dessiné ma rue, j'ai dessiné les rues par où je passe, j'ai mis le nom des rues. Je passe par le chemin de la Salade Ponsan, la rue Bon Voisin, la passerelle, je passe sous l'avenue Jules Julien, afin sous le tunnel de la rue Jules Julien, et je vais sur le parking pour arrivé à l'école ».

À contrario, onze élèves n'ont représenté que le trajet et pas ce qu'il y a autour. Ces élèves arrivent à dessiner le trajet qu'ils font tous les jours pour aller à l'école, sans l'insérer dans l'espace environnant et sans ajouter les éléments présents sur ce trajet. Nous pouvons supposer que ces élèves ont la volonté d'être concis en ne rentrant pas dans les détails. Ils peuvent également avoir une connaissance partielle de leur espace proche ou ne pas savoir comment représenter de manière abstraite ce qu'ils voient. Étudions quelques dessins pour mettre en lumière cette analyse.

Certains ont seulement fait une ligne :

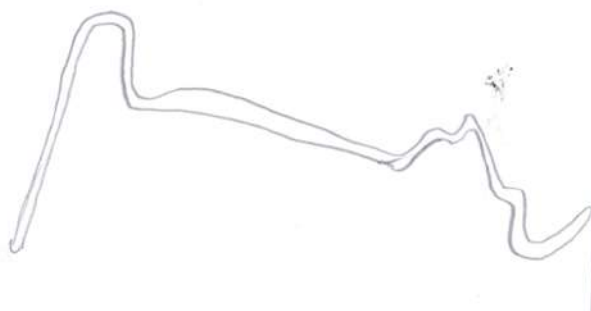


Figure 17 : dessin du trajet du domicile à l'école de l'élève 12.

D'autres ont seulement représentés les rues empruntées :

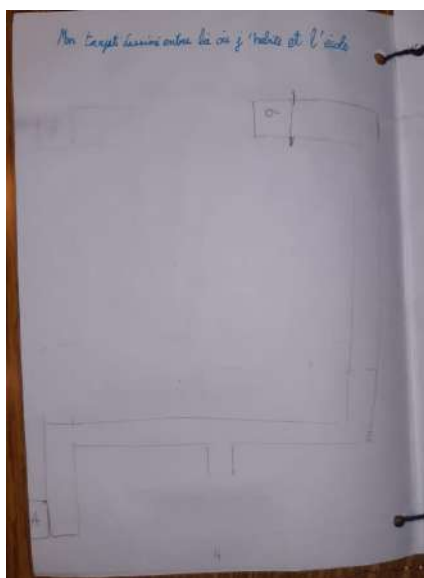


Figure 18 : dessin du trajet du domicile à l'école de l'élève 18.

« Moi c'est heu, on va tout droit jusqu'à la fin de la rue, ensuite on tourne à droite, on voit une rue sur la droite, mais on ne la traverse pas, on va tout droit. Ensuite on va sur la gauche, on termine la rue et après on re va à gauche. » (source : retranscription de l'entretien)

Cet élève a bien représenté son trajet du domicile à l'école. Mais il n'a rien rajouté d'autre. Pourtant, il se rend

à l'école à pied, comme il me l'a expliqué dans son entretien, ce qui devrait enrichir la perception et la connaissance de son espace proche. Nous pouvons supposer qu'il possède une représentation fonctionnelle et schématique de son trajet. Il n'intègre pas d'éléments sur le paysage environnant, des repères ou des choses qui l'ont marqué. Cet élève n'a peut-être pas mémorisé des repères visuels de son trajet, mais il peut également posséder des difficultés à se projeter mentalement dans son espace vécu. Nous pouvons également supposer que le trajet est peut-être davantage une contrainte pour lui plutôt qu'un espace attrayant, il n'y fait alors pas attention.

Étudions maintenant un deuxième histogramme, afin d'étudier la place des moyens de transports et des infrastructures qui les accompagnent dans les dessins du trajet des élèves. Sont-ils conscients des différents moyens de transports qui existent, des infrastructures qui les accompagnent ? Cela nous permettra de voir ce que les élèves connaissent déjà avant de commencer l'étude du thème « Se déplacer » et d'adapter notre enseignement par la suite.

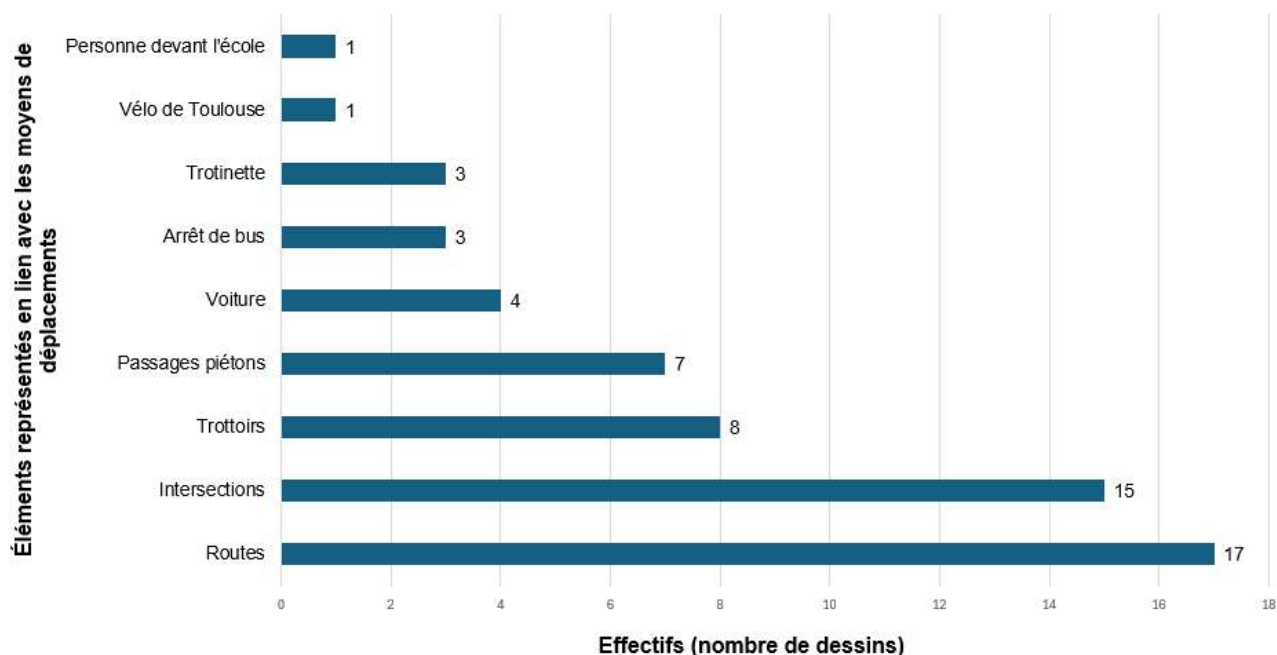


Figure 19 : Histogramme illustrant le nombre de dessins par éléments représentés en lien avec les moyens de déplacements et les aménagements qui vont avec (N = 24)

L'histogramme ci-dessous met en avant les éléments en lien avec les moyens de déplacements représentés par les élèves dans leurs dessins du trajet domicile école. Les élèves devaient dessiner le trajet de chez eux à l'école, et en y intégrant les

moyens de transports qu'ils utilisent ou perçoivent. Or nous pouvons remarquer que ces derniers sont peu présents dans les productions. Seulement quelques élèves ont représentés des voitures (N = 4) ou des trottinettes (N = 3). Ci-dessous, voici un exemple de trajet dans lequel l'élève y a inséré ses moyens de déplacements, avec la présence de voitures et de trottinettes :

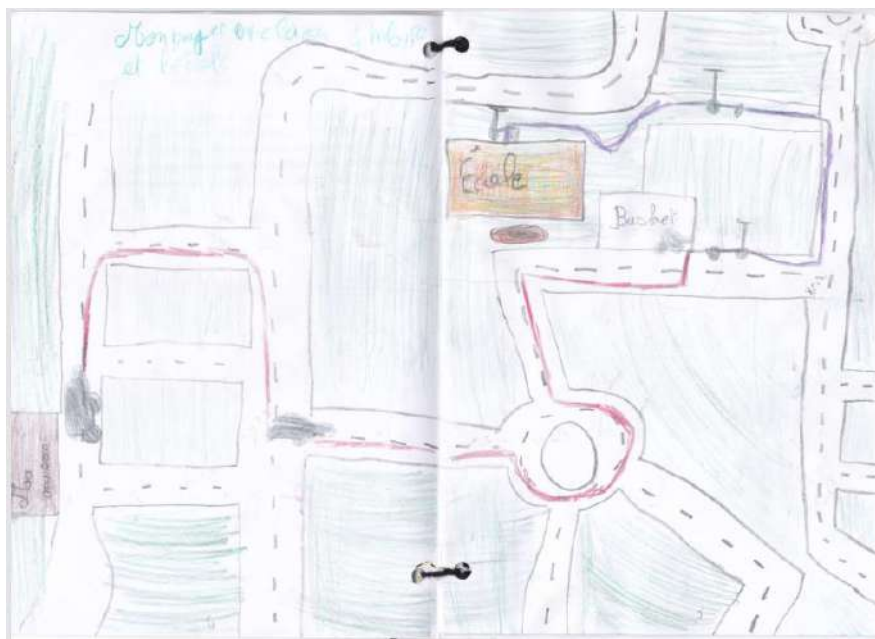
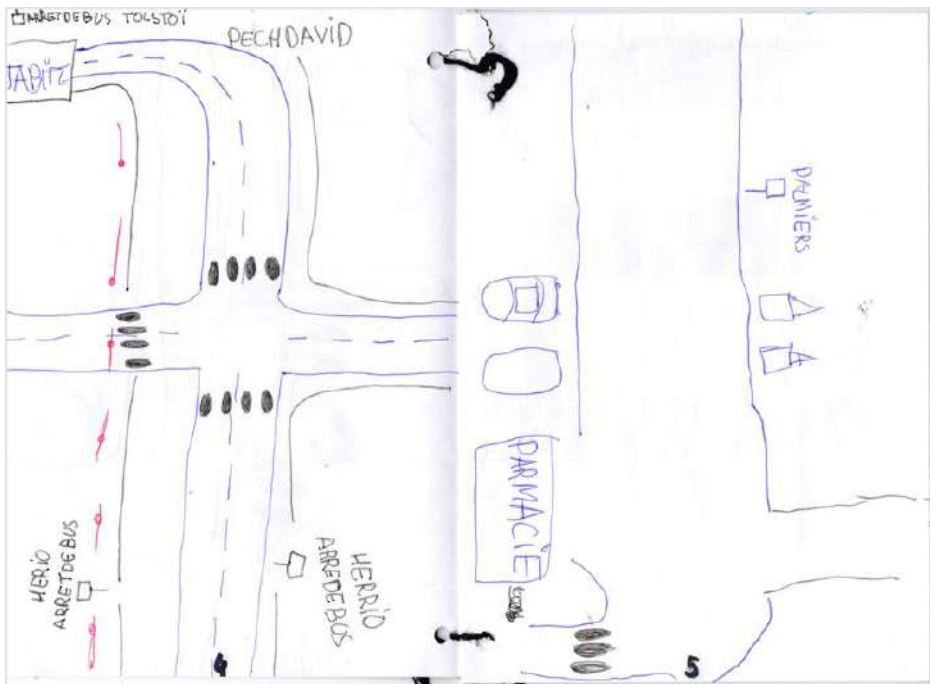


Figure 20 : dessin du trajet du domicile à l'école de l'élève 23.

Voici la description du dessin par l'élève : « Moi mon chemin heu j'ai plein de rues et je vais sur l'avenue des Géraniums, et après tout droit t'as une autre rue, et donc tu y vas, et t'as un rond-point, tu tournes jusqu'au basket, et au terrain de basket, on gare la voiture, ensuite on y va en trottinette avec ma mère. On passe par l'avenue de Rangueil, on passe par un petit chemin et on va ensuite à l'école. On arrive directement à l'école. » (source : retranscription de l'entretien)

Même constat pour les arrêts de bus de Tisseo, avec seulement trois dessins les représentants avec notamment le nom de l'arrêt de bus mis en évidence. Regardons le dessin ci-dessous :



L'élève a mis en évidence les panneaux d'informations des bus ainsi que le nom des arrêts. Il a également dessiné les passages piétons, la route avec deux voitures et le commerce de la pharmacie. Son trajet a été mis en évidence en rouge.

Enfin, un seul dessin met en avant une personne à pied (entouré en rouge dans le dessin ci-dessous), et un autre les vélos en libre-service de Toulouse (CF le dessin de l'élève 13 cité plus haut).

En revanche, l'histogramme nous montre que la majorité des élèves ont mis en avant les routes (N = 17) et les intersections (N = 15) dans leur dessin, présentes partout en milieu urbain. Regardons par exemple le dessin ci-dessous :

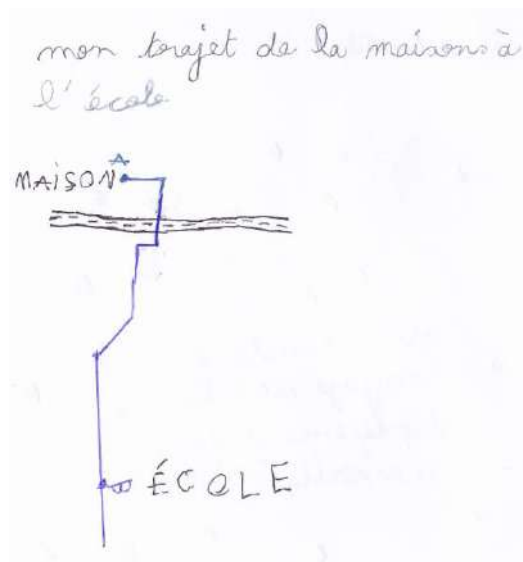


Figure 23 : dessin du trajet du domicile à l'école de l'élève 22.

Description de l'élève de son dessin : « Je traverse la **route**. Là je vais prendre un **petit chemin**, au lieu de prendre comme ça, je prends comme ça. Et là c'est la dernière rue et, là je rentre dans la rue où il y a l'école. » (source : retranscription de l'entretien)

De plus, un tiers des dessins ont des trottoirs (N=8) :

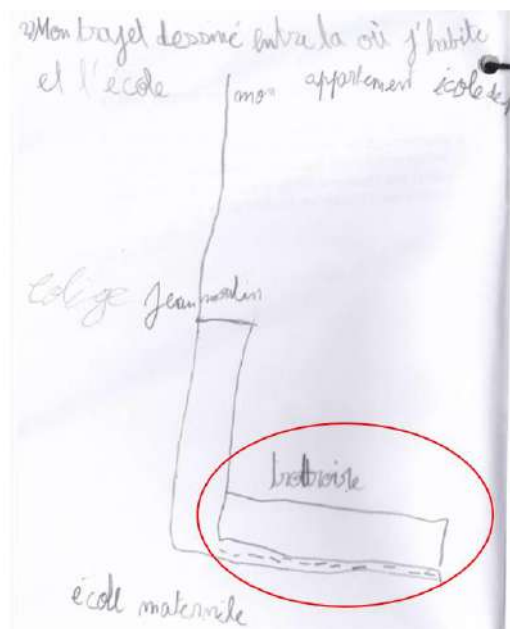


Figure 24 : dessin du trajet du domicile à l'école de l'élève 3.

