

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

## Mention 1<sup>er</sup> degré

### MÉMOIRE DE RECHERCHE

Parcours

Professeur.e des écoles

Titre du mémoire

**L'hyperpaysage : un outil pour enseigner  
l'habiter ici et l'habiter ailleurs ?**

Présenté par

**Vidal Mathilde et FREZAL Elena**

#### Mémoire encadré par

Directeur-trice de mémoire	Co-directeur-trice de mémoire
Nom, prénom : Bédouret, David	Nom, prénom : Filâtre, Elsa
Statut : Maître de conférence en géographie	Statut : Maître de conférence en géographie

#### Membres du jury de soutenance

Nom et prénom	Statut
David Bédouret	Maître de conférence
Elsa Filâtre	Maître de conférence

Soutenu le

.... / .... / 2024

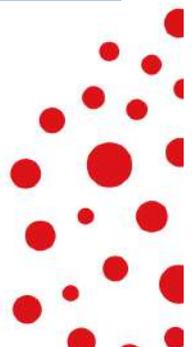
**imspe**  
TOULOUSE OCCITANIE-PYRÉNÉES

ENSEIGNER  
ÉDQUER  
FORMER

[inspe.univ-toulouse.fr](http://inspe.univ-toulouse.fr)

TOULOUSE  
[SAINT-AGNE • CROIX DE PIERRE • RANGUEIL]  
ALBI • AUCH • CAHORS • FOIX  
MONTAUBAN • TARBES • RODEZ

PROFESSEUR.E DES ÉCOLES



## Attestation de non-plagiat

Je soussigné.e, Frezal Elena et Vidal Mathilde

Auteur.e du mémoire de master 2 MEEF intitulé :

*L'hyperpaysage : un outil pour enseigner l'habiter ici et l'habiter ailleurs ?*

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 conscient.e 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*).

En signant ce document, je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent.

Pour plus d'informations : suivez le lien "Prévention du plagiat" via l'ENT - Site Web UT2J <http://www.univ-tlse2.fr/accueil/vie-des-campus/services-numeriques/prevention-plagiat/c-est-moi-qui-ecris--182780.kjsp?RH=1341578964371>

Fait à Toulouse, le 15/03/2024,

Signature de l'étudiant.e



# **L'hyperpaysage : un outil pour enseigner l'habiter ici et l'habiter ailleurs ?**

**Séminaire de recherches dans l'enseignement des humanités et des éducations à.**

**M. Bédouret David**

## Table des matières

<b>Remerciements</b>	<b>4</b>
<b>Introduction</b>	<b>5</b>
1 - Enseigner l'habiter avec l'hyperpaysage	8
1.1 Les différentes manières de penser l'habiter	8
1.2 La distance : un concept multidimensionnel	11
1.3 La polysémie du concept d'espace	12
1.3.1 L'espace du point de vue des géographes et des mathématiciens	12
1.3.2 La construction et la représentation de l'espace chez l'enfant	13
1.3.3 Nouvelles conceptions et critique de la vision piagétienne	14
1.4 Du paysage à l'hyperpaysage	15
1.4.1 D'un paysage géographique classique à un paysage géographique complexe	15
1.5 Cadre institutionnel	18
2 - L'hyperpaysage : un outil pour comprendre la complexité de l'habiter	20
2.1 Protocole de recueil de données	20
2.1.1 Contexte du terrain n°1	20
2.1.2 Recueil de données auprès d'élèves en cycle 3	21
2.1.3 Contexte du terrain n°2	25
2.1.4 Recueil de données auprès d'élèves en cycle 2/3	27
2.2 Des données permettant d'interroger les représentations des élèves	29
3 - L'hyperpaysage : un outils permettant de faciliter l'enseignement de l'habiter	43
3.1 Protocole du recueil de données	43
3.2 Analyse du recueil de données	45
3.2.1 Hypothèse n°1	45
3.2.2 Hypothèse n°2	48
<b>Conclusion</b>	<b>52</b>
<b>Bibliographie</b>	<b>55</b>

## **Remerciements**

Nous souhaitons remercier en premier lieu notre directeur de recherche, Monsieur David Bédouret pour nous avoir suivies et encouragées tout au long de cette recherche et de ce master.

Nos remerciements s'adressent également à Elsa Filâtre qui nous a donné les clés nécessaires pour notre analyse de données.

Enfin, nous remercions nos maîtres de stage, Magali et Cédric ainsi que tous les élèves de leurs classes ayant activement participé à notre étude.

## Introduction

Aujourd'hui, lorsqu'on interroge les professeurs des écoles sur leur attrait pour la géographie leurs réponses sont sans équivoque : "La géographie c'était pas ma discipline favorite", "la géographie c'est moins parlant que l'histoire" ou encore "au niveau des ressources on est beaucoup moins étayés". Pourtant, cette discipline est incontournable à l'école pour ouvrir les esprits et structurer l'espace chez l'élève. Ainsi, selon le géographe Yves Lacoste "si l'on veut que la géographie intéresse (...) il faut qu'elle cesse d'être seulement une énumération de connaissances classées en rubriques : il faut susciter la curiosité, montrer que c'est une façon stimulante de voir le monde".<sup>1</sup>

Cette vision est partagée par nos formateurs à l'INSPE Croix de Pierre de Toulouse. En effet, les cours de Mme. Filâtre - docteure en géographie - et de M. Gaillac - formateur histoire et géographie - nous ont montré l'importance de l'enseignement de la géographie pour l'élève en insistant sur les conséquences qu'une mauvaise structuration de l'espace pouvait engendrer sur d'autres apprentissages, tels que la confusion des lettres, le repérage difficile dans une page ou encore des problèmes de lecture. Ils nous ont également montré à quel point l'environnement proche peut être une ressource sur laquelle s'appuyer pour structurer la notion de l'espace chez l'élève. Effectivement, les représentations des élèves sont directement influencées par la manière dont ils pratiquent le territoire. Travailler sur le territoire quotidien permet donc de mieux comprendre où et comment l'on vit. Notre première hypothèse est que la collecte de mots et de dessins permettra d'interroger les représentations de l'environnement proche de l'élève mais aussi ses représentations d'un environnement inconnu. Les enseignants sont alors amenés à imaginer des séquences autour de l'habiter en partant des habitudes des élèves et des paysages qui leur sont familiers puis en les comparant avec des modes de vie d'ailleurs. Cependant, nous supposons aussi que la notion "d'habiter" reste difficile à aborder pour les enseignants qui semblent perdre leur attrait pour la discipline. Ainsi, l'hyperpaysage pourrait se présenter comme un outil facilitant cet enseignement.