Description de l'élève de son dessin : « Moi c'est un peu comme [nom d'un élève] parce qu'il habite juste là. Moi là c'est mon appartement, là il y a le collège Jean Moulin. Et je passe par le collège, ensuite là il y a un **trottoir**, là il y a l'école maternelle et las-bas il y a l'école Jules Julien. » (source : retranscription de l'entretien)

Et un tiers des dessins possèdent des passages piétons (N = 7) :

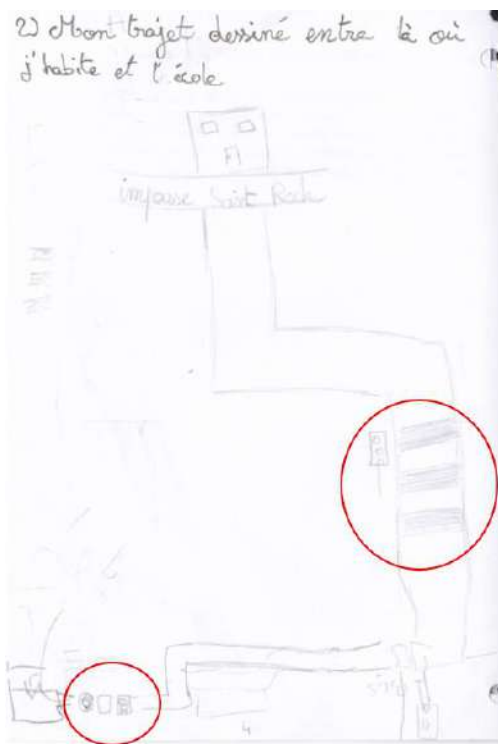


Figure 25 : dessin du trajet du domicile à l'école de l'élève 2.

Description de l'élève de son dessin : « Moi j'ai mis ma maison avec heu bin mon chemin, et un **passage piéton**, là il y a l'arrêt de bus, là il y a un autre passage piéton, et je suis arrivée à l'école. » (source : retranscription de l'entretien)

Pour finir, certains dessins ont représentés des éléments singuliers, non mis en évidence dans l'histogramme. Un dessin a présenté des panneaux sens interdit (cf le dessin de l'élève 1 cité plus bas) ; trois dessins des feux rouges ; quatre dessins ont des rond-point ; un dessin a représenté un tunnel et un autre a mis en évidence le sens de circulation de la route. Pour terminer, un dessin a représenté la rocade et deux dessins l'autoroute et le péage, comme nous pouvons le voir ci-dessous entouré en rouge :

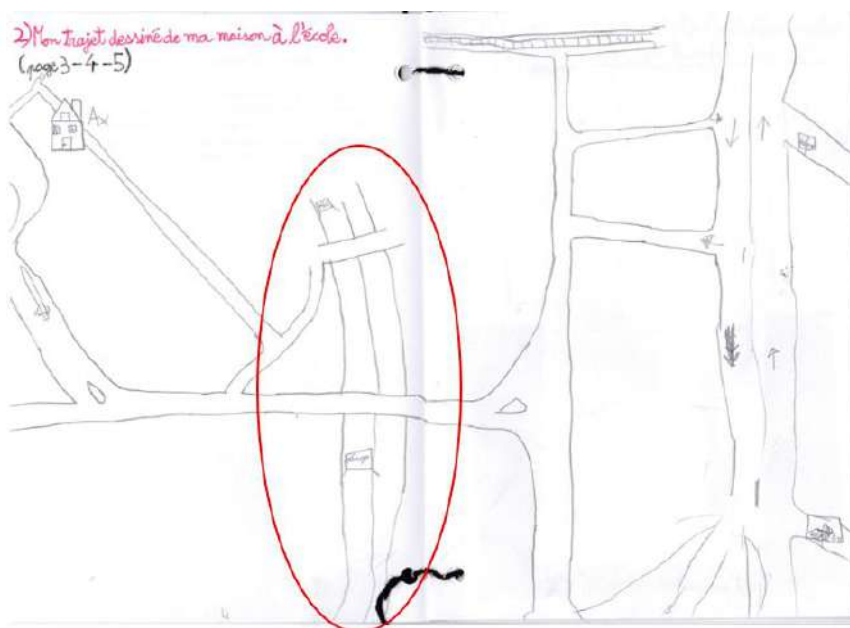


Figure 26 : dessin du trajet du domicile à l'école de l'élève 25.

Description de l'élève de son dessin : « Sur mon trajet, y a beaucoup de maison, je passe sur un pont. Y a beaucoup de passages piétons. Y a aussi **plein de voitures**. » (source : retranscription de l'entretien)

Ainsi, il y a une forte présence dans les dessins d'éléments fixes et structurants des milieux urbains. Cela nous montre que les élèves perçoivent leur environnement proche à travers des repères visibles et stables de l'espace urbain : les infrastructures et les aménagements urbains. Ils identifient leur trajet davantage par les lieux traversés ou les aménagements présents, et moins par les moyens utilisés et donc mouvants. Nous pouvons supposer que se déplacer à pied ou en voiture est perçu pour les élèves comme quelque chose d'intuitif, non identifié comme un élément à représenter et donc un moyen de déplacement. Un tiers des élèves a mis en évidence leur trajet, en le traçant et en le faisant ressortir des espaces qu'ils empruntent. Certains d'entre eux ont représenté les moyens de déplacements qu'ils utilisaient (un bonhomme, une trottinette, une voiture). Mais la majorité des élèves ont seulement représenté leur trajet, sans l'insérer dans l'espace environnant et sans mettre en évidence les moyens de déplacements qui vont avec. Beaucoup d'entre eux ont cependant su insérer les aménagements en lien avec les moyens de transport utilisés (route, chemin, etc.).

Terminons par étudier ce figuré :

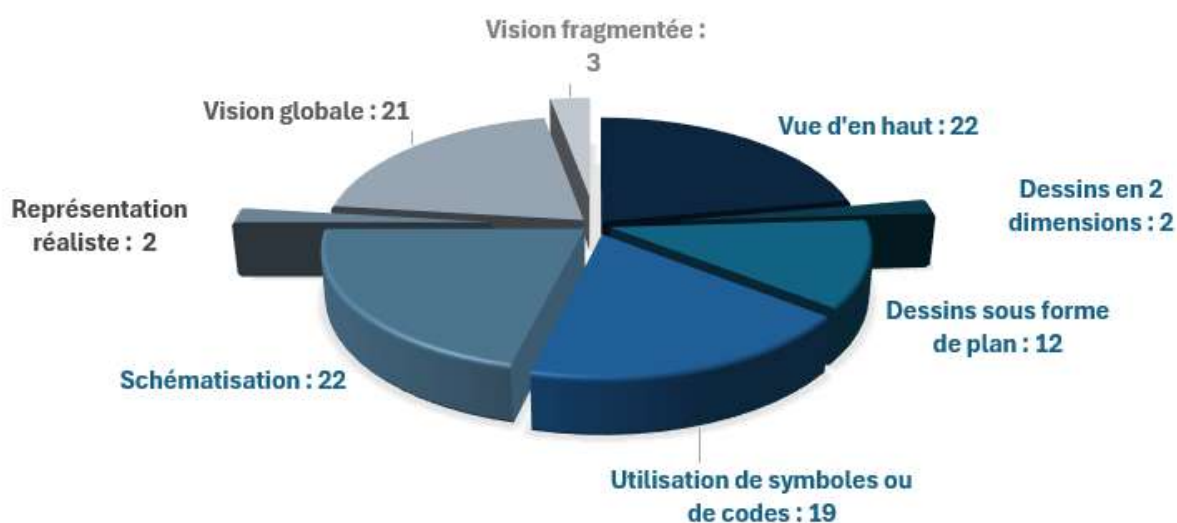


Figure 27 : Graphique circulaire qui met en évidence le nombre de dessins en fonction des différentes modalités de représentation utilisées par les élèves dans leur dessin du trajet domicile-école (N = 24)

Nous pouvons voir que la majorité des élèves ont représenté leur trajet vu d'en haut (22 dessins sur les 24), en utilisant une vision globale (21 dessins sur les 24). Ils ont été capables de schématiser les éléments représentés, en utilisant pour une majorité d'élèves des symboles ou des codes, sans légende, sauf pour ce dessin :



Figure 28 : dessin du trajet du domicile à l'école de l'élève 21.

Description de l'élève de son dessin : « La c'est ma maison, je traverse, après il y a une rue à droite, c'est la rue Astride Briand ?, après je continue tout droit, et à droite il y a la rue Delmas, après la rue Miracle, après il y a le collège, la rue Adolphe Thiers, Léon Viélo, après là on tourne, il y a le théâtre Jules Julien, on va vers le parc, on va tout droit et il y a l'école. » (source : retranscription de l'entretien)

Cet élève a une bonne représentation de son espace proche. Il a su le représenter en utilisant une vue de dessus. Il a d'ailleurs utilisé une légende pour coder des éléments, ici sa maison et les routes. Il a également su replacer le nom des rues présentes sur son trajet. L'école est représentée ici par un point GPS.

Nous pouvons citer quelques autres symboles assez inventifs de la part de certains élèves : des carrées collés pour représenter des maisons d'un lotissement, des traits parallèles pour représenter un passage piéton ou des rond ovales parallèles (CF le dessin de l'élève 15 page 87), un rectangle colorié au crayon de couleur pour représenter un tunnel et des rayures pour représenter un pont (CF le dessin de l'élève 13, page 82).

À l'inverse, les représentations réalistes (2 dessins sur les 24) ou en deux dimensions (également 2 dessins sur les 24), c'est-à-dire une représentation frontale, sont très peu présentes, tout comme les visions fragmentées (3 dessins sur les 24).

De plus, sur les 24 dessins, 22 possèdent des éléments de petites tailles, 1 de tailles moyennes et 2 dessins possèdent des éléments de grandes tailles.

Voici des exemples de dessins d'élèves qui n'ont pas encore acquis la vision d'en haut et les représentations sous forme de plan :



Figure 29 : dessin du trajet du domicile à l'école de l'élève 16.

Description de l'élève de son dessin : « J'habite à peu près , fin je prends le chemin, je fais genre des zigzag et après c'est un peu tout droit. Là il y a le théâtre dans le milieu ». (source : retranscription de l'entretien)

Nous pouvons voir que l'élève a réalisé une représentation frontale de son trajet. Il n'a pas encore acquis la vision vue d'en haut, renvoyant à un plan.



Figure 30 : dessin du trajet du domicile à l'école de l'élève 1.

Nous pouvons voir que cet élève a coupé en deux son dessin (vision fragmentée). Du côté droit, il a tracé son trajet de sa maison à l'école (« ça c'est là où je passe pour aller à l'école »), en s'y insérant une trottinette (« là c'est moi en trottinette »). Du côté gauche, il a tracé ce qu'il voyait sur

son trajet : « ça c'est une rue je ne sais pas comment elle s'appelle. Ça c'est les panneaux, et ça c'est un passage piéton. Ça c'est une voiture Peugeot avec son pot d'échappement. Je vois souvent cette voiture quand je viens à l'école ». Cet élève a représenté des éléments vus de face (dessin en deux dimensions), en gros plan et il n'a réussi à dessiner son trajet vu d'en haut, en y insérant les éléments qu'il voyait sur son trajet. Il possède encore une vision réaliste, non schématique et n'a pas encore acquis le passage à une représentation sous forme de plan.

Finalement, une majorité des élèves arrivent à représenter leur espace proche de manière abstraite, en mobilisant une vue du dessus, montrant une capacité à passer d'une réalité spatiale à une représentation sous forme de plan. Les élèves ont été capables de s'extraire de leur simple perception sensible de l'espace pour adopter une posture plus abstraite. Les élèves commencent donc à construire une représentation cartographique de leur environnement proche. Ainsi, les productions des élèves révèlent une appropriation personnelle de l'espace, ainsi qu'une première maîtrise des codes de représentation graphique. Cela nous montre qu'ils sont capables de passer d'une réalité vécue et observée à une représentation mentale et graphique structurée, qui constitue un des objectifs de l'enseignement de la géographie à l'école primaire. Il reste cependant quelques élèves qui n'arrivent pas encore à passer d'une vision en deux dimensions de leur espace proche à une vision vue du dessus, utilisant des représentations réalistes en deux dimensions au lieu de représentations schématisées et codées.

Pour conclure, partir des expériences vécues des élèves, de leur environnement proche, constitue un levier pertinent pour introduire et enseigner les concepts et les notions géographiques. Ici, partir des dessins du trajet quotidien des élèves entre leur domicile et l'école, en le reliant ensuite aux photographies qu'ils ont prises, permet de faire émerger les premières représentations des élèves sur leur espace proche, mais également sur les déplacements. Nous pouvons nous rendre compte, par exemple, que la notion de « moyen de déplacement » n'est pas connue ou comprise pour la majorité des élèves. La majorité d'entre eux ont représenté les aménagements en lien avec les moyens de déplacement (routes, chemins, etc.) et qu'ils empruntent quotidiennement. Mais peu d'entre eux ont représenté les moyens de déplacements qu'ils utilisent ou voient sur leur trajet (voiture, piéton, bus, vélo, etc.), renvoyant à des choses mouvantes et donc plus difficiles à imaginer et à représenter. De même, les élèves ne font peut-être pas le rapprochement entre les infrastructures et les moyens de déplacements qui vont avec. Ainsi, la séquence sur le premier thème « se déplacer » en CM2 va permettre de leur faire découvrir, de mieux comprendre et d'approfondir cela. Il aurait été intéressant de demander aux élèves de refaire leur dessin du trajet domicile-école avec la même consigne à la fin de la séquence, afin de voir s'ils prennent davantage en compte les moyens de déplacement et les différentes infrastructures qui vont avec en les mettant en évidence. Cela n'a pas été fait et

représente un biais pour ma recherche. De plus, les dessins ont montré une bonne maîtrise de la représentation cartographique par les élèves. Il va falloir retravailler pour certains élèves la vision vue du dessus, caractéristique des cartes et des plans. Finalement, partir des représentations et des connaissances des espaces proches des élèves permet de mieux enseigner la géographie. Cela permet notamment à l'enseignant d'adapter son enseignement, en apportant aux élèves ce qu'ils n'ont pas encore acquis, pour ensuite pouvoir changer d'échelle et étudier de nouveaux espaces et territoires, mais également introduire les concepts et les notions géographiques.

Intéressons-nous maintenant aux photographies prises par les élèves, pour approfondir notre analyse et pouvoir confirmer l'hypothèses de recherche de ce petit 1). Qu'apportent les photographies en plus des trajets domicile-école dessinés par les élèves ? Permettent-elles de les compléter ? Les élèves ont-ils pris en photographie les modes et les moyens de déplacements comme demandé ?

- b) Partir des photographies réalisées par les élèves nous permet de nous appuyer sur leur expérience et leur espace proche pour introduire une dimension de l'habiter, en les engageant activement dans l'observation et l'interprétation de leur environnement proche

Intéressons nous d'abord au quinze élèves qui ont pris des photographies des différents moyens de déplacement utilisés ou observés sur leur trajet domicile-école. L'objectif ici était de partir de leurs photographies pour introduire le thème « se déplacer et compléter leur dessin du trajet domicile école.

Si les élèves ont peu représenté sur leur dessin les moyens de déplacements présents dans leur espace proche, nous allons voir que leurs photographies, au contraire, permettent de bien les repérer et de les mettre en avant. Toutes les photographies renvoient à un moyen de déplacement, soit en le montrant, soit en montrant les aménagements en lien avec.

Regardons pour commencer cet histogramme sur les moyens de déplacement que les élèves ont pris ou qu'ils ont voulu mettre en avant sur leurs photographies.

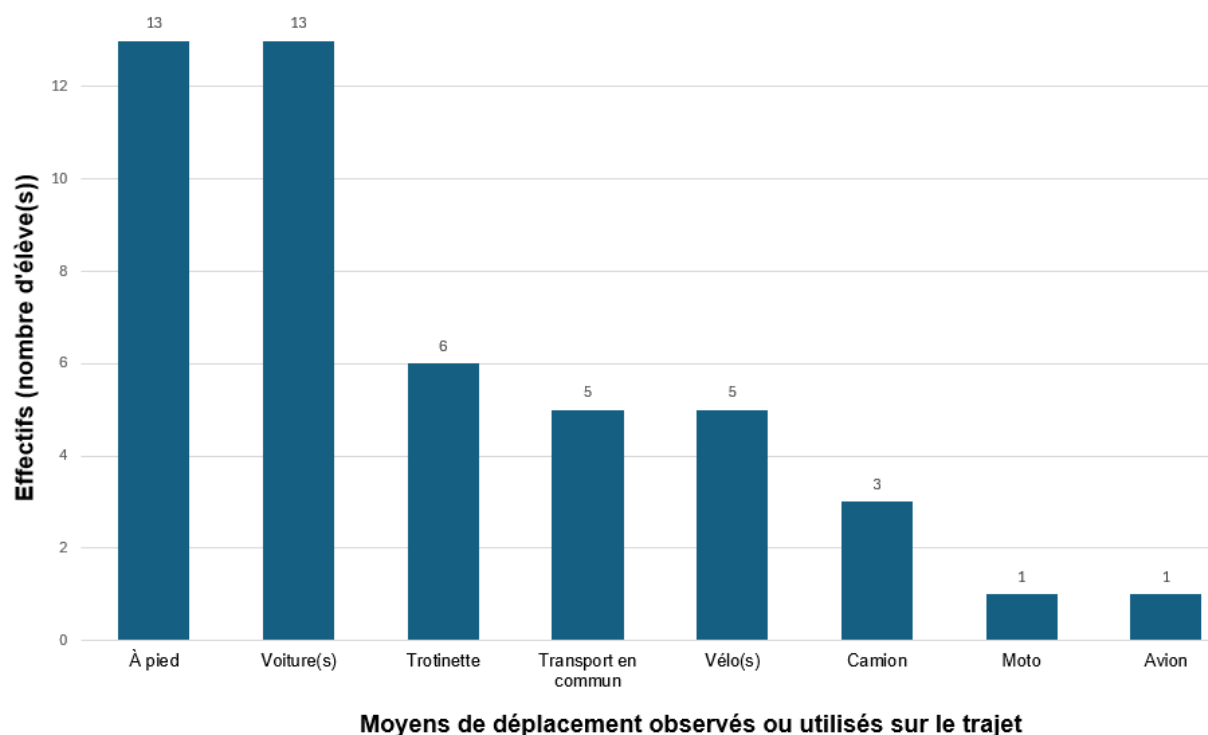


Figure 31 : Histogramme représentant le nombre d'élève(s) ayant pris en photographies les moyens de déplacements observés ou utilisés sur son trajet domicile-école (N = 15)

Les moyens de déplacement qui ont été majoritairement pris en photographie par les élèves sont la marche (12 élèves, 15 photographies au total) et la voiture (12 élèves, avec 5 qui ont pris la voiture familiale et 8 élèves qui ont pris des voitures d'inconnues sans l'immatriculation, en circulation ou garées dans la rue). Les élèves les utilisent ou les voient quotidiennement. Voici ci-dessous des exemples de photographies prises par les élèves :



Figure 32 : photographie de l'élève 13.

Description de l'élève de sa photographie : « C'est mes pieds car je vais à l'école souvent à pied » (source : retranscription de l'entretien).



Figure 33 : photographie prise par l'élève 21.

Description de l'élève de sa photographie : « Je viens en voiture [...] » (source : retranscription de l'entretien).



Figure 34 : photographie de l'élève 22.

Description de l'élève de sa photographie : « Ça c'est quand j'arrive à l'école » (source : retranscription de l'entretien).

Puis, nous pouvons voir sur l'histogramme qu'un tiers des élèves ont pris en photographie une trottinette (5 élèves).



Figure 35 : photographie de l'élève 4.

Description de l'élève de sa photographie : « Tous les matins mon frère va au collège en trottinette » (source : description dans le carnet de voyage de l'élève).

Et presque la moitié des élèves ont pris en photographie un vélo (6 élèves).



Figure 36 : Photographie prise par l'élève 5.

Description de l'élève de sa photographie : « La deuxième photo c'est mon père sur le vélo cargo. » (source : retranscription de l'entretien).



Figure 37 : Photographie de l'élève 6.

Description de l'élève de sa photographie : « Je viens à l'école en vélo. [...] Je vois des vélos quand je viens à l'école et des fois des voitures. » (source : retranscription de l'entretien)

De plus, la moitié des élèves ont voulu représenter les transports en commun (7 élèves). Parmi ces derniers, quatre élèves ont pris en photographie un bus TISSEO, deux élèves les vélos de TISSEO et un autre le téléphérique. Ces moyens de déplacement font partie du paysage urbain de Toulouse, les élèves les voient et peuvent les utiliser quotidiennement. Regardons ci-dessous les exemples de photographies prises par les élèves :



Figure 38 : Photographie prise par l'élève 27.

Description de l'élève de sa photographie : « Je vois le bus 44, je suis dans la grande rue. Je viens à pied. Après je tourne au parc » (source : retranscription de l'entretien)



Figure 39 : photographie prise par l'élève 17.

Description de l'élève de sa photographie : « [...] ma troisième photo c'est le téléphérique. » (source : retranscription de l'entretien)



Figure 40 : photographie prise par l'élève 13.

Description de l'élève de sa photographie : « moi la première photo c'est la photo des vélos de Toulouse qui a juste en face de mon appartement. » (source : retranscription de l'entretien)

Enfin, nous remarquons dans l'histogramme que les camions (N = 3), les motos (N = 1) et les avions (N = 1) sont les moyens de déplacements qui ont été le moins mis en avant par les élèves dans leur photographie. Nous pouvons supposer qu'ils ne les ont pas vus sur leur trajet domicile-école. Voici ci-dessous un exemple de photographie prise par un élève où nous voyons un avion décoller ou atterrir :



Figure 41 : photographie prise par l'élève 17.

Par ailleurs, les photographies des élèves mettent en avant différents aménagements en lien avec les moyens de déplacement représentés. Neuf élèves ont pris en photographie des rues. En lien avec la marche, cinq élèves ont pris des chemins dédiés aux piétons ou aux vélos, trois élèves des passages piétons, quatre élèves des trottoirs et deux élèves ont photographié une passerelle. Pour terminer, en rapport avec les voitures, sept élèves ont pris en photographie des routes et deux élèves la rocade toulousaine, comme nous pouvons le voir sur la photographie suivante :



Figure 42 : photographie prise par l'élève 7.

Cela nous montre que les élèves identifient les aménagements en lien avec les différents moyens de déplacements, peut-être sans encore connaître tout le vocabulaire et toutes les infrastructures qui les accompagnent.

De même, si nous regardons la photographie ci-dessous de l'élève 22 , nous pouvons voir qu'il a voulu prendre en photographie un passage piéton car il vient à pied à l'école.



Figure 43 : photographie de l'élève 22.

Description de l'élève de sa photographie : « Là c'est quand je traverse la rue » (source : retranscription de l'entretien)

Si nous nous intéressons maintenant aux lieux que les élèves ont photographiés, tous ont pris des photographies à l'extérieur, dans les rues qu'ils empruntent pour aller à l'école. Seulement un élève a pris en photographie ses pieds à l'intérieur de son domicile :



Figure 44 : photographie de l'élève 25, représentant ses jambes et ses pieds. Il a voulu mettre en avant la marche. Il va souvent à l'école à pied.

Des lieux ont également été mis en avant dans les photographies des élèves : un parc (un élève), des résidences et des maisons sur le trajet (quatre élèves), et un skate-park (un élève), comme nous pouvons le voir avec la photographie ci-dessous.



Figure 45 : photographie de l'élève 16.

Nous pouvons y voir l'élève avec sa trottinette et le skate-park juste derrière.

Description de l'élève de sa photographie : « Je viens des fois en trottinette à l'école. Là par exemple aujourd'hui j'y vais en trottinette » (source : retranscription de l'entretien).

Les élèves ont également mis en avant des personnes, des habitants dans leur photographie. Un élève a pris en photographie un membre de la famille ; trois élèves ont capturé des inconnus, de dos (soit des piétons, soit des usagers des vélos de Toulouse) ; et douze élèves se sont fait prendre en photographies. Prenons comme exemple la photographie ci-dessous :



Figure 46 : photographie de l'élève 8.

Nous le voyons marcher dans la rue.

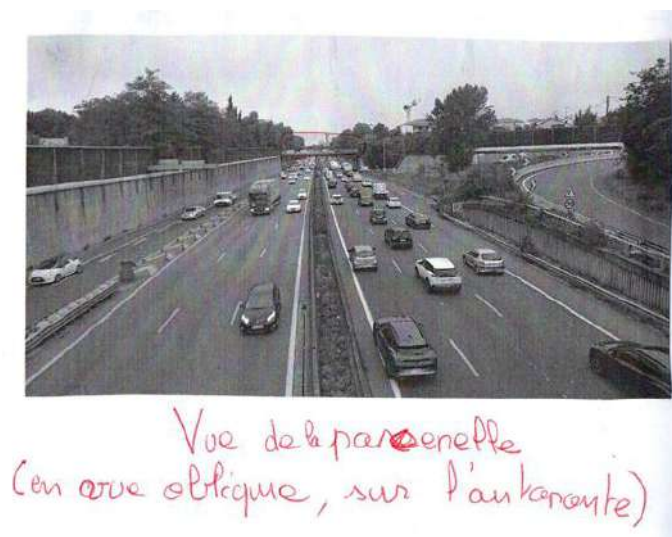
Description de l'élève de sa photographie : « J'ai voulu mettre une personne à pied [...] car c'est le moyen que j'utilise tout le temps pour aller à l'école. » (source : retranscription de l'entretien).

Maintenant, intéressons-nous au travail des élèves sur leurs photographies en classe, réalisé dans leur carnet de voyage. Ils avaient pour consigne en séance 2 de légender, d'expliquer leur photographie et de donner leur ressenti et leurs émotions. Plus précisément, il devait raconter et décrire les différents moyens de déplacements qu'ils utilisent et qu'ils aperçoivent sur leur trajet domicile-école, en s'aidant des photographies qu'ils ont prises ou que je leur ai donné s'ils n'ont pas pu en prendre. Tous les élèves ont donné un texte explicatif à leur photographie, notamment ce que l'on peut y voir (les moyens de déplacements, comment l'élève vient à l'école). Cependant, seulement quatre élèves ont donné une légende précise à leurs photographies (nom de lieu, de personne, d'objet mise en avant) et seulement deux

élèves ont donné leur ressenti par rapport à leur photographie (par exemple, l'élève 16 a marqué sous sa photographie au skate-park : « Je me sens bien »).

Voici ci-dessous des exemples de production des élèves dans leur carnet de voyage :

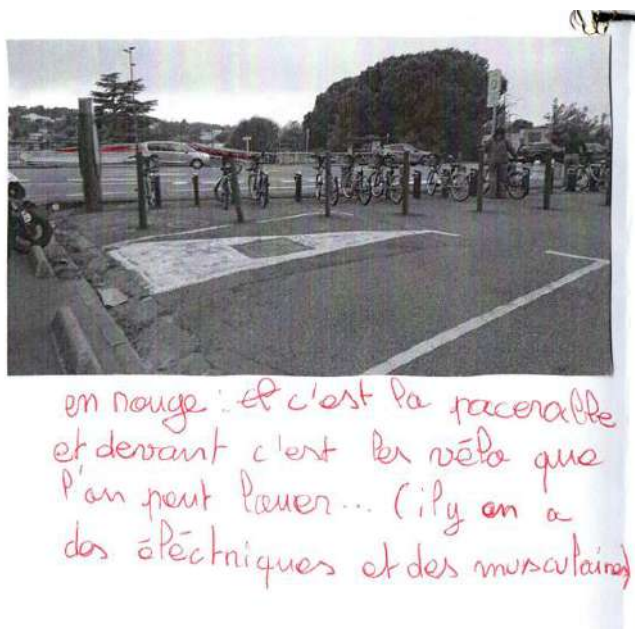
Figure 47 : Photographies prises par l'élève 5.



« Vue de la passerelle (en vue oblique, sur l'autoroute) »



« (le 20 rue gustave courtet)
Lui c'est mon père
En rouge : c'est notre vélo (smiley) »

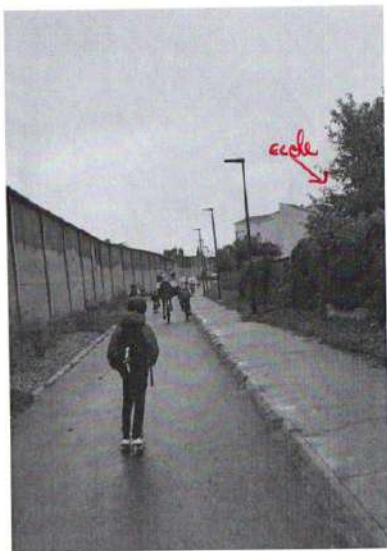


« en rouge : c'est la passerelle et devant c'est les vélos que l'on peut louer ... (il y en a des électriques et des musculaires) »

L'élève a su donner une légende et un petit texte explicatif à chacune de ses photographies. Il n'a pas explicitement expliqué les moyens de déplacement qu'il utilisait ou voyait pour venir à l'école, mais nous pouvons le déduire.

Figure 48 : photographies prises par l'élève 7 :

Je vois des vélos, des trotinettes et
des piétons.



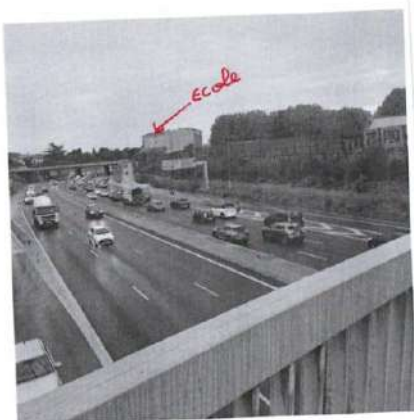
« Je vois des vélos, des trotinettes et des piétons. »

Je vois des Bus, des motos, des avions, des
voitures.



« Je vois des bus, des motos, des avions, des
voitures. »

Je vois des voitures, des
camions et des motos



« Je vois des voitures, des camions et des motos »

Ici, l'élève a bien su expliquer tous les moyens de déplacement qu'il voyait sur son trajet domicile-école. Il a également su se rappeler de la localisation de l'école par rapport à l'endroit où il a pris la photographie.