---

<sup>1</sup> LACOSTE, Yves. *Penser et enseigner la géographie*, 1986

Christine Partoune - chercheuse en didactique de la géographie - est la pionnière de l'hyperpaysage. A travers une sensibilisation au paysage, cet instrument numérique met en jeu des compétences variées et transversales à des fins pédagogiques. Nous nous sommes alors interrogées sur la compatibilité de cet outil avec les programmes en vigueur. Dès la maternelle, le domaine "explorer le monde" permet aux élèves de faire l'expérience de l'espace en passant d'une perception autocentrée à un espace géographique décentré.

Au cycle 2, en CP, les élèves continuent le travail sur l'espace, l'objectif est d'accéder à la représentation abstraite et comprendre ce qu'est un plan. En CE1, on mobilise l'outil du plan pour aborder une réflexion plus géographique sur l'organisation de l'espace. Cette fois-ci, les élèves vont étudier l'espace complexe dans lequel les fonctions liées aux différentes activités humaines sont présentes. En CE2 cet espace complexe pourra être comparé avec des lieux et espaces non-parcourus : un autre quartier de la ville, un village de la campagne voisine, ect. Les élèves peuvent également être amenés à comparer des espaces verts, les activités liées au travail, les habitations... C'est au cycle 3 que la géographie est introduite dans les programmes et elle s'organise principalement autour du concept d'habiter. Effectivement, le thème n°1 du CM1 "découvrir les lieux où j'habite" fait travailler les élèves sur l'habiter ici en les amenant à s'interroger sur les représentations et les pratiques qu'ils peuvent avoir de leur lieu de vie. Le thème n°1 du CM2 "se déplacer" permet quant à lui de travailler sur l'habiter ailleurs en étudiant et en comparant les différents types de mobilités et en s'interrogeant sur les motifs de ces déplacements au quotidien et hors quotidien. L'utilisation de l'hyperpaysage pourrait alors s'envisager dès la fin du cycle 2 mais, selon nous, elle s'ancre plus particulièrement dans le programme de géographie au cycle 3.

A l'issue de la lecture des programmes et avec les conseils de notre maître de recherche M.Bédouret, nous avons défini notre problématique : **L'hyperpaysage, un outil pour enseigner l'habiter ici et l'habiter ailleurs ?**

Ce mémoire sera organisé en trois parties et s'appuiera sur les hypothèses précédentes pour répondre à la problématique. La première partie sera basée sur les concepts scientifiques indispensables à définir pour la suite de nos recherches et pour la compréhension du lecteur. La deuxième sera axée sur le protocole et

l'analyse du recueil de données auprès d'élèves de cycle 2 et 3, la troisième décrira le protocole et l'analyse du recueil de données auprès d'enseignants.

## 1 - Enseigner l'habiter avec l'hyperpaysage

La géographie a connu de très grandes transformations épistémologiques depuis la fin des guerres. Nous sommes passés d'une géographie Vidalienne qui était liée aux reliefs et à la description matérielle de l'espace à une nouvelle géographie, héritière de toutes les réflexions et mouvements antérieurs. Ce qu'il faut retenir de cette évolution c'est qu'on ne considère plus le milieu naturel comme simple organisation humaine mais on cherche à savoir comment et pour quelles raisons le territoire est aménagé par l'Homme.

Ainsi dans cette partie, nous nous intéresserons plus particulièrement à la géographie scolaire qui s'inscrit comme une géographie autonome en parallèle de la discipline mère. Cousines, elles partagent de nombreux concepts, notamment celui de l'habiter qui a été intégré dans les programmes du cycle 3 en 2015 et qui tient, depuis, une place prépondérante dans l'enseignement de la géographie. Cette notion d'habiter questionne également d'autres concepts tels que l'espace, la distance mais aussi le paysage que nous allons définir.

### 1.1 Les différentes manières de penser l'habiter

Au quotidien, nous utilisons le verbe "habiter" dans le sens de "demeurer", demeurer dans un logement, dans une maison, dans un appartement, une résidence, etc. Mais du latin *habitare*, "avoir souvent" et de son dérivé *habitus*, le verbe habiter se référerait aussi à la notion d'habitude. Ces informations nous montrent la richesse du verbe habiter qui deviendra par ailleurs l'objet de réflexions de philosophes comme Martin Heidegger, philosophe allemand. Selon lui, le concept d'habiter doit radicalement se distinguer de la notion simple de "se loger". D'autres partageront cette vision, comme le philosophe et sociologue français, Henri Lefebvre qui introduira la notion d'habiter dans la sociologie urbaine française.

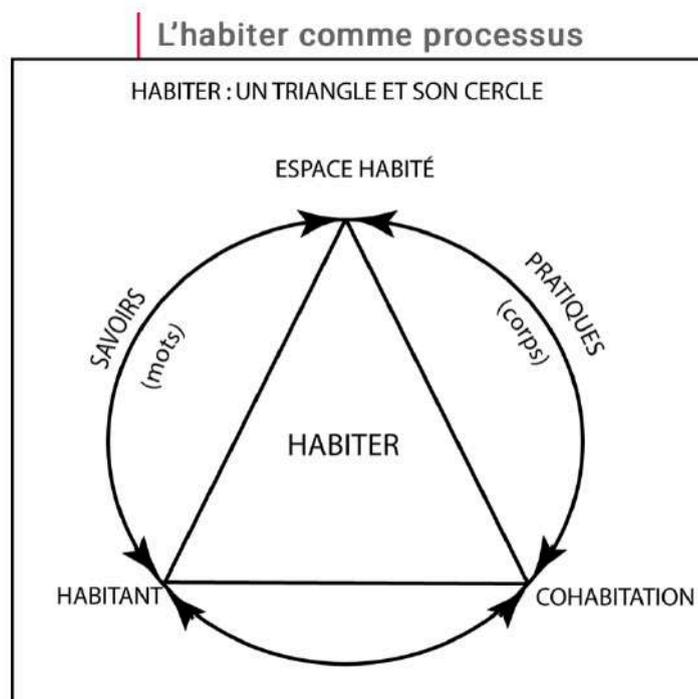
Pris dans un sens plus large que le fait de se loger, le concept d'habiter engage alors tout un rapport au monde, il repose sur un vécu sensible et symbolique propre à chacun et est donc indissociable de la pratique sociale. L'habitant est alors considéré comme un acteur territorial responsable de l'évolution de son milieu «

*Habiter c'est pratiquer des lieux géographiques, les êtres humains n'habitent pas seulement lorsqu'ils résident, n'importe qu'elle pratique des lieux contribue à l'habiter.»*<sup>2</sup> L'espace habité devient un produit social qui manifeste l'appropriation et la transformation du lieu habité par un groupe social différencié.

L'habiter englobe aussi le rapport à l'autre, selon Lazzarotti, « *habiter c'est cohabiter* ».<sup>3</sup> Les géographes s'intéressent aux impacts de la cohabitation sur la construction des territoires et des identités.

A travers le monde se joue une part des relations humaines, c'est la cohabitation. Cette être à l'autre serait innée à l'homme, Aristote disait déjà avant JC "l'Homme est un être sociable; la nature l'a fait pour vivre avec ses semblables."

Cela impliquerait que le but fixé par la nature à l'Homme est un bonheur qui passe par la vie avec l'autre, les sociétés en sont le résultat. Dans ces sociétés se développent des cultures et des civilisations plurielles, le monde devient alors un vecteur de rencontres, il s'agit pour les habitants de résoudre la question de soi ailleurs et celle des autres "chez soi".



*d'après LAZZAROTTI, 2006, p. 269*

*Figure 1 : "L'habiter comme processus" Lazarotti, 2006*

<sup>2</sup> STOCK, Mathis, 2004.

<sup>3</sup> LAZZAROTTI, Olivier. *Habiter le monde*, 2006, p8.

L'habiter ne se restreint donc pas à l'espace privé il a une dimension multiscalaire c'est-à-dire qu'on l'observe à plusieurs échelles. Cette démarche multiscalaire est caractéristique de la géographie, nous l'avons utilisée pour notre recherche en observant un habiter ici et un habiter ailleurs. A grande échelle, l'habiter ici concernerait le vécu dans un environnement proche de l'individu. Pour l'interroger nous nous intéresserons aux différents aspects de l'habiter : l'habitat, la pratique des lieux, la cohabitation et les mobilités à courte distance et durée. A petite échelle, l'habiter ailleurs concernerait le vécu d'autres habitants du monde dans leur environnement. Dans le *dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Lévy et Lussault parlent de la notion de l'Ailleurs comme étant liée à l'idée de dépaysement qui peut être induit comme un sentiment d'étrangeté "l'Ailleurs, c'est un quelque part qui n'adhère pas tout à fait aux catégories représentationnelles de notre expérience ordinaire." <sup>4</sup> Ils relient également l'Ailleurs à l'idée d'inconnu. Un inconnu ambigu car il peut évoquer un spectre de sentiments aussi bien négatifs - l'inconnu comme danger, ce qui induit des sentiments d'insécurité, de peur, de répulsion - que positifs - l'inconnu comme possibilité. Pour les deux géographes, c'est bien à l'interface de ces deux pôles que se situe l'exploration géographique, dont la cible est précisément un ailleurs qui, tout en étant un espace inconnu et dangereux, contient néanmoins les attraits de la nouveauté surprenante.

A l'école, lorsque la notion d'habiter est travaillée au cycle 2 et 3, c'est pour faire accepter à l'élève l'altérité. Pour ce faire, l'élève va devoir passer par une décentration progressive pour acquérir la capacité à adopter d'autres points de vue que le sien. Il passe alors d'une projection intérieure - qui est le propre d'un individu considéré comme sujet - à une projection publique qui l'amène à se penser comme faisant partie intégrante de ce monde pour devenir un citoyen - c'est le propre d'un individu considéré comme acteur social. En résumé, l'objectif est binaire. Premièrement, il faut amener l'élève à comprendre la place qu'il occupe dans l'espace, c'est-à-dire le former à la géographicit . Deuxièmement, il faut faire en sorte qu'il puisse envisager l'ailleurs comme un autre lieu mais aussi et surtout comme le lieu de l'autre. Plus globalement, il s'agira de former l'élève à son être au monde.

---

<sup>4</sup> LUSSAULT, LEVY. *Le dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, 2003.

L'objectif serait alors de comprendre que malgré les différences de cultures, l'essence de l'habiter reste la même. Or pour saisir cette idée, il faudra comparer l'habiter ici à un habiter ailleurs et travailler la notion de distance.

## 1.2 La distance : un concept multidimensionnel

Etymologiquement, le mot distance a pour racine *sta*, ce qui est là, le lieu. Dans le radical distance, on retrouve "di" signifiant deux objets, A et B, un entre-deux définissant une distance mesurable.

En géographie, le concept de distance peut représenter un écart entre deux lieux ou points sur la surface de la Terre mesurable en termes de longueur linéaire. La distance peut également être évaluée en tenant compte d'autres facteurs tels que la différence d'altitude, le temps de déplacement ou la proximité culturelle. Cette distance relative est utilisée pour décrire la relation spatiale entre les différentes caractéristiques géographiques, ainsi que pour comprendre l'accessibilité, la connectivité et les interactions entre les lieux. Ainsi, selon Locke et Leibniz, la distance peut séparer les individus, les groupes, leurs territoires, et peut être appréhendée dans la vie quotidienne comme un éloignement géographique -près de-, loin de-.