Figure 49 : photographie de l'élève 4, qui a su expliqué son moyen de déplacement qu'il utilise pour aller à l'école, ainsi que ceux qu'il aperçoit autour de lui.



« Tout les matins je vais à l'école en voiture »



« Tout les matins mon frère va au collège en trottinette »

« Le matin je voit des gens a pied, mon frère y va aussi a pied »

Figure 50 : une photographie prise par l'élève 10, mettant en avant des moyens de déplacements et ses effets négatifs que l'on observe quotidiennement.



« La on voit un troupeau de voiture (vache). Des embouteillages tous les matins !!! »

Figure 51 : Photographie de l'élève 13, montrant un des moyens de déplacements qu'il utilise ou aperçoit sur son trajet.



C'est
un vélo de Toulouse électrique. Juste en face
de mon appartement Donc je passe devant tout
les jours

« C'est un vélo de Toulouse électrique. Juste en face de mon appartement Donc je passe devant tout les jours »

Terminons enfin par étudier la *Figure 52 : photographies prises par l'élève 17*, qui nous montre des moyens de déplacements qui n'ont pas été montré par d'autres élèves : l'avion et le téléphérique.



Là, c'est un bus
que j'm. ai pas
réussi à prendre
de face.
(J'étais dans
la voiture
de maman)

La chose
entourée en
rouge c'est un
avion. Je l'ai
entouré parce
que sinon
on allait
croire que
j'avais
pris en photo
l'arbre



« Là c'est un bus que je n'ai pas réussi à prendre de face. (J'étais dans la voiture de maman) »

« La chose entourée en rouge c'est un avion. Je l'ai entouré parce que sinon on allait croire que j'avais pris en photo l'arbre »



Ça c'est un téléphérique, je
l'ai entouré, pour les mêmes
raisons que l'avion,

« ça c'est un téléphérique, je l'ai entouré pour les mêmes raisons que l'avion. »

Finissons maintenant par comparer les dessins du trajet des élèves avec les photographies qu'ils ont pris. Ont-ils su replacer les photographies prises sur leur dessin lors de l'entretien qu'ils ont fait avec moi et un petit groupe d'élèves de la classe ? Ont-ils pris en photographie les choses présentes sur le dessin ? Ou ont-ils pris en photographie des choses nouvelles ?

Sur les quatorze élèves, cinq ont pris en photographie ce qui est présent sur leurs dessins. Cinq ont reproduit leur dessin mais ont également pris de nouvelles choses en photographie. Et enfin, cinq autres élèves ont fait apparaître de nouvelles choses (lieux, moyens de déplacement), sans reproduire ce qu'ils ont représenté sur leur dessin.

Par exemple, l'élève 6 a su replacer les photographies qu'il a prises sur son dessin, mais il a aussi mis en avant un vélo dans ses photographies, qu'il n'a pas représenté sur son dessin :

Figure 53 : dessin et photographie de l'élève 6.

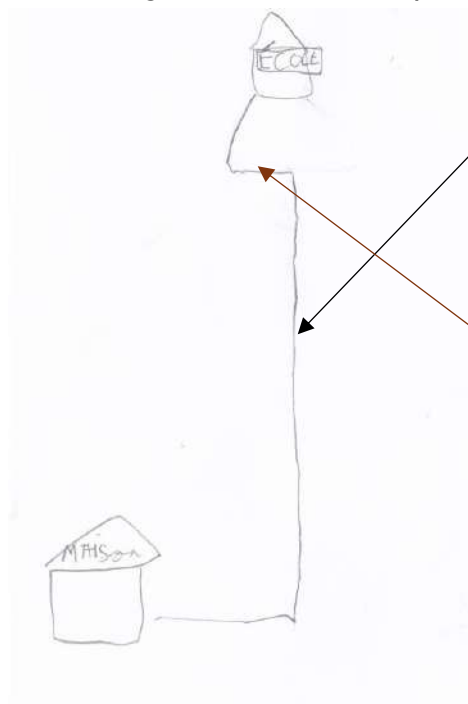


Les photographies de cet élève le représente sur son vélo, à différents endroits.

Regardons la description de l'élève de son dessin et de ses photographies : « Je viens à l'école en vélo. *[Première photo :]* ça c'est a peu près par là *[montre sur le dessin, rue verticale à droite]*. *[La deuxième photographie :]* c'est vers là *[au passage piéton]*. La dernière photographie : au même endroit que la première. Je vois des vélos quand je viens à l'école et des fois des voitures. » (source : retranscription de l'entretien). Ainsi, la première et la deuxième photographie (que nous pouvons voir juste à côté) se situe à la deuxième rue verticale en partant de la gauche. La troisième se situe au passage piéton situé à droite.

L'élève 27 a lui aussi été capable de replacer ses photographies sur son dessin, mais ses photographies représentent de nouvelles choses (le bus 44 de TISSEO, des voitures, un rond-point, ses pieds pour montrer qu'il va à l'école en marchant).

Figure 54 : dessin et photographie de l'élève 27 :



Première photo : « Je vois le bus 44, je suis dans la grande rue. Je viens à pied. Après je tourne au parc »



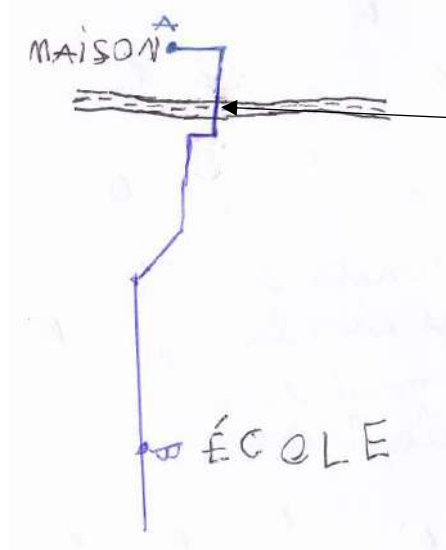
Deuxième photo : « je passe par là, et je vais par là et j'arrive de l'autre côté par l'école »



(source : retranscription de l'entretien, description de l'élève de son dessin et de ses photographies)

L'élève 22, quant à lui, a pris en photographie un passage piéton, qui correspond à l'endroit où le trajet (tracé en bleu) traverse une route :

Figure 55 : dessin et photographie de l'élève 22



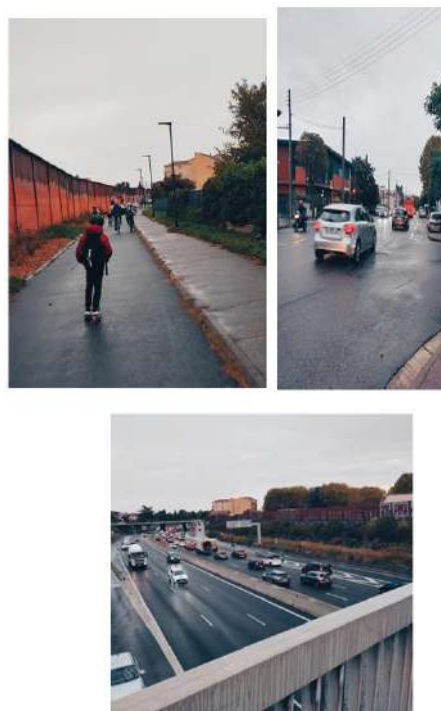
« la c'est quand je traverse la rue »



(source : retranscription de l'entretien, description de l'élève de son dessin et de ses photographies)

L'élève 7, quant à lui, a mis en avant de nouvelles choses dans ses photographies, notamment les différents moyens de déplacements utilisés ou aperçus sur son trajet, absents sur son dessin. Ses photographies viennent approfondir son dessin. Nous pouvons également le voir à travers son entretien. La description de son dessin (« Moi sur mon trajet je vois des maisons, des passages piétons, et voilà. ») est beaucoup moins approfondie que celle portant sur ses photographies (« je passe au-dessus d'un pont et je vois beaucoup de voitures et des camions. Après, je passe au-dessus de la route de Narbonne et je vois beaucoup de bus, de voitures et de scooters. Et après je passe par un petit chemin où je vois des vélos, des trottinettes et des piétons. ») (source : retranscription de l'entretien)

Figure 55 : dessin et photographie de l'élève 7.



Finalement, faire photographier par les élèves les moyens de déplacement qu'ils utilisent ou voient sur leur trajet leur a permis d'en prendre davantage conscience. Les élèves les voient quotidiennement, peuvent en utiliser certains, mais ne pas les identifier explicitement comme des moyens de déplacements, et ne pas connaître leur aménagement spécifique. Ainsi, ils ont pu réfléchir aux différents aménagements qui les accompagnent. De même, certains moyens de déplacement peuvent ne pas être connus des élèves car ils ne les utilisent pas. Une métropole urbaine comme Toulouse en possède beaucoup, chacun ayant des avantages et des

inconvenients. Les élèves ont ainsi pu y travailler et partager leurs photographies avec le reste de la classe. Partir des photographies des élèves a donc été le point de départ pour étudier les déplacements en France et ailleurs dans le monde.

De même, si nous nous intéressons maintenant au questionnaire élève rempli après la mise en place de la séquence, sur les douze élèves qui ont pris des photographies, neuf ont aimé en prendre et les réutiliser en classe pour étudier ici les déplacements (soit les $\frac{3}{4}$ des élèves). Pour trois d'entre eux, c'est parce qu'ils aiment prendre des photographies (« Car j'aime faire des photos. » (E16)). D'autres ont donné de nouvelles raisons : « Oui parce que c'est intéressant de prendre des photos pour la classe » (E04) ; « Car c'est cool de travailler sur les photos que tu prends. » (E07) ; « J'ai bien aimé car je trouve le concept bien. » (E08) ; « Puisque c'est moi qui les ai prises je connaissais le point de repère auquel je pensais lorsque je l'ai prise. » (E22). Cependant, sur ces douze élèves, trois n'ont pas aimé prendre des photographies pour ensuite les réutiliser en classe (« Je n'ai pas trouvé ça intéressant. » (E13) ; « Car j'avais d'autres choses plus importantes. » (E25) ; « Car j'aime pas trop qu'on me voit. » (E27)). Ainsi, la majorité des élèves qui ont pris des photographies ont apprécié et trouvé cela intéressant comme approche afin d'apprendre une dimension de l'habiter.

Étudions maintenant le travail des élèves qui ont pris mes photographies, représentant différents moyens de déplacements présents dans leur espace proche et que les élèves ont choisi de travailler, en lien avec leur trajet à eux et les moyens de déplacements qu'ils utilisent ou observent. Nous allons voir que, malgré le fait que ces élèves n'ont pas pu travailler à l'aide de leur photographie :

- c) Partir de photographies de l'espace proche mais non prises par les élèves pour étudier le concept de l'habiter, ici les déplacements, permet tout de même de développer une première approche des notions géographiques.

Maintenant, regardons les douze élèves qui ont travaillé à partir de mes photographies. Je les ai prises dans l'environnement proche des élèves, afin qu'ils puissent s'y identifier et faire le lien avec les moyens de déplacement qu'ils utilisent ou observent sur leur trajet domicile-école. Je leur avais proposé quatre photographies, représentant

quatre moyens de déplacement différents (un bus TISSEO, une voiture, des vélos et la marche). Les élèves devaient en choisir un maximum de trois, comme pour les élèves qui ont travaillé sur leurs photographies.

Sur les douze élèves, cinq d'entre eux ont choisi le bus TISSEO, huit la voiture, onze élèves ont choisi la marche et enfin six d'entre eux ont choisi le vélo.

La majorité des élèves a donné une explication aux photographies (onze élèves sur les douze). Ils ont réussi à faire le lien avec les moyens de déplacements qu'ils utilisent ou voient sur leur trajet domicile école avec ceux présents sur les photographies que je leur ai proposé. Ils ont bien réussi à se les approprier. Regardons les productions d'élèves ci-dessous afin d'illustrer ce propos :



Sur mon trajet je vois un bus.

« Sur mon trajet je vois un bus. »



Sur mon trajet je vois des gens à pieds, en voiture, en vélo.

« Sur mon trajet je vois des gens à pieds, en voiture, en vélo »

Figure 56 : légende et explication des photographies par l'élève 26.



« Je vien a l'école en vélo, à pied et en trottinette. Defois je vais tout seul à l'école. »

Je vien à l'école en vélo, à pied et en trottinette. Defois je vais tout seul à l'école.

Figure 57 : légende et explication des photographies par l'élève 1



Figure 58 : légende et explication de la photographie par l'élève 9

je viens en trottinette et je vois des vélos.

« je viens en trottinette et je vois des vélos »

Nous pouvons voir que ces trois élèves ont réussi à choisir et à expliquer les photographies représentant les moyens de déplacements qu'ils utilisent ou voient sur leur trajet domicile-école. Deux d'entre eux ont également rajouté « la trottinette », qui n'est pas présente sur les photographies qu'ils avaient à disposition.

Par ailleurs, seulement trois élèves sur les douze ont donné leur ressenti. Ces derniers ont su davantage s'appropriier les photographies que je leur ai proposées, en se représentant les moyens de déplacements qu'ils utilisent ou voient sur leur trajet domicile-école, et en se rappelant des émotions ou sensations qu'ils éprouvent. Mais ce constat a été le même avec les élèves qui ont utilisé leurs propres photographies.

Peu d'entre eux ont réussi à donner leur ressenti ou leur émotion en lien avec les moyens de déplacement qu'ils utilisent ou voient. Regardons quelques exemples de productions chez ces trois élèves, qui ont sû donner leur ressenti et leurs émotions :

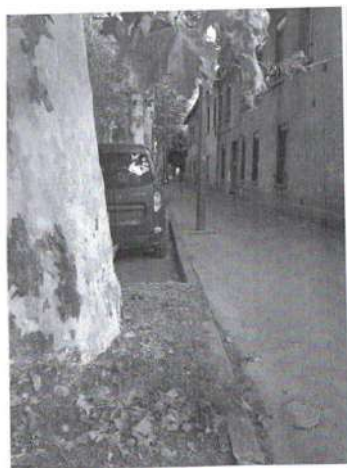
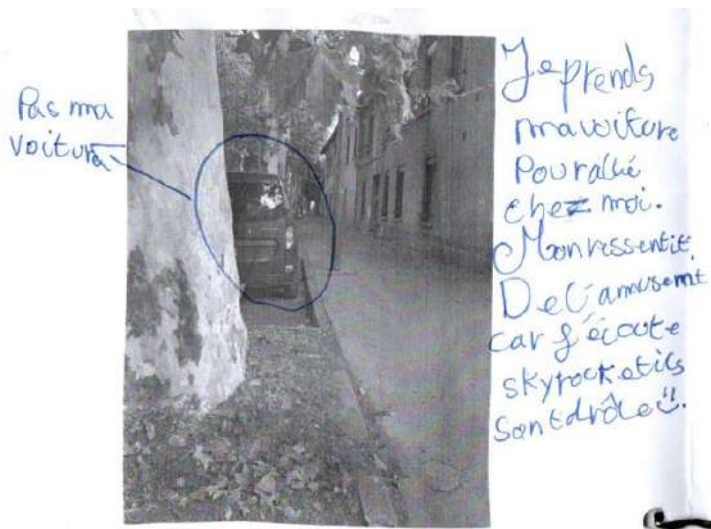


Figure 59 : légende et explication de la photographie par l'élève 12.