Ces deux chercheurs expliquent aussi que la distance peut être vécue comme un éloignement social. En effet, la distance n'est pas seulement physique, elle peut être aussi sociale lorsqu'elle mesure les relations entre les individus. Elle est alors influencée par des facteurs tels que la classe sociale, l'origine ethnique, la religion, le genre, l'âge, l'éducation et d'autres caractéristiques qui déterminent la façon dont les individus perçoivent et interagissent avec les autres.

Par ailleurs, la distance possède également un aspect économique. Les géographes étudient la distance économique pour comprendre les inégalités spatiales, les différences régionales de développement économique, les stratégies de localisation des entreprises et les politiques de développement régional. Cet aspect est d'autant plus d'actualité au XXIème siècle avec l'essor des nouvelles technologies qui permettent d'une part de "vaincre" la distance jusqu'à tendre vers

l'ubiquité mais qui d'autre part, creuse les inégalités en organisant les territoires selon l'accès à Internet.

Pour résumer, la distance en géographie est un concept complexe et multidimensionnel qui va au-delà de la simple mesure de la longueur linéaire entre deux points. Il comprend des aspects physiques, sociaux, économiques et culturels qui influencent les interactions entre les espaces et les Hommes. Il est donc nécessaire de définir l'espace.

### 1.3 La polysémie du concept d'espace

#### 1.3.1 L'espace du point de vue des géographes et des mathématiciens

Aujourd'hui, selon le contexte, le mot espace a de nombreuses significations possibles. Au sens commun, l'espace désigne généralement l'ensemble de l'environnement qui nous entoure et dans lequel nous évoluons. Cela peut inclure notre environnement immédiat, comme notre maison, notre ville ou notre pays, ainsi que des espaces plus vastes, tels que l'espace urbain, rural ou naturel. Dans ce contexte, l'espace peut être compris comme l'étendue physique dans laquelle les objets et les individus existent et se déplacent.

En géographie, Armand Frémont développe le concept d'espace vécu, son raisonnement tend à démontrer que dans l'espace, l'homme est un sujet, c'est -à -dire qu'il est acteur et qu'il agit dans et sur l'espace en se l'appropriant. En ce sens, l'espace prend un aspect social, Roger Brunet nous en donne une définition « *l'espace géographique est l'étendue terrestre utilisée et aménagée par les sociétés en vue de leur reproduction, non seulement pour se nourrir et s'abriter, mais dans toute la complexité des actes sociaux. Il comprend l'ensemble des lieux et de leurs relations. C'est donc à la fois un système de relations et un produit social organisé.* ».<sup>5</sup> L'espace géographique est organisé à différentes échelles, allant de l'échelle locale (un village, une ville) à l'échelle mondiale. Il est divisé en unités territoriales, telles que les États, les régions, les villes, les quartiers, les zones économiques, etc. Ces unités territoriales sont interconnectées et interdépendantes, formant un

---

<sup>5</sup> BRUNET, Roger. 1993

système complexe de relations spatiales.

En mathématiques, l'espace est un concept abstrait qui désigne un ensemble de points ayant des propriétés spécifiques et obéissant à des règles définies. Il existe plusieurs types d'espaces mathématiques considérés selon les dimensions suivantes :

- dans une seule dimension, c'est la mesure de ce qui sépare,
- dans deux dimensions, c'est une surface déterminée,
- dans trois dimensions, longueur, largeur et hauteur, c'est l'espace géométrique.

### 1.3.2 La construction et la représentation de l'espace chez l'enfant

De nombreuses recherches ont été menées sur la notion de l'espace, notamment celles de Guy Brousseau. Pour lui, l'espace est une construction spiralaire de 3 sous-ensembles :

- Le micro-espace (grande échelle) : L'élève peut tout toucher, il s'agit de l'espace manipulateur. Cet espace est proche du sujet, il peut saisir sa totalité en un coup d'œil en revanche le sujet est à l'extérieur de cet espace.
- Le méso-espace : son expérience demande des déplacements, le sujet est à l'intérieur de l'espace, les objets y sont visibles selon différentes perspectives (points de vue). L'enfant doit prendre conscience de l'infinité des points de vue possible pour construire le sien : c'est la décentration.
- Le macro-espace (petite échelle) : une entité qui ne peut pas être vue ou touchée entièrement, le sujet est à l'intérieur de l'espace, c'est un espace conçu que l'on ne peut percevoir que de manière partielle : seule une construction intellectuelle permet de l'envisager dans sa globalité à l'aide de plans, cartes, planisphères

Jean Piaget distingue lui aussi différents types de l'espace parallèlement aux stades du développement de l'enfant. Selon lui, il n'y a pas de construction unique et définitive de l'espace, c'est « une construction progressive » qui se fait par stades :

- L'espace vécu entre la naissance et les 6 ans. A ce moment-là, la perception chez l'enfant se fait par rapport à lui et son corps, il a donc une projection **égocentrée** de l'espace.
- L'espace perçu entre les 6 et les 11 ans. L'enfant va commencer à penser l'espace en dehors de lui-même et à percevoir les objets à partir d'un autre point de vue que le sien. Piaget appelle ce processus la **décentration**.
- L'espace conçu entre 11 et 12 ans. La perception de l'espace de l'enfant devient un espace géographique et cosmique qu'il peut concevoir uniquement par sa représentation/ un système conceptuel (lecture de plan, perspective, volume...)

### 1.3.3 Nouvelles conceptions et critique de la vision piagétienne

Dans son article "L'intelligence, de Jean Piaget aux neurosciences", Marc Olano - journaliste passionné par la recherche scientifique - va démontrer que la théorie de Piaget est séduisante mais qu'elle est aujourd'hui très largement critiquée.

En effet, pour le psychologue américain Robert Siegler l'enfant n'avancerait pas par paliers à des moments précis mais par des allers-retour entre différentes stratégies qui se chevauchent. De plus, depuis la mort de Piaget en 1980, tout un champ d'études s'est développé autour des compétences précoces du nourrisson. Par l'exploration sensori- motrice, les nourrissons explorent leur environnement en utilisant leurs sens et leurs mouvements, ils commencent à comprendre leur propre corps et à percevoir les objets qui les entourent. En effet, le regard du bébé serait un indicateur de sa pensée, c'est la permanence de l'objet : le nourrisson fixerait des éléments inhabituels ou nouveaux plus longtemps qu'un événement banal. De plus, cette capacité serait acquise bien plus tôt que ne le pensait Piaget.

D'autres scientifiques, comme Jacques Lautrey, estime que l'entourage joue un rôle prépondérant dans le développement cognitif de l'enfant, comme tout être humain, l'enfant est influencé par son environnement et les expériences qu'il vit. Une autre idée piagétienne est remise en question, celle de la théorie globale du développement cognitif. Une question se pose, pourquoi un même enfant confronté à deux tâches différentes supposant le même niveau de structuration mentale peut en réussir une et pas l'autre ? Piaget ne l'explique pas. Ainsi, pour Lautrey, à la place d'une grande théorie générale de l'intelligence, un même individu montrerait des variations et se développerait de façons plus ou moins lente et plus ou moins spécifique dans des domaines précis.

## 1.4 Du paysage à l'hyperpaysage

### 1.4.1 D'un paysage géographique classique à un paysage géographique complexe

Pendant longtemps, on considérait le paysage comme un panorama naturel, souvent observé depuis une position surélevée, offrant ainsi au spectateur une vision d'ensemble du territoire. Ce spectacle était censé susciter chez les individus une appréciation esthétique, une réflexion morale, voire une émotion particulièrement intense et unique en son genre. Aujourd'hui, cette définition classique du paysage fait l'objet d'un débat, Jean-Marc Besse, docteur en histoire, se pose alors une question : Quelles conséquences cet élargissement du domaine des objets paysagers entraînent-ils sur la lisibilité des paysages, sur la définition même du concept de paysage et sur les pratiques paysagères ?

On n'aborde plus le paysage comme une "conception pittoresque" <sup>6</sup> mais comme un concept beaucoup plus complexe et moins lisible à première vue. Selon Georges Bertrand, "le paysage est à la fois social et naturel, subjectif et objectif, spatial et temporel, production matérielle et culturelle, réel et symbolique."<sup>7</sup> Ainsi, les paysages sont considérés comme des espaces porteurs de dynamisme et de forces naturelles exploitables. Ils sont aménagés dans le cadre de l'extension suburbaine

---

<sup>6</sup> BESSE, Jean-Marc. *Le paysage, espace sensible, espace public*, p260.

<sup>7</sup> BERTRAND, Georges. *Le paysage entre la nature et la société*, 1978.

pour répondre d'une part à des besoins socio-économiques et humains et d'autre part satisfaire une logique de projets.

En résumé, le paysage est un système complexe qui revêt trois aspects interdépendants <sup>8</sup> :

- Le paysage espace-visible se réfère à la face visible d'un territoire ou d'un milieu pouvant être cartographiable.
- Le paysage espace-support. En ce sens, l'espace est un support d'étude concret que l'on peut analyser. Malgré la nature dynamique et imprévisible du paysage, son analyse permet de mettre en lumière les pratiques et l'appropriation qu'en font les différents groupes sociaux.
- Le paysage représentation. Ici, on s'intéresse à la manière sensible dont chacun perçoit et ressent le paysage. On peut donc parler d'un espace vécu ; selon la culture individuelle, sociale, les pratiques de l'observateur et les perspectives qu'il peut avoir pour son évolution, le paysage prend un sens unique et personnel.

Nous rajouterons qu'aujourd'hui, les utilisateurs peuvent découvrir des lieux sans y être physiquement présents, cela ouvre de nouvelles perspectives pour le tourisme, l'éducation et la sensibilisation environnementale. Effectivement le développement des technologies et des médias offre de nouvelles possibilités d'exploration, de compréhension et de participation au paysage. Nous nous intéressons, dans cette recherche, à l'outil de l'hyperpaysage.

### 1.4.2 D'un paysage géographique complexe à un paysage géographique numérique : L'hyperpaysage.

L'hyperpaysage fait partie de la famille des hypermédias. Le préfixe "hyper" vient souligner l'idée d'un espace à plusieurs dimensions tel qu'il est possible à l'être humain de se les représenter <sup>9</sup>. L'hyperpaysage est donc un concept qui fait référence à un environnement virtuel ou numérique créé à l'aide de technologies informatiques. Il s'agit d'une représentation immersive et interactive d'un paysage ou

---

<sup>8</sup> Geoconfluence, *Le paysage*, 2003.

<sup>9</sup> GODINET, 1999.

d'un espace naturel, pouvant être destinée à des fins de divertissement, de simulation ou d'apprentissage. Ces outils peuvent varier en taille et en complexité, allant d'un simple jardin virtuel à une représentation détaillée d'un parc national ou d'un monde fantastique. Effectivement, Christine Partoune explique que ces documents ont un caractère multidimensionnel, ils sont constitués de plusieurs niveaux reliés entre eux. A partir d'une image de paysage décomposée en zones sensibles "cliquables" qui activent des documents ressources permettant d'aller vers d'autres panoramiques ou vers des pages et liens d'informations (images, son, textes, vidéos). « *À chaque mouvement se découvre un nouveau paysage, de nouvelles perspectives, de nouvelles invitations à poursuivre le voyage* » <sup>10</sup>(Clément, 2000, p. 51). Il s'agit de reconnaître que l'expérience et la compréhension du paysage ne se limitent pas à la perception visuelle, mais impliquent également d'autres aspects sensoriels et perceptifs ainsi que l'appréciation et la valorisation des paysages. Elle souligne la manière dont les paysages peuvent susciter des émotions, des souvenirs et des connexions avec notre environnement.

Pour créer un hyperpaysage, il faut d'abord développer une vision claire de ce que l'on souhaite réaliser. Il faut ensuite élaborer un scénario de découverte de l'environnement à partir d'observations de terrain et de recueils d'informations. Ce dispositif pousse donc les acteurs à investiguer le terrain, à s'y rendre pour le parcourir en tous sens, il dépend donc du vécu et des perceptions des participants. La collecte de données permettra d'intégrer des éléments du terrain, tels que des photographies, des sons, des interviews et servira de base pour la création numérique de l'hyperpaysage. Pour arriver à un produit final optimal il faut prendre en compte l'expérience des utilisateurs, ils doivent pouvoir interagir avec l'hyperpaysage de façon intuitive, engagée et motivante. L'outil doit montrer l'invisible au-delà du visible en proposant une interprétation du paysage qui met en évidence les relations entre les éléments.