« En moto c'est très rapide et j'adore venir en moto, j'aime voir défilé le chemin. »

en moto c'est très rapide et j'adore venir en moto, j'aime voir défilé le chemin.

Figure 60 : légende et explication des photographies par l'élève 20.



« Je prends ma voiture pour aller chez moi. Mon ressenti : de l'amusement car j'écoute skyrock et ils sont drôle (smiley) ».



Mon ressentit : l'envie de monter dedans.

« Je vois les bus de Paul Sabatier. Mon ressentit : l'envie de monter dedans. »



Je vais à pied pour aller à ma voiture. Mon ressentit : Cool car je rigole avec ma mère.

« Je vais à pied pour aller à ma voiture. Mon ressentit : Cool car je rigole avec ma mère. »

Figure 61 : légende et explication des photographies par l'élève 23.

En marchant mes jambes se renforcent et j'ai de l'énergie pour la journée.



« En marchant mes jambes se renforcent et j'ai de l'énergie pour la journée. »



avec le vélo je sens l'air sur ma tête.

« avec le vélo je sens l'air sur ma tête »

Finalement, nous pouvons voir que les élèves qui ont travaillé à partir des photographies de leur espace proche que je leur avais proposé ont réussi à se les approprier afin de travailler sur les déplacements qui y sont présents. Plus précisément, ils ont réussi à y associer les moyens de déplacements qu'ils utilisent ou voient sur leur trajet domicile-école. Certains ont même été capables d'évoquer leur ressenti et leurs émotions. Ainsi, cela leur a permis de développer une première approche des différents moyens de déplacements présents dans leur ville. Cependant, nous ne pouvons pas affirmer cela complètement puisqu'il aurait fallu en demander la confirmation aux élèves au travers d'un questionnaire post-séquence. Cela représente un biais pour cette recherche. J'aurais dû différencier le questionnaire que j'ai distribué

aux élèves à la fin de la séquence en fonction de s'ils avaient travaillé sur leur propre photographies ou à partir des miennes, afin de réellement percevoir le bénéfice de partir de photographies prises dans l'espace proche des élèves afin d'enseigner une dimension de l'habiter. Par ailleurs, pour les élèves qui n'ont pas pu prendre des photographies, si je devais refaire cela avec mes futurs élèves, je mettrai en place plusieurs choses pour que chaque élève puisse travailler sur leurs propres photographies, et non les miennes. Premièrement, je leur laisserai davantage de temps pour pouvoir les prendre. Ici, ils n'avaient qu'une semaine pour réaliser ces photographies avec leurs parents, beaucoup n'ont pas eu le temps de les prendre ou de me les transférer. Deuxièmement, je pourrai prêter un vieux téléphone, sans application ni aucun compte dessus, aux élèves qui n'ont pas de matériels chez eux. Troisièmement, je pourrai organiser une sortie géographique durant le temps scolaire pour qu'ils puissent prendre en photographie ici les moyens de déplacements qu'ils voient ou qu'ils utilisent en lien avec leur trajet domicile-école. Cela se ferait sur un trajet délimité et travailler en amont en classe. Le matériel utilisé serait ici, si cela est possible, des tablettes numériques de l'école ou le cas échéant des anciens téléphone récupérés.

En conclusion, l'hypothèse « partir de l'expérience des élèves (la géographie expérientielle) permet de mieux enseigner la géographie. Ici, partir des dessins et des photographies prises par les élèves » est vérifiée. D'une part, partir des dessins du trajet domicile-école des élèves nous a permis de comprendre leurs représentations initiales, leur connaissance sur la représentation géographique et sur une dimension du concept de l'habiter, ici sur les déplacements. Puis, mobiliser les photographies des élèves des moyens de déplacements présent sur leur trajet domicile-école leur a permis d'approfondir leur dessin et de prendre davantage conscience des différents moyens de déplacements qui existent dans leur espace proche. Ils ont pu être en relation avec ce qui est étudié et ce qui va être étudié par la suite. Pour finir, les élèves qui n'ont pas pu travaillé à partir de leur photographie, mais à partir de celles que je leur avait proposées, ont pu y raccrocher leur propres expériences et se les approprier, puisqu'elles ont été prises dans leur espace proche. Cela leur a permis de réfléchir aux différents moyens de déplacements qu'ils utilisent ou voient sur leur trajet domicile-école. Ainsi, les élèves vont pouvoir, par la suite, remobiliser les connaissances qu'ils auront développé grâce à l'étude de leur espace proche à des espaces plus vastes.

Ils auront davantage de connaissances et de compétences pour comprendre l'organisation de territoires étrangers.

Nous allons à présent voir que faire prendre des photographies aux élèves ne leur permet pas toujours de mieux comprendre le concept de l'habiter.

3.2.2 Une pratique renouvelée de la photographie, faire prendre des photographies aux élèves, ne leur permet pas forcément de mieux comprendre le concept de l'habiter en géographie

a) Les élèves ont une connaissance et une compréhension de l'habiter très restreinte

Si nous nous appuyons pour commencer sur le questionnaire à destination des enseignants, nous pouvons remarquer qu'un quart d'entre eux (13 enseignants sur les 61 interrogés) remarquent que leurs élèves rencontrent des difficultés lorsqu'ils étudient le concept de l'habiter en classe. Les raisons sont plurielles : « méconnaissance des environs proches, même de leur propre ville » (PE11) ; « difficulté à se décentrer et à adopter un autre point de vue. Difficulté à se détacher de ses repères culturels » (PE12) ; « notion difficile pour les enfants (repérage dans le monde difficile, connaissances limitées du "loin"). J'enseigne en milieu rural et bcp d'élèves ne sont jamais allés dans une grande ville comme Toulouse » (PE16) ; « pour certains, se repérer sur une carte, différencier certains paysages ou lieux n'est pas facile » (PE36) ; « élèves peu intéressés » (PE47) ; « il est difficile pour eux d'envisager la vie d'un élève en ruralité qui ferait par exemple 30 min de trajet pour venir à l'école tous les jours » (PE54) ; « j'enseigne à Paris, il est difficile pour certains élèves de concevoir la réalité des transports en commun en France. Idem pour le tri des déchets. (PE56).

Ainsi, à partir des réponses de ces enseignants, nous pouvons constater que les difficultés rencontrées par les élèves dans l'étude du concept de l'habiter sont multiples. Elles relèvent à la fois d'une faible connaissance géographique des élèves de leur espace proche et des espaces plus lointains, de compétences spatiales parfois insuffisantes (notamment à propos du repérage et de la lecture de carte), d'un manque d'ouverture ou de capacité à se projeter et à se décentrer dans d'autres espaces et contextes culturels et territoriaux. À cela s'ajoute un manque d'intérêt ou d'implication

Analysons maintenant les écrits individuels des élèves portant sur la définition de l'habiter. Cela va nous permettre de percevoir le niveau de compréhension et de connaissance qu'ont les élèves sur ce concept et les différentes dimensions qui le composent, étudié notamment en CM1. Qu'ont-ils retenus et compris ?



Nous remarquons que les mots et les expressions qui ont été le plus utilisées sont : « maison » ; « appartement » ; « vivre dans une maison » ; « endroit » ; « dormir » ; « vivre dans un lieu précis » ; « vivre dans un appartement ». Pour les mots et expressions écrits en petit, cela signifie qu'ils ont été utilisés une seule fois, donc par

un seul élève. Nous remarquons qu'il s'agit de toutes les dimensions de l'habiter ne renvoyant pas à « se loger » et « résider ». Complétons cette analyse avec le tableau de synthèse ci-dessous portant *sur* les différentes catégories de l'habiter présentes dans les définitions des élèves.

Catégories	Nombre d'élèves ayant mentionnés la catégorie	Exemples de réponses d'élèves
1) Se loger et résider = Vivre dans un logement ou un lieu fixe, que ce soit de façon permanente ou temporaire	22	- « C'est là où tu vit. C'est ta maison ou ton appartement. C'est la où tu habite. C'est un endroit où il y a tou ce qui t'appartien. [...]Vivre dans un lieu préci » (Élève 2) - « Habiter veux dire être dans un habita : tente, maison, caban... selon les lieux les habits les diférament adapté selon les lieux » (Élève 3) - « habiter et parexemple vivre dans dans une maison « habiter chez soi ». Et quand tu pars un vacanse tu habites dans une maison que quelques jour. » (Élève 7) - « Habiter pour moi veut dire que tu vie dans une ville.Les diffet endroit où tu peux habiter à la rue, dans un appart, une maison ... » (Élève 20) - « Vivre dans un endroit comme dans une maison, une hutte ou dans la rue. Vivre dans un pays → exemple : je vivais au Pérou et maintenant je vis en France. » (Élève 25)
2) Agir ensemble et cohabiter = Partager un lieu avec d'autres personnes (famille, voisins, communauté).	2	- « Que tu fête souvent des évènement important. » (Élève 2) - « Habiter c'est un endroit où il y a une ou plusieurs personne qui dorment » (Élève 13) - « avoir une maison [...] pour inviter des gens » (Élève 14)
3) Pratiquer et fréquenter des lieux = pour des activités variées avec des fonctions différentes (travailler, se distraire et se cultiver, réaliser des activités culturelles et de loisirs, etc.).	3	- « tarvaier aléa l'école » (Élève 11) - « avoir une maison [...] pour aller à l'école, [...] pour apprendre a faire plens de chose » (Élève 14) - « Vivre dans une maison autre et ont peut passer quelque jour être au chaud et ne pas s'ennuie » (Élève 21)
4) Satisfaire des besoins individuels et collectifs	3	- « manger » (Élève 9) - « avoir une maison [...] pour faire à manger avoir des habits pour manger » (Élève 14)

= Répondre aux besoins fondamentaux : énergie, eau, nourriture, produits indispensables. C'est consommer.		- « Vivre dans une maison un appartement [...] pour manger » (Élève 21)
---	--	---

Figure 63 : Tableau de synthèse sur les différentes catégories de l'habiter présentes dans les définitions des élèves (N = 22 réponses analysées)

Nous pouvons remarquer que, pour la catégorie 1 (se loger et résider), tous les élèves ont parlé de cette dimension de l'habiter. Pour la majorité, ils ont bien compris et assimilé le vocabulaire. Pour quelques-uns, leur réponse reste très large et ne mobilise pas de vocabulaire précis (« Habiter pour moi veut dire ou est-ce que je vie » Élève 24). Pour un élève, sa vision reste erronée : « habiter pour moi veut dire que tu vie dans une ville. Les diffet endroit où tu peux habiter à la rue, dans un appart, une maison ... » (Élève 20). Il associe « habiter » exclusivement aux espaces urbains.

En ce qui concerne la catégorie 2 (agir ensemble et cohabiter), seulement trois élèves sur les vingt-deux ont évoqué cette dimension. C'est également le cas pour la catégorie 3 (pratiquer et fréquenter des lieux). Pour deux d'entre eux, il s'agit d'aller « travailler » (E11) et d' « aller à l'école » (E11 et E14). Pour le troisième, il a évoqué le tourisme afin de « ne pas s'ennuyer » (E21). Enfin, la dernière catégorie (satisfaire des besoins individuels et collectifs) a elle aussi été peu mobilisée par les élèves (3 élèves sur 22). Seulement « manger » en est ressorti.

Pour terminer, une seule réponse sur les 22 est assez complète, mobilisant les différentes dimensions de l'habiter (il s'agit de l'élève 14). Mais tout semble tourner autour de la maison : « la maison pour ... ». Le centre est le logement, puis grâce à ce logement, nous pouvons faire le reste.

Ainsi, grâce à l'analyse du nuage de mots et du tableau de synthèse sur les différentes catégories de l'habiter qui ressortent des définitions données par les élèves, nous pouvons en déduire que la majorité des réponses des élèves sont incomplètes et ne répondent pas aux attentes institutionnelles. Seule la dimension « se loger, résider » a bien été comprise comme une dimension de l'habiter. Il s'agit de sa dimension générale « vivre dans », « demeurer » comme le définit le Larousse. Pour toutes les autres dimensions, les élèves n'ont pas fait de lien avec le concept de l'habiter et ne l'ont donc pas remobilisé. Le sens géographique de l'habiter, avec toutes ses

dimensions, n'a pas encore été compris et assimilé. Nous pouvons supposer que les élèves n'ont pas fait le lien entre les différents thèmes étudiés en CM1 portant chacun sur une ou plusieurs dimensions de l'habiter, soit parce que l'enseignant lui-même ne l'a pas fait, soit parce que les élèves n'ont pas encore acquis cela, dimensions qui peuvent leur paraître moins intuitives et plus abstraites. Autre hypothèse : la consigne donnée aux élèves durant ma première séance n'incitait pas explicitement à explorer les différentes dimensions de l'habiter, ainsi les élèves se sont peut-être limités à leur vision immédiate. Leur réponse se tournant davantage vers une interprétation littérale et restreinte. Un élève a par exemple répondu « c'est un verbe du premier groupe » (E7).

Finalement, la photographie comme outil peut devenir ici un levier pédagogique afin d'élargir la vision des élèves, de leur permettre d'explorer les autres dimensions du concept d'habiter et de construire des liens entre leur quotidien et les éléments plus abstraits. Mais cela va dépendre de plusieurs facteurs, comme nous allons le montrer dans cette dernière sous-partie.

b) Faire prendre des photographies aux élèves et les remobiliser en classe n'entraîne pas forcément une meilleure compréhension du concept de l'habiter

Sur les 22 élèves qui ont répondu au questionnaire distribué après la séquence, sept (soit 30 %) ont trouvé que prendre des photographies qu'ils ont ensuite réutilisées en classe les a aidés à mieux comprendre les lieux où ils habitent, ici par exemple les moyens de déplacement présents autour d'eux ou qu'ils utilisent. Voici des exemples de leur justification : « Car maintenant je peux savoir où il y a le plus de logement et où j'habite. » (E03) ; « Car je ne save pas que les Bus a vé une voi pour les Bus » (E11) ; « Parce que je ne prend pas les moyens de transports tout le temps. » (E20) ; « Je me suis déplaser et je les ai utiliser. » (E23) et enfin « Car maintenant je connais plus de lieu » (E24).

Cependant, quinze élèves (soit presque 70 %) ont trouvé que prendre des photographies pour ensuite les réutiliser en classe ne les a pas aidés à mieux comprendre les lieux où ils habitent, ici les moyens de déplacements présents autour d'eux ou qu'ils utilisent. Sept le savait déjà : « Non parce que je le savait déjà » (E13) ; « Je croise tout les matin les même transports. Je les connaissaient déjà. » (E22) ;

« Je les connaissait tous » (E27) ; « Car je le connéser déjà bien mon trajet. » (E18). Quatre ont répondu non, car ils n'ont pas eu le temps de prendre les photographies. Quatre n'ont pas justifié.

Finalement, en fonction du thème et des connaissances des élèves, utiliser les photographies qu'ils ont prises n'entraîne pas forcément une meilleure compréhension du concept de l'habiter de leur part . Ainsi, il serait peut-être préférable de faire prendre des photographies des espaces proches à des élèves en classe de CM1, lorsque le concept de l'habiter est introduit. Il est également possible de faire prendre des photographies sur une autre dimension de l'habiter pour des élèves de CM2, comme par exemple sur le thème de Mieux habiter.

Enfin, il pourrait également être intéressant de faire une évaluation diagnostique en début de séquence pour voir les connaissances des élèves sur le thème qui sera travaillé et de décider ensuite si nous faisons faire des photographies aux élèves pour introduire une dimension de l'habiter.

Pour conclure sur cette troisième partie, partir de l'expérience des élèves nous permet, en tant que professeur, de mieux enseigner la géographie. En effet, en partant des espaces proches des élèves, nous pouvons regarder les connaissances et les compétences qu'ils possèdent déjà. Cela va nous permettre par la suite de cibler et d'approfondir les connaissances géographiques, d'abord sur l'espace environnant puis en élargissant à des lieux et des espaces plus lointains. Nous nous sommes intéressés dans ce mémoire d'abord aux dessins des élèves de leur trajet domicile-école, puis surtout à leurs photographies, représentant les moyens de déplacements qu'ils utilisent ou voient sur ce trajet. Partir des dessins du trajet quotidien des élèves entre leur domicile et l'école, en les reliant ensuite aux photographies qu'ils ont prises, a permis de faire émerger les premières représentations des élèves sur leur espace proche et notamment sur les déplacements ici. Puis, pour les élèves, partir de leur photographie pour enseigner une dimension de l'habiter leur permet de faire émerger ou de prendre davantage conscience des concepts géographiques. Ici, les élèves ont pu observer et prendre conscience des différents moyens de déplacements présents dans leur espace proche. De même, cela a pu engager et motiver les élèves. Beaucoup ne l'ont jamais fait en classe. Or cela leur permet de partir de choses qu'ils

connaissent, en gardant une trace de leur travail et de leur production. Travailler sur des supports qu'ils ont produits permet de donner du sens aux apprentissages et de les impliquer davantage dans la suite de la séquence. Cependant, en fonction du thème et des connaissances des élèves, utiliser les photographies qu'ils ont prises n'entraîne pas forcément une meilleure compréhension du concept de l'habiter de leur part. Cela va dépendre du thème, des dimensions de l'habiter et des savoirs que les élèves ont dessus en amont de l'apprentissage. De même, cela va dépendre du lieu dans lequel les élèves habitent et du thème abordé. Par exemple, en ville, les moyens de déplacements sont beaucoup plus diversifiés que dans les espaces ruraux. Il est donc plus intéressant de faire prendre des photographies aux élèves sur les moyens de déplacements dans les villes que dans les campagnes, permettant d'avoir une diversité de réponses. De même, afin de permettre à tous les élèves de partir de leurs photographies, il faudra prévoir des ajustements à ce qui a été proposé dans ce mémoire et notamment dans la séquence pédagogique. D'une part, il faudra laisser davantage de temps aux élèves pour prendre les photographies avec leur famille, et en fournissant aux élèves qui en ont besoin le matériel nécessaire. D'autre part, il sera également possible de réaliser ce travail en classe lors d'une sortie géographique.

Conclusion générale

Pour conclure ce travail de recherche, je vais commencer par répondre à ma problématique de départ, puis je reviendrai sur les enseignements que j'en ai tirés, d'un point de vue professionnel et personnel.

La question de recherche à laquelle nous avons essayé de répondre dans ce mémoire était la suivante : en quoi la photographie, en la faisant faire par les élèves, serait un outil opérationnel pour enseigner le concept d'habiter au cycle 3 ? L'objectif de cette étude était de s'interroger sur la place occupée par une pratique renouvelée de la photographie, c'est-à-dire l'utilisation de photographies prises à hauteur d'homme et produites par les élèves, dans l'enseignement de la géographie et plus précisément sur le concept de l'habiter, concept phare du cycle 3.

En réponse à cette problématique, les résultats de cette recherche ont montré que oui, la photographie, lorsque les élèves deviennent de véritables photographes, peut effectivement constituer un outil opérationnel pour enseigner le concept de l'habiter. Cela permet de partir des expériences personnelles des élèves, d'ancrer les apprentissages dans leur environnement proche et de donner du sens aux notions et concepts géographiques. Cette approche encourage notamment la mobilisation de la géographie expérientielle, où les représentations initiales des élèves (ici à travers les dessins du trajet domicile-école et les photographies prises par les élèves) sont le point de départ pour étudier une dimension de l'habiter. La photographie devient alors un outil permettant d'analyser, de verbaliser et de comprendre les organisations et les pratiques spatiales qui nous entourent. Cependant, faire prendre des photographies aux élèves n'est pas toujours aisé. Le travail mené auprès des enseignants a montré que faire prendre des photographies aux élèves afin d'introduire et d'enseigner une dimension de l'habiter, bien que motivant et engageant pour les élèves, est très peu utilisé. Le manque de matériel, de temps, ou encore la peur des inégalités entre élèves en sont les principales raisons, comme nous l'ont montré les réponses recueillies dans le questionnaire enseignant. De même, comme les professeurs utilisent pour la majorité d'entre eux des manuels scolaires pour enseigner la géographie, et que ces derniers ne proposent pas de faire photographier les élèves, cela reste donc une pratique encore peu répandue aujourd'hui dans les classes pour étudier l'habiter. À cela s'ajoute le fait que les professeurs interrogés utilisent généralement la photographie en géographie comme un support, plutôt que comme un outil et une

pratique à part entière, en faisant prendre des photographies aux élèves. Mais il semble important de préciser ici que les photographies mobilisées en classe, soit à partir des manuels scolaires, soit sélectionnées par les enseignants, s'éloignent un peu des pratiques anciennes et traditionnelles, c'est-à-dire de l'analyse de paysage et de la surreprésentation de photographies avec une prise de vue aérienne. Nous pouvons voir que les photographies avec vue depuis le sol sont davantage présentes. Cela permet de montrer et de visualiser les différentes dimensions de l'habiter, puisque les habitants et leurs pratiques spatiales y sont présents. Par ailleurs, il est important de préciser que les résultats que nous avons obtenus à partir du questionnaire enseignant comportent des biais, qu'il faut prendre en compte pour cette recherche et qui peuvent fausser les résultats. D'une part, les professeurs qui ont répondu au questionnaire ont choisi d'y répondre. La géographie est certainement une discipline qui les intéresse. D'autre part, même si l'échantillon était composé d'une soixantaine de participants, cela n'est pas représentatif de l'ensemble des professeurs des écoles.

En outre, le travail mené auprès des élèves a quant à lui permis d'apporter des nuances aux réponses des enseignants et à l'analyse des manuels scolaires. Là où les professeurs semblent encore hésiter à faire produire des photographies à leurs élèves, ces derniers ont montré une plus-value à cela, permettant d'enrichir la compréhension de leur espace proche. Toutefois, plusieurs biais à cette recherche doivent être mis en avant. D'une part, l'organisation temporelle de la séquence n'a pas permis à tous les élèves de produire leurs propres photographies, contraignant une partie d'entre eux à travailler sur celles que je leur ai proposées. D'autre part, la séquence prévue ne m'a pas permis de valider l'une de mes hypothèses initiales : mettre les élèves en situation de photographe leur permettrait de mieux appréhender les limites d'une photographie et de développer leur esprit critique pour analyser des photographies diverses. Bien que j'aie tenté de les sensibiliser aux limites d'une photographie (via l'étude d'une photographie retouchée, discutée en classe lors de la séance 1), je n'ai malheureusement pas récolté de données suffisantes pour valider ou invalider cette hypothèse de recherche. Il aurait par exemple été intéressant, une fois que les élèves auraient pris leurs photographies, de les modifier avec eux et de leur montrer que toute photographie peut ne pas représenter la réalité.

Ainsi, d'un point de vue didactique, cette recherche met en avant l'intérêt de partir de l'expérience des élèves pour enseigner le concept de l'habiter. Faire prendre des photographies aux élèves afin ensuite de les observer et de les analyser permet de

construire des savoirs géographiques à partir du vécu et du regard des élèves. Néanmoins, cela ne garantit pas toujours une meilleure compréhension du concept de l'habiter, comme nous l'ont montré les réponses des élèves au questionnaire post-séquence. Cela va dépendre du thème étudié avec les élèves et de leur connaissance initiale sur ce dernier.

Par ailleurs, si je devais reconduire ce travail dans ma future pratique professionnelle, je modifierais certaines choses afin de garantir à chaque élève la possibilité de produire ses propres photographies. En effet, un des biais que nous pouvons relever sur la mise en place de la séquence pédagogique est le fait que j'ai dû m'adapter à l'enseignante qui m'a accueillie dans sa classe. J'avais seulement une semaine de battement entre ma première séance et ma deuxième séance. Beaucoup d'élèves n'ont donc pas eu le temps de prendre des photographies, et ont donc dû travailler à partir de mes photographies. Cela a donc influencé leur réponse au questionnaire qu'il devait remplir après la séquence. Ils n'ont pas pu dire s'ils ont aimé et s'ils ont trouvé une plus-value à partir de leur photographie pour apprendre et mieux comprendre une dimension de l'habiter. Cela a donc pu fausser les résultats obtenus. Ainsi, si je souhaite faire photographier mes futurs élèves afin d'étudier une dimension de l'habiter, et surtout m'assurer que chaque élève puisse faire le travail, plusieurs solutions sont envisageables. Je pourrai leur laisser davantage de temps, leur prêter du matériel pour ceux qui n'ont pas les moyens chez eux (comme par exemple un ancien téléphone portable), ou organiser une sortie géographique avec les élèves lors du temps scolaire.

Finalement, ce travail de recherche propose une entrée concrète pour faire évoluer les pratiques géographiques à l'école primaire, en intégrant la photographie non plus comme un simple support, mais comme un véritable outil d'apprentissage, capable de faire des liens entre les savoirs géographiques, l'expérience vécue et le monde qui nous entoure.

Terminons par voir ce que m'a apporté ce travail de recherche. D'un point de vue professionnel, durant ces deux années de recherche, j'ai pu approfondir mes connaissances théoriques en géographie, d'une part sur le concept d'habiter, d'autre part sur son évolution au sein de cette discipline et au sein des programmes scolaires de l'école primaire, plus précisément au cycle 3. J'ai également pu développer mes connaissances sur la photographie et ses multiples usages, au sein de la géographie notamment. Ce travail de recherche m'a permis de voir qu'il était possible de demander

aux élèves de faire des photographies afin d'étudier une dimensions de l'habiter. Cela permet de faire ressortir leurs représentations initiales, tout en les engageant dans les enseignements. Je souhaite donc à l'avenir remettre en place des séances où mes futurs élèves pourront travailler à partir de leur propre photographie pour apprendre les notions et concepts géographiques, en créant pourquoi un album collectif de la classe. Puis, d'un point de vue plus personnel, ce travail de recherche m'a appris la rigueur et la méthodologie à avoir dans la mise en place d'un protocole de recueil de données, ainsi que dans l'analyse de ces données. Pour finir, ce mémoire m'a permis de réfléchir à comment mettre en œuvre de manière innovante et réfléchie les connaissances et les compétences théoriques que nous devons enseigner. J'ai donc été amené à approfondir la posture que tout professeur doit avoir dans sa pratique professionnelle, à questionner son enseignement et à être capable de faire un retour réflexif sur celui-ci.

Par ailleurs, si devais approfondir ce travail de recherche, je pourrais m'intéresser à l'usage de la photographie dans les autres disciplines, telles que les arts plastiques ou les sciences. Les enseignants font-ils faire de la photographie à leurs élèves ? Qu'en retirent-ils ? Est-ce que cela aurait un impact sur leurs apprentissages ?

Bibliographie

1) Pour définir le concept d'*habiter* :

- Bouron, J.-B., Bourgeat, S., & Bras, C. (septembre 2023a). *Habitat (humain)* (ISSN : 2492-7775) [Terme]. Géoconfluences; École normale supérieure de Lyon. <https://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/habitat>
- Clerc, P. (2004, août 27). Lieu. *HyperGeo*. <https://hypergeo.eu/lieu/>
- Doceul, M.-C., & Bouron, J.-B. (septembre 2023b). *Habiter, habitant* (ISSN : 2492-7775) [Terme]. Géoconfluences; École normale supérieure de Lyon. <https://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/habiter-habitant>
- Gaquere, J., & Lazzarotti, O. (2019, novembre 27). Entretien avec Olivier Lazzarotti. Enseigner en Abibac avec l'habiter. *Revue Abibac*. <https://revue-abibac.fr/2019/11/27/entretien-avec-olivier-lazzarotti-enseigner-en-abibac-avec-lhabiter/>
- Lazzarotti, O. (2006). *Habiter, La condition géographique* (Belin).
- Lazzarotti, O. (2013, décembre). *Notion à la une : Habiter* (ISSN : 2492-7775) [Document]. Géoconfluences; École normale supérieure de Lyon. <https://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/a-la-une/notion-a-la-une/habiter>
- Lazzarotti, O. (2014). *Habiter le Monde*. La documentation française.
- Lévy, J., & Lussault, M. (2013). *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*. (1^e éd. 2003, p. 1126).
- Paquot, T. (2005). Habitat, habitation, habiter. Ce que parler veut dire... *Informations sociales*, 123(3), 48-54. <https://doi.org/10.3917/inso.123.0048>
- Stock, M. (2003). Habiter. *Persée*, 29-30(115-118).

Stock, M. (2006). *L'hypothèse de l'habiter poly-topique : Pratiquer les lieux géographiques dans les sociétés à individus mobiles*. | *Espace temps.net*.

EspacesTemps. <https://www.espacetemps.net/en/articles/hypothese-habiter-polytopique/>

Stock, M. (2011). *Habiter avec l'autre : identités et altérités dans les styles d'habiter polytopiques*. Cairn.info <https://www.cairn.info/revue-le-sujet-dans-la-cite-2011-1-page-54.htm>

Tabarly, S., & Bouron, J.-B. (2024, juillet). *Mobilité* (ISSN : 2492-7775) [Terme]. Géoconfluences; École normale supérieure de Lyon. <https://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/mobilite>

2) Pour définir la géographie :

Beucher, S., & Reghezza, M. (2018). *La Géographie : Pourquoi ? Comment ?* (Hatier).

3) Pour définir les images et les photographies :

Barthes, R. (1961). Le message photographique. *Communications*, 1(1), 127-138. <https://doi.org/10.3406/comm.1961.921>

Gervereau, L. (2000). *Les images qui mentent : Histoire du visuel au XXe siècle*. (Seuil).

Mendibil, D. (1999). *Essai d'iconologie géographique*. <https://doi.org/10.3406/spgeo.1999.1276>

Métailié, J.-P. (1995). *Le photo-géographe et l'histoire des paysages*. 91-95.