Finalement, l'hyperpaysage peut être considéré comme un dispositif pédagogique du projet à travers lequel peut s'opérer une sensibilisation au paysage. Il peut également être vu comme un outil de socialisation en tant que projet rassembleur de citoyens.

---

<sup>10</sup> CLEMENT, Jean. *Hypertexte et complexité*, 2000.

## 1.5 Cadre institutionnel

Durant le cycle 3, les élèves acquièrent des compétences qu'ils pourront mobiliser dans la suite de leur scolarité et de leur vie personnelle. Dans le cadre de notre recherche, nous nous inscrivons dans le programme d'enseignement de géographie, plus particulièrement dans le thème 1 de CM1 - Découvrir les lieux où j'habite. Ce thème vise à développer plusieurs compétences chez l'élève :

- Identifier les caractéristiques de mon(mes) lieu(x) de vie
- Localiser mon(mes) lieu(x) de vie et le(s) situer à différentes échelles.

Mais d'autres compétences liées aux domaines du SCCC seront travaillées, notamment :

Se repérer dans l'espace : construire des repères géographiques

- Nommer et localiser les grands repères géographiques.
- Nommer et localiser un lieu dans un espace géographique.
- Nommer, localiser et caractériser des espaces.
- Situer des lieux et des espaces les uns par rapport aux autres.
- Appréhender la notion d'échelle géographique.
- Mémoriser les repères géographiques liés au programme et savoir les mobiliser dans différents contextes.

S'informer dans le monde du numérique

- Connaître différents systèmes d'information, les utiliser.
- Trouver, sélectionner et exploiter des informations dans une ressource numérique.
- Identifier la ressource numérique utilisée.

Pratiquer différents langages en géographie

- S'exprimer à l'oral pour penser, communiquer et échanger.
- S'approprier et utiliser un lexique géographique approprié.
- Utiliser des cartes analogiques et numériques à différentes échelles, des photographies de paysages ou de lieux.

## Coopérer et mutualiser

- Organiser son travail dans le cadre d'un groupe pour élaborer une tâche commune et/ou une production collective et mettre à la disposition des autres ses compétences et ses connaissances.
- Travailler en commun pour faciliter les apprentissages individuels.
- Apprendre à utiliser les outils numériques qui peuvent conduire à des réalisations collectives.

En s'appropriant le concept d'habiter les élèves se rendront compte que cette notion ne se limite pas seulement à l'idée de résidence et du foyer mais qu'elle s'étend aux interactions et pratiques humaines sur leurs espaces de vie. Il est préconisé que cette entrée dans les modes d'habiter soit faite à partir de cas très concrets tels que la sortie scolaire. Les apprentissages commencent donc 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. Cependant, si l'histoire et la géographie doivent être enseignées à part égale durant tout le cycle 3, nous conjecturons que la géographie est moins attrayante pour les enseignants que son homologue. Ainsi l'hyperpaysage pourrait rendre la discipline plus stimulante et être un outil pour aider d'une part les enseignants à enseigner l'habiter et d'autre part permettre aux élèves à mieux comprendre l'ici et l'ailleurs.

Dans ce cadre théorique nous avons pu voir les concepts de la géographie scolaire - habiter, distance, espace et paysage - et un outil développé par Mme Partoune « l'hyperpaysage », nous verrons dans notre protocole comment il peut répondre à la complexité de ces concepts.

## 2 - L'hyperpaysage : un outil pour comprendre la complexité de l'habiter

A partir de ce contexte théorique nous avons essayé de mettre en place un protocole basé sur une ingénierie éducative que l'on va décrire à travers une contextualisation des terrains, un recueil de données, et une analyse.

### 2.1 Protocole de recueil de données

#### 2.1.1 Contexte du terrain n°1

A la fin du mois de janvier, nous avons pu réaliser un stage de deux semaines au sein de l'école Bénézet, située dans le quartier Croix de Pierre à Toulouse. Cette école d'application compte de nombreux enseignants titulaires maîtres formateurs, ainsi l'équipe éducative et les élèves ont l'habitude de recevoir et de rencontrer de nouveaux étudiants stagiaires.

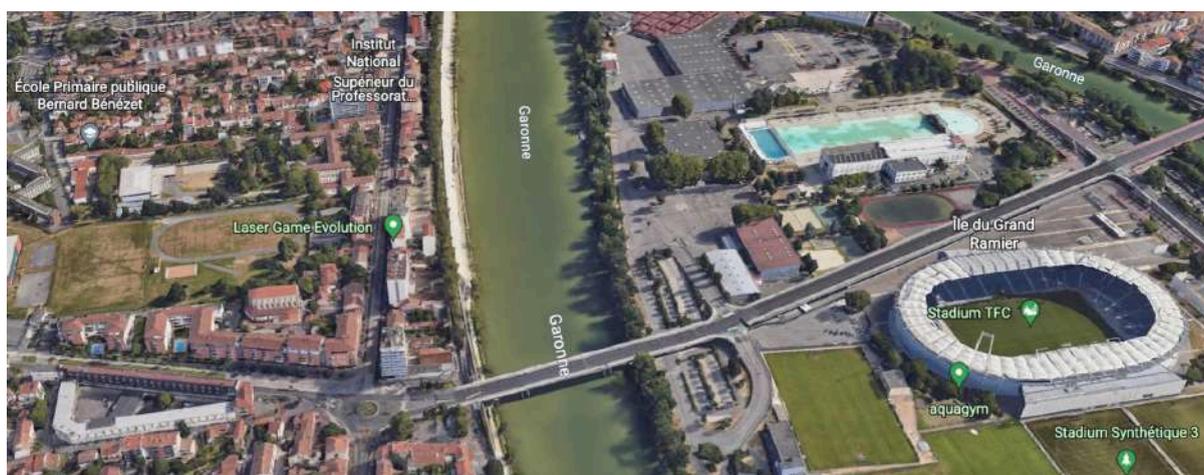
Parmi les huit classes de l'établissement, une UPE2A (Unité Pédagogique pour les élèves allophones nouveaux arrivants) accueille des élèves allophones pour leur dispenser des enseignements spécifiques. Ces élèves ont également une classe de référence où ils suivent les enseignements classiques.

La classe de Magali, PEMF nous ayant accueillies pendant ce stage, compte 27 élèves dont 6 allophones et un élève présentant des troubles autistiques accompagné d'une AESH. Cette classe hétérogène est le reflet d'une mixité sociale et culturelle.



Figure 2 : Photo satellite de l'école Bénézet

Il est également important de faire un point sur le quartier Croix de pierre. Bien qu'étant un des quartiers les plus petits de Toulouse, sa situation géographique au sud de la métropole et près des berges de la Garonne en fait un quartier attractif pour les familles. De plus, ce quartier est dynamique car il présente de nombreux espaces culturels et sportifs tels que le Stadium, la piscine Nakache ou encore le théâtre de la digue. Il est aussi traversé par un large réseau de transports en commun qui le relie au centre ville.



*Figure 2 : Photo satellite du quartier Croix de Pierre*

### **2.1.2 Recueil de données auprès d'élèves en cycle 3**

Pour tenter de répondre à nos hypothèses, nous avons imaginé une séquence d'apprentissage du concept d'habiter autour de l'outil de l'hyperpaysage. La conception de la séquence a débuté à la mi-janvier et a été finalisée pendant le stage avec l'aide de notre PEMF. L'objectif de la séquence est de passer d'un espace autocentré à un espace géographique en amenant les élèves à prendre conscience que leur quartier est un espace organisé avec l'outil de l'hyperpaysage.

Notre séquence comporte 5 séances. La séance 1 avait pour objectif que les élèves se représentent l'espace à différentes échelles. Dans un premier temps nous avons recueilli et noté sur un paperboard les conceptions initiales des élèves sur la notion d'habiter.

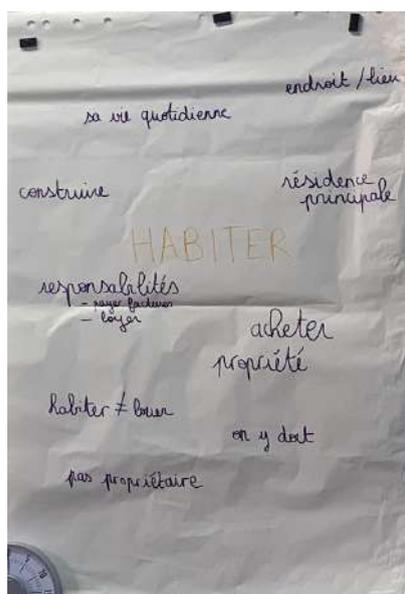


Figure 4 : Paperboard des conceptions initiales du concept habiter

Dans un second temps, nous avons fait un travail sur les différentes échelles : mondiale, continentale, nationale et locale. Avec l’outil Google Earth nous sommes parties de la carte du monde, nous avons zoomé sur le continent africain, puis sur le Kenya et enfin sur la ville de Nairobi. Les élèves ont dû alors répondre à une première consigne : citez cinq mots qui représentent la vie à Toulouse/ Nairobi. Ils ont dû ensuite répondre à une seconde consigne : “Représenter la vie à Nairobi” / “représenter la vie à Toulouse.”

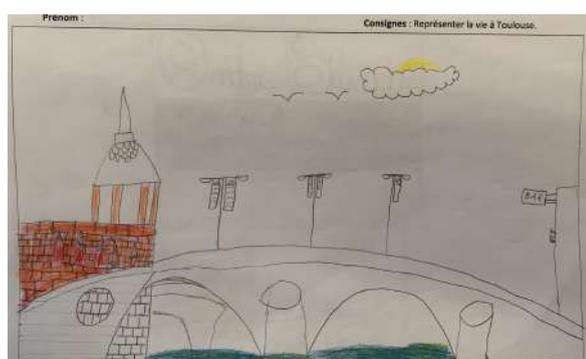


Figure 5 : Dessin de Toulouse



Figure 6 : Dessin de Nairobi

La séance 2 avait pour objectif de comparer le quartier Croix de Pierre avec un quartier de l’ailleurs, celui de Kibera à Nairobi. Dans un premier temps, tous les dessins des élèves, faits pendant la séance 1 ont été affichés au tableau. D’un côté

ceux représentant Toulouse, de l'autre ceux représentant Nairobi. Au milieu du tableau était projeté l'hyperpaysage de Kibera sur lequel nous avons identifié par des zones cliquables certains lieux : le stade, la salle de sport, les écoles, le marché, les transports, ect. Ces zones donnaient des informations sonores, visuelles ou textuelles. Ainsi cette séance a permis d'introduire l'hyperpaysage aux élèves mais aussi de déconstruire leurs a priori en leur faisant prendre conscience des points communs que pouvait avoir un quartier africain avec un quartier européen. Finalement, les élèves ont dû répondre à la première question de la carte mentale - seule trace écrite de la séance : Où est situé mon quartier ?

La séance 3, avait pour objectifs de partir à la découverte de leur environnement proche et donc de découvrir cette fois-ci les lieux emblématiques du quartier et d'en rencontrer ses acteurs. Par groupe de 4, les élèves devaient suivre un itinéraire qui identifié les lieux à visiter. Une fois sur place, ils devaient interroger un acteur grâce à un questionnaire préparé en amont par l'enseignant. Chaque membre avait un rôle bien précis : secrétaire, photographe, interviewer et guide. Pour faire les photos, chaque groupe avait en sa possession un Ipad. A la fin de cette séance nous avons répondu à la question de la carte mentale : "Est-ce que tout le monde habite le quartier de la même manière ?"