4) Pour définir les paysages :

Partoune, C. (2004). *La dynamique du concept de paysage*. 275. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://escales.ensfea.fr/wp-content/uploads/sites/7/2018/06/la-dynamique-du-concept-de-paysage.pdf

Tabarly, S., & Bouron, J.-B. (2003, avril). *Paysage* (ISSN : 2492-7775) [Terme]. Géoconfluences; École normale supérieure de Lyon. <https://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/paysage>

5) Pour la notion d'*habiter* dans les programmes :

Bédouret, D., & Picard, J. (2022, mai). *Habiter (en didactique de la géographie)* (ISSN : 2492-7775) [Terme]. Géoconfluences; École normale supérieure de Lyon. <https://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/habiter-en-didactique-de-la-geographie>

Biaggi, C. (2015). Habiter, concept novateur dans la géographie scolaire ? *Annales de géographie*, 704(4), 452-465. <https://doi.org/10.3917/ag.704.0452>

6) Pour la place de la photographie dans les programmes et dans les classes :

Collet, G., & Hertig, P. (1995). Du bon usage de l'image dans l'enseignement de la géographie. *Geographica Helvetica*. <https://gh.copernicus.org/articles/50/138/1995/gh-50-138-1995.pdf>

Philippot, T., & Bouissou, C. (2007). Les images en géographie : Qu'en font les enseignants et les élèves ? *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 40(1), 37-49. <https://doi.org/10.3406/spira.2007.1392>

Vergnolle-Mainar, C., Julien, M.-P., Lena, J., Calvet, A., & Chalmeau, R. (2017). Le paysage de proximité à l'école, par des photographies répétées : Un levier d'implication dans son territoire. *Projets de Paysage*, 15.

7) Pour la didactique de la géographie, la géographie scolaire :

Bouron, J.-B. (2024, septembre). *Repérer, localiser, situer* (ISSN : 2492-7775) [Terme].

Géoconfluences; École normale supérieure de Lyon.

<https://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/reperer-localiser-situer>

Leininger-Frezal, C., Gaujal, S., Heitz, C., & Colin, P. (2020). Vers une géographie expérientielle à l'école : L'exemple de l'espace proche. *Recherches en éducation*, 41, Article 41. <https://doi.org/10.4000/ree.579>

Masson, M. (1994). *Vous avez dit géographies ? Didactique d'une géographie plurielle*. (Armand Colin).

Rasse, M. (2021). L'attention et les écrans. *Spirale*, 99(3), 139-142. <https://doi.org/10.3917/spi.099.0139>

Vergnolle Mainar, C., Calvet, A., Eychenne, L., Michineau, D., Marqué, N., & Thouzet, A. (2012). Regards disciplinaires croisés sur les paysages ordinaires de proximité : Un enjeu pour enrichir le lien des élèves au territoire où ils habitent. *Éducation relative à l'environnement. Regards - Recherches - Réflexions*, Volume 10, Article Volume 10. <https://doi.org/10.4000/ere.1225>

8) Pour les manuels scolaires :

Memaï, A., & Rouag, A. (2017). Le manuel scolaire : Au-delà de l'outil pédagogique, l'objet politico-social. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 43, Article 43. <https://doi.org/10.4000/edso.2014>

Sources

9) Programmes de l'Éducation nationale :

Ministre de l'éducation nationale et de la jeunesse. « Bulletin Officiel (BO), Programme du cycle 3, en vigueur à la rentrée 2023 ». Eduscol, 31 juillet 2020. [consulté le 20.05.2024]. Disponible sur le Web : chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://eduscol.education.fr/document/50990/download.

Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse | Direction générale de l'enseignement scolaire. « J'enseigne au cycle 1 ». [Consulté le 1 avril 2024]. Disponible sur le Web : <https://eduscol.education.fr/83/j-enseigne-au-cycle-1>.

Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. « Ressources d'accompagnement du programme d'histoire et géographie au cycle 3 ». Eduscol, novembre 2023. [consulté le 15.04.2024]. Disponible sur le Web : <https://eduscol.education.fr/260/histoire-et-geographie-cycle-3>

10) Les manuels scolaires analysés :

Auger, A., & Guimberteau, E. (2017). Géographie, Cycle 3 CM1-CM2 (SED), collection Les nouveaux univers.

Ouriachi, M.-J., Caille, D., Caille-Catin, C., & Riot E. (2017). Géographie Histoire des arts, Programme 2016, CM1-CM2 Cycle 3 (Magnard), collection Odyssé.

Annexes

ANNEXE 1 : Grille d'analyse des photographies présentes dans les manuels scolaires

1) Types de photographies (au niveau technique) :	Chiffre attribué
Photographie aérienne (à vue oblique, à hauteur d'homme OU à vue verticale, photographie prise au-dessus de la prise)	1
Image satellitaire	2
Photographie répétée (photographies prises à intervalles réguliers pour observer les changements)	3
Photographie prise depuis le sol / vues rapproché en gros plans	4
Autres :	5
2) Fonds thématiques des photographies (contenus montrés) :	Chiffre attribué
Paysages naturels (montagne, littoraux, espaces ruraux)	1
Paysages urbains	2
Portraits	3
Architectures	4
Expériences des habitants (habitants présents, pratiques sociales...) et photographie sociale (interactions sociales, activités économiques et sociales)	5
Autres :	6
3) Sources des photographies :	Chiffre attribué
D'artistes	1
De géographes	2
De la presse	3
De manuels scolaires	4
De magazines ou de revues scientifiques	5
De sites internet de l'éducation nationale	6
De sites sur l'enseignement mais non-institutionnel	7

Autres :	8
Absence de source	9
4) À quoi servent les photographies : leurs statuts	Chiffre attribué
Pour illustrer, pour montrer un propos	1
Pour se représenter l'espace étudié	2
Pour se former (à la lecture d'une photographie, esprit critique travaillé)	3
Pour inviter à rêver	4
Pour « décorer », bouger les blancs du manuel	5
Pour observer pour ensuite décrire, analyser précisément la photo, ce qu'elle représente	6
Un symbole	7
Un appui didactique	8
Pour montrer et exploiter des paysages (montrer comment la société à aménager les territoires => lecture de paysage)	9
Autres :	10
5) Les photographies utilisées pour enseigner l'habiter : les types de paysages mobilisés :	Chiffre attribué
Paysages proches des élèves	1
Paysages éloignés des élèves	2
Paysages connus des élèves	3
Paysages étrangers aux élèves	4
Paysages ruraux	5
Paysages montagnards	6
Paysages urbains	7
Paysages littoraux	8
Paysages désertiques	9
Autres :	10
6) Les iconographies représentent des :	Chiffre attribué

Images emblématiques bien localisées (visant à présenter la diversité du pays)	1
Images plus « typés » et plus réfléchies (pour caractériser certaines régions ou des modes de vie jugés exemplaires par les auteurs)	2
Hauts lieux rendus symboliques et touristiques par l'imagerie nationale	3
Autres :	4
7) Description précise des photographies (qu'est-ce qu'il y a : thématique)	Chiffre attribué
Premier plan	1
Deuxième plan	2
Arrière-plan	3
8) Les degrés de sens des photographies	Chiffre attribué
Sens iconographique (ce qu'elle montre)	1
Sens iconique (sens symbolique qu'elle dégage)	2
9) La textualisation des images : analyse du commentaire autour de l'image :	Chiffre attribué
Présence d'un titre	1
Présence d'un texte explicatif	2
Présence d'une légende	3
Présence de la source	4
Que permet-il ? (redondance, omission, mettre en avant qq chose)	5

ANNEXE 2 : Questionnaire vierge, à destination des enseignants

Questions	Réponses (ouvertes ou fermées)
Thème 1 : À propos de vous / de votre parcours :	

1) Quel est votre genre	- Féminin (F) - Masculin (M) - Autre :
2) Quel est votre âge ?	
3) Quelle est votre discipline de départ, quelles sont les études que vous avez suivies ?	
4) Combien d'années d'expériences avez-vous en tant que professeur·e des écoles ?	
Thème 2 : À propos de l'utilisation de la photographie en classe :	
5) À quoi sert l'utilisation de la photographie selon vous en classe ?	
6) Utilisez-vous la photographie en classe avec vos élèves ?	- Oui = 1 - Non = 0
7) Si oui : L'utilisez-vous en cours de géographie ?	- Oui = 1 - Non = 0
8) Utilisez-vous la photographie dans d'autres disciplines ?	- Oui = 1 - Non = 0
Si vous avez répondu oui à la question précédente, dans quelle autre discipline utilisez-vous la photographie ? (réponses à cocher)	- Histoire : 1 - Sciences : 2 - Éducation physique et sportive : 3 - Arts : 4 - Langues étrangères : 5 - Autres : 6
9) L'utilisez-vous pour enseigner la notion d'habiter ?	- Oui : 1 - Non : 0
10) L'utilisez-vous comme un support pour étudier les paysages ?	- Oui : 1 - Non : 0
11) Quels types de photographies montrez-vous aux élèves ?	- Aérienne à vue oblique : 1 - A hauteur d'homme : 2 - Aérienne à vue verticale, photographie prise au-dessus de la prise : 3 - Photographie d'art : 4 - Photographie documentaire : 5 - Photographie animalière : 6 - Autres : 7
12) Quels en sont les contenus, que montrent ces photographies ?	- Des paysages ruraux : 1 - Des paysages urbains : 2 - Des portraits : 3 - Des architectures : 4 - Autres : 5
13) D'où proviennent les photographies que vous utilisez avec les élèves ?	- D'artistes : 1 - De géographes : 2 - De la presse : 3 - De photographies personnelles : 4

	- De manuels scolaires : 5 - De magazines ou de revues scientifiques : 6 - De sites internet de l'éducation nationale : 7 - De sites sur l'enseignement mais non-institutionnel : 8 - Autres : 9
14) Faites-vous faire de la photographie à vos élèves ?	- Oui = 1 - Non = 0
Si oui, dans quel contexte pédagogique ? Pour quel cours ?	
Si non, pourquoi ?	- Parce que vous ne trouvez pas cela adapté : 1 - Cela vous semble trop compliqué techniquement : 2 - Vous n'avez pas eu l'idée de faire cela avec vos élèves mais cela pourrait être une expérience à faire avec eux : 3 - Autre : 4
Thème 3 : À propos de la discipline de la géographie :	
15) Combien de temps passez-vous avec votre classe pour cet enseignement ? (durée d'une séance, combien de fois faites-vous de la géographie par semaine, par trimestre)	
16) Sur une échelle de 0 à 10, quel est le degré d'importance que vous accordez à cet enseignement ?	
Thème 4 : À propos du concept de l'habiter et de son enseignement en classe :	
17) Sur une échelle de 0 à 10, les connaissances et compétences sur le concept d'habiter vous semblent-elles assez solides ?	
18) Votre formation initiale ou continue vous a-t-elle apporté les connaissances suffisantes sur le concept de l'habiter ? Justifiez dans la zone de texte à droite de votre réponse.	- Oui : 1 - Non : 0
19) Avez-vous dû vous approprier vous-même les connaissances sur le concept de l'habiter ? Cela vous semble-t-il suffisant ?	- Oui : 1 - Non : 0

Justifiez dans la zone de texte à droite de votre réponse	
20) Avec quels supports vous appuyez-vous pour introduire et enseigner le concept d'habiter ?	
21) Rencontrez-vous des difficultés pour enseigner ce concept en classe ? Si oui, lesquelles ?	- Oui : 1 - Non : 0
Thème 5 : À propos de l'utilisation de la photographie pour enseigner le concept d'habiter :	
22) Utilisez la photographie pour introduire et enseigner ce concept vous semble-t-il faisable ?	
23) Faire faire de la photographie aux élèves pour introduire et enseigner ce concept vous semble-t-il faisable ?	
24) Quel type de paysage montrez-vous aux élèves pour enseigner ce concept ?	- Paysage proche des élèves : 1 - Paysage éloigné des élèves : 2 - Paysage connu des élèves : 3 - Paysages étrangers aux élèves : 4 - Paysage rural : 5 - Paysage montagnard : 6 - Paysage urbain : 7 - Paysage littoral : 8 - Paysage désertique : 9 - Autre : 10 - Ne montre pas de paysage : 11
Thème 6 : À propos des élèves :	
25) Est-ce qu'il y a des difficultés ou des problèmes que rencontrent les élèves à propos de l'utilisation de la photographie en classe ? Si oui, pourquoi ?	- Oui = 1 - Non = 0
26) Est-ce qu'il y a des difficultés ou des problèmes que rencontrent les élèves à propos de l'enseignement de l'habiter ? Si oui, lesquelles et pourquoi ?	- Oui = 1 - Non = 0

ANNEXE 3 : Présentation de la séquence

Projet des deux séances mises en œuvre	Créer son carnet de voyage sur les déplacements quotidiens dans sa ville, en utilisant ses propres photographies.
Deux grands objectifs	- Utiliser la photographie pour découvrir et étudier une facette de l'habiter : « se déplacer » dans son espace proche. - Construire son esprit critique en réfléchissant à ce qu'est une image.

Trame de la séquence	
Séance découverte Appropriation -- Situation de départ	Temps de recherche Manipulation/ Expérimentation et confrontation / Formalisation et structuration
Séance n°1 RETOUR sur les dimensions de l'habiter étudiées en CM1 PRÉSENTATION du projet, ce qu'est un carnet de voyage et apport sur la photographie (comprendre et analyser une photographie en partant d'un exemple). DÉBUT de l'organisation du carnet de voyage (distribution de la grille de réussite pour le carnet de voyage)	Séance n°2 TRAVAIL sur le carnet de voyage, MISE EN COMMUN des productions faites par les élèves et institutionnalisation.

Séance 1 (45min)
<u>Titre</u> : Que veut dire « habiter » ? Qu'est-ce qu'une photographie et un carnet de voyage ? <u>Problématique</u> : Comment comprendre et analyser une photographie ? Qu'est-ce qu'un carnet de voyage ? <u>Objectifs</u> : • Revenir sur ce qu'est « habiter ». • Savoir regarder et analyser une photographie. • Construire son esprit critique. • Découvrir et construire un carnet de voyage. <u>Compétences</u> : • Se repérer dans l'espace : construire des repères géographiques • Pratiquer différents langages en géographie

• Comprendre un document	
Phase 1	- Questionnaire élève (« qu'est-ce que dire habiter selon toi ? ») (CF annexe 4). - Rappel sur ce qu'ils ont vu sur l'habiter en CM1, carte mentale distribuée. - Introduction de la nouvelle dimension de l'habiter (premier thème de CM2) : se déplacer. - Présentation du projet et objectif : « On va partir de vos productions, vos photographies, pour étudier les déplacements quotidiens en milieu urbain ».
Phase 2	- C'est quoi une photographie ? - C'est quoi un carnet de voyage ? - Début construction du carnet de voyage + dessin du trajet (entre sa maison et l'école).
Phase 3	Bilan + consigne pour la semaine d'après (prendre les photographies et les déposer sur le padlet ou les amener sur clé USB)

Séance 2 (1h)	
<u>Titre</u> : Se déplacer au quotidien à Toulouse, un milieu urbain <u>Problématique</u> : Comment je me déplace au quotidien dans ma ville ? <u>Objectifs</u> : • Mieux comprendre les différents déplacements dans un milieu urbain en partant de son espace proche : ici Toulouse. • Étudier une autre dimension de l'habiter afin de comprendre comment les êtres humains vivent et occupent l'espace. <u>Compétences</u> : • Pratiquer différents langages en géographie • S'exprimer à l'oral pour penser, communiquer et échanger. • S'approprier et utiliser un lexique géographique approprié.	
Phase 1	- Tissage séance 1 - Distribution des photographies prises par les élèves - Consigne distribuée et expliqué « Raconte et décris les différents modes de déplacements que tu utilises et que tu aperçois sur ton trajet entre là où tu habites et l'école, en t'aidant des photographies que tu auras prises. Tu dois ajouter à tes photographies une légende, un petit texte explicatif et tes ressentis / émotions ». <u>But</u> : permet d'avoir les intentions et les ressentis des élèves.
Phase 2	- Les élèves travaillent et finissent leur carnet de voyage

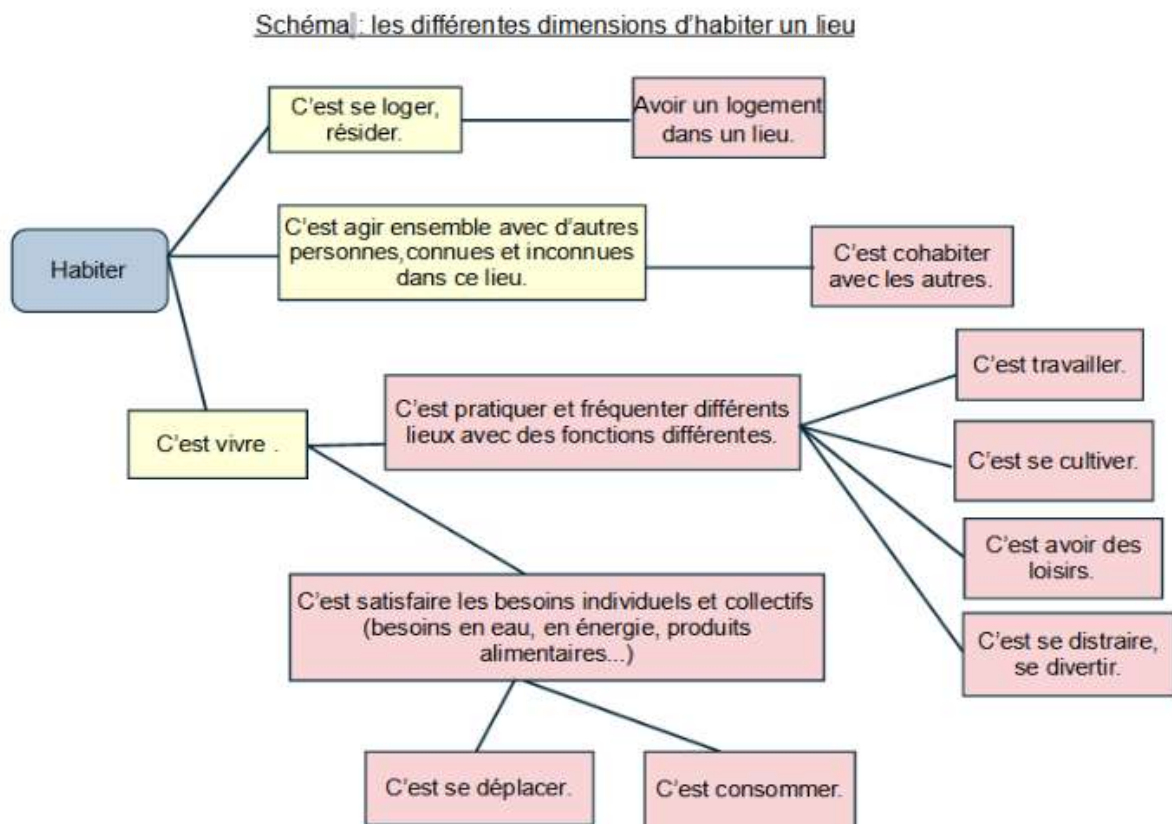
Phase 3	Mise en commun : la classe est séparée en 5 groupes. Les élèves présentent chacun leur tour leur carnet de voyage (dessin et photographies) ⇒ Permet de recueillir les conceptions initiales des élèves + de voir les points communs, les différences, les modes de déplacements de chaque élève
Phase 4	Bilan collectif sur les déplacements présents dans la ville de Toulouse - Avantages et inconvénients de chaque mode de déplacement - Aménagements
Phase 5	Bilan de la séance : « Nous avons vu comment vous vous déplacez en ville, ici à Toulouse, et pourquoi vous vous déplacez. Vous étudierez avec Salomé comment on se déplace en dehors de la ville, entre les villes en France et entre les villes dans le monde ».

ANNEXE 4 : Documents mobilisés durant la séance 1

- *Questionnaire vierge sur la définition de l'habiter selon les élèves, début de séquence :*

Mon prénom et mon nom : Mon âge :	Habiter un lieu Qu'est-ce que veut dire « habiter » pour toi ? Écris ta réponse juste en dessous. Ce que je dois retenir :
---	---

- Schéma distribué après la mise en commun sur la définition de l'habiter d'après les élèves, collé juste après « Ce que je dois retenir » :



- Fiche sur laquelle les élèves et moi avant travailler en phase 2 de la séance 1 :

La photographie



Qu'est-ce qu'une photographie ?

C'est une image créée par l'homme, qui nous montre une représentation visuelle fixe de la réalité. C'est un outil utilisé en Géographie, mais pas seulement.
Par exemple, pour montrer et étudier des paysages.

Pourquoi faisons-nous et utilisons-nous des photographies ?

Tableau sur les différents angles de vue en photographie

En photographie, l'angle de vue est la façon dont on place l'appareil photo par rapport au sujet qu'on veut prendre en photo.

Les angles de vue	Explications
Vue à hauteur d'œil	L'appareil photo est placé à la même hauteur que les yeux du sujet . Cela donne une photo naturelle et réaliste. C'est l'angle le plus simple.
Vue frontale	L'appareil photo est placé face au sujet .
Vue latérale	L'appareil photo est placé de profil par rapport au sujet .
Vue en plongée	L'appareil est placé au-dessus du sujet , comme si tu le regardais de haut. Cela peut faire paraître le sujet plus petit ou moins important.
Vue en contre-plongée	L'appareil est en dessous du sujet , orienté vers le haut. Cela rend le sujet plus grand, plus impressionnant, comme s'il dominait la scène.
Angle oblique (angle incliné)	L'appareil est penché de côté . Cela donne un effet de déséquilibre ou de mouvement, souvent utilisé pour rendre une photo plus dynamique.
Vue de dos	La photo du sujet est prise en montrant son dos, sans voir son visage. Cela peut créer du mystère.

Quand on prend une photographie, il faut faire attention à quoi ?

À ce que l'on souhaite prendre en photographie, mettre en avant, faire ressentir. Il faut bien choisir son angle de vue.

Aux personnes environnantes. Le droit à l'image est nécessaire pour publier la photographie.

Quand on regarde ou qu'on utilise une photographie, il faut faire attention à quoi ?

Il faut garder en tête que :

Une photographie est une **image produite par une personne**. Elle ne représente donc qu'une partie de la réalité : ce que l'auteur a voulu montrer.

Une image n'est **pas la réalité même**. C'est une manière de représenter la réalité, sans la transformer.

Une photographie peut aussi **changer de sens en fonction de la personne qui la regarde**. Elle reste donc toujours subjective.

Les photographies **peuvent mentir** et elles peuvent **être fabriquées**.

C'est quoi un carnet de voyage ?

C'est un genre littéraire, une pratique d'écriture.

Il s'agit d'un espace de créativité qui mélange des techniques et des modes d'expression. C'est un outil personnel où s'expriment nos émotions, destiné à être partagé et montré.



Ce que vous pouvez y mettre :

- **Du texte** : des notes, des graphiques, calligraphies, mots, ...
- **Des illustrations** : des croquis, des collages, des peintures, des photographies.
- **Des collectes** : objets du quotidien, traces, objets créés, modelage.



ANNEXE 5 : Documents mobilisés durant la séance 2

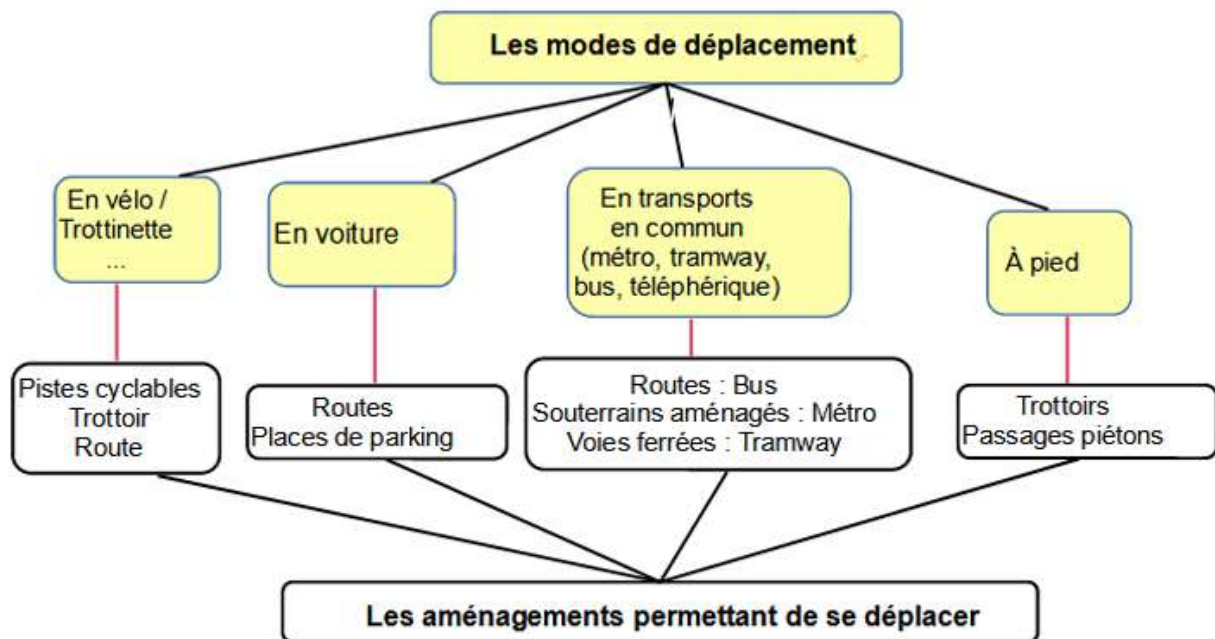
- *Fiche bilan sur les déplacements en milieu urbain, ici Toulouse, distribué et étudié en fin de séance 2 :*

Ce que je retiens sur les déplacements au quotidien, en milieu urbain

Schéma: se déplacer au quotidien à Toulouse, un milieu urbain

Habiter, c'est aussi « se déplacer » d'un lieu à un autre. Les déplacements font partie du quotidien des hommes.

Les déplacements à Toulouse nécessitent des modes de transport variés et des aménagements, appelés infrastructures de transport :



Pourquoi on se déplace au quotidien ? On parle de mobilités quotidiennes

- Pour aller à l'école ou au travail
- Pour aller faire les courses ou se soigner
- Pour nos loisirs

Les contraintes et les avantages des modes de déplacements :

	Avantages	Contraintes
À pied	Gratuit. Permet de faire de l'exercice physique.	Limité en termes de distances et de vitesse. Moins adapté pour de longs trajets.
Vélo	Écologique, économique, et permet de se déplacer plus rapidement qu'à pied tout en faisant de l'exercice physique.	Dépend des conditions météorologiques. Peut-être dangereux sur des routes non aménagées pour les cyclistes.
Transport en commun	Économique et réduit la congestion urbaine en diminuant le nombre de voitures sur la route.	Dépendance aux horaires et aux itinéraires fixes. Parfois bondé et moins confortable.
Voiture	Confortable et rapide pour les longs trajets, grande flexibilité d'itinéraire.	Coût élevé (carburant, entretien, assurance) et impact environnemental (pollution).

Vocabulaires :

Mobilités = déplacement dans un espace. Un changement de lieu accompli par une ou des personnes. Le fait de se déplacer s'intègre dans les mobilités.

Transports = fait de transporter quelqu'un ou quelque chose d'un point A à un point B.

Moyen de déplacement = se réfère au véhicule ou à l'outil utilisé pour se déplacer d'un endroit à un autre. Il s'agit de l'équipement ou du support matériel sur lequel on se déplace. Par exemple, la voiture, le train, les pieds...

Mode de déplacement = c'est la manière ou la méthode utilisée pour se déplacer. Par exemple, à pied, en transport en commun, à vélo...

ANNEXE 6 : Questionnaire distribué aux élèves après la séquence

Nom et prénom :

Petit questionnaire sur les séances de géographie en début d'année, portant sur les déplacements : ton avis compte !

- **As-tu aimé prendre des photographies que tu as ensuite réutilisées en classe ?** Entoure oui ou non.

Oui

Non

Je n'en ai pas prises

Pourquoi ?

- **Est-ce que prendre des photographies que tu as ensuite réutilisées en classe t'a aidé à comprendre les lieux où tu habites, ici par exemple les modes de déplacements présents autour de toi ou que tu utilises ?**

Entoure oui ou non.

Oui

Non

Pourquoi ?

- **Est-ce qu'on t'a déjà demandé de prendre des photographies pour ensuite les réutiliser en classe, avant de le faire cette année avec maîtresse Camille ?**

Entoure oui ou non.

Oui

Non

ANNEXE 7 : Grille d'observation des dessins

Contenu des dessins selon les thèmes suivants :	Éléments représentés	Nombre de dessins
Repères fixes	Habitations	
	Maison	
	Appartement	
	École	
	Rues	
	Parc	
	Autres : (observés sur les dessins)	
	Passerelle	
	Parking école	
	École maternelle	
	Collège Jean Moulin	
	Parc de vélo Toulouse	
	Docteur	
	Pharmacie	
	Pech David	
	Théâtre Jules Julien	
Fonction des lieux		
Espace de transition	Trottoirs	
	Routes	
	Passages piétons	
	Intersections	
	Circulation	
Points de repères personnels = Lieux qui marquent le quotidien des élèves	Commerce (pharmacie, garage, docteur)	
	Parc	
	Arrêt de bus	
	Rocade	
	Autoroutes et péages	
	Autres éléments : (observés sur les dessins)	
	Panneaux sans interdit	
	Feu rouge	
	Élève en trottinette	
	Nom des rues	
	Nom des bus et arrêt de bus	

	Vélos de Toulouse	
	Bonhomme devant école	
	Flèche trajet	
	Trajet tracé avec un trait	
	Rond-point	
	Maisons	
	Pont	
	Tunnel	
	Chemin	
	Point GPS pour point de départ	
	Voiture	
	Trottinette	
	Sens de circulation route	
Degré de maîtrise spatial	Dessin vue d'en haut	
	Dessin type plan	
	Dessin en 2D	
Organisation spatiale	Respect des distances relatives	
Vocabulaire	Utilisation symboles ou codes	
	Schématisation	
	Réalisme	
Perception de l'espace	Vision globale	
	Vision fragmentée	
	Détails expérience sensorielle	
Émotions subjectivités et	Éléments de petite taille	
	Éléments de moyenne taille	
	Éléments de grande taille	
	Couleurs utilisées	

ANNEXE 8 : Grille d'analyse et d'observation des photographies

Éléments à observer	Éléments présents dans la photographie
Lieux photographiés	

Personnes photographiées	
Moyens de déplacement photographiés	À pied : 1
	Trottinette : 2
	Vélo : 3
	Voiture : 4
	Transport en commun (bus, téléphérique, etc) : 5
	Autre : 6
Légende et texte explicatif de la photographie	
Ressenti donné	
Comparaison avec le dessin : reproduction de dessin ou apparition d'autres lieux, de pratiques, de personnes, etc ?	