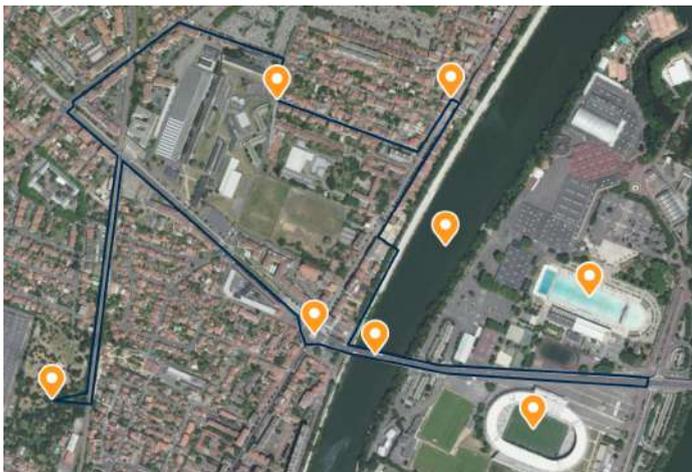


Figure 7 : Itinéraire de la sortie

Groupe :  
Lieux :

**Questionnaires pour les acteurs du quartier :**

Habitez-vous ici ?

Venez-vous dans le quartier pour travailler ?

Venez-vous dans le quartier pour un loisir ?

Venez-vous dans le quartier pour aller dans un commerce ?

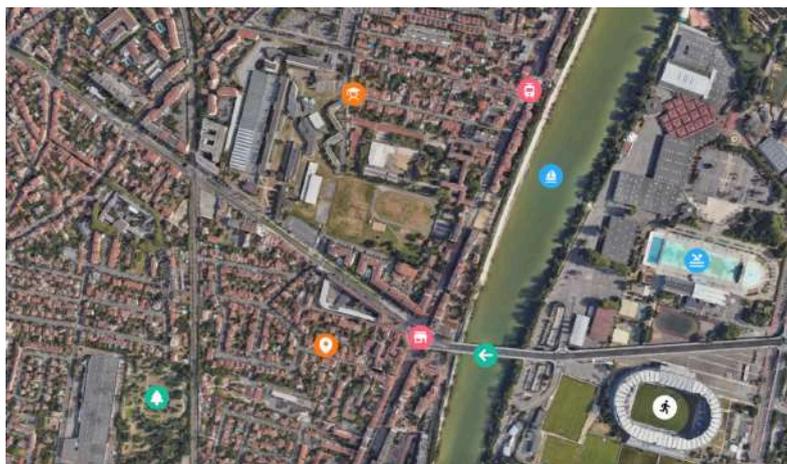
Ou autres :

Venez-vous souvent dans le quartier ? Combien de fois environ ?

|

Figure 8 : Questionnaire des acteurs

La séance 4, avait pour objectif la création de l'hyperpaysage du quartier Croix de Pierre. En amont, nous avons placé les lieux-dits observés pendant la sortie sur une photo satellite du quartier. Puis, pendant la séance, les élèves ont dû compléter cet hyperpaysage en joignant une des photos qu'ils avaient prises et en faisant un résumé de leur lieu avec des informations trouvées sur internet. Cette séance nous a permis de répondre à la troisième question de la trace écrite : "A quoi ressemble le quartier ?"



*Figure 9 : Hyperpaysage du quartier Croix de Pierre*

Dans la dernière séance, nous avons travaillé sur remonter le temps avec l'outil géoportail. Nous avons interrogé les élèves : selon vous, il y a 50 ans, est-ce que le tramway/ pont/ l'école Bénézet existaient ? Les objectifs étaient ici de comprendre qu'un lieu est dynamique dans le temps, et que l'Homme est acteur de ces évolutions.



*Figure 10 : Géoportail, avant/après du quartier Croix de Pierre*

Ainsi, nous avons pu réinterroger les élèves sur leur conception de la notion d'habiter, cela a permis de faire émerger une vision élargie de l'habiter : la cohabitation, les pratiques (loisirs, travail, transports) et l'évolution du paysage. Avant de remplir la dernière question de la carte mentale - A quoi le quartier ressemblait-il avant ? - , les élèves ont dû se projeter dans le temps, en réalisant un dessin d'un lieu emblématique du quartier Croix de Pierre dans 50 ans.

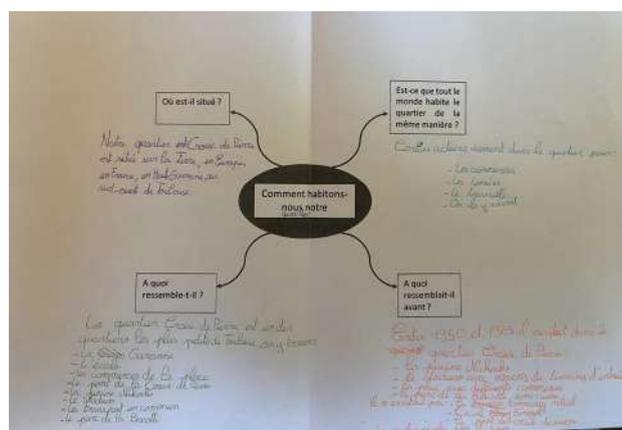


Figure 11 : Trace écrite de la séquence

### 2.1.3 Contexte du terrain n°2

A la fin du mois de mai, nous avons été amenées à faire un autre stage de deux semaines au sein de l'école publique Armand Leygue qui ne nous était pas inconnue puisque nous y avons déjà réalisé un stage d'une semaine en début d'année. Située dans le quartier de la Côte Pavée, cette école accueille près de 300 élèves et compte plusieurs PEMF et MAT dans ses rangs. Ainsi l'équipe éducative et les élèves ont l'habitude de recevoir et de rencontrer de nouveaux étudiants stagiaires.

Parmi les dix classes de l'établissement, une ULIS (Unité localisée pour l'inclusion scolaire) accueille des élèves en situation de handicap nécessitant un enseignement adapté et dont le handicap ne permet pas d'envisager une scolarisation individuelle continue dans une classe ordinaire. Cependant, chaque élève scolarisé au titre des ULIS bénéficie, selon ses possibilités, de temps de scolarisation dans une classe de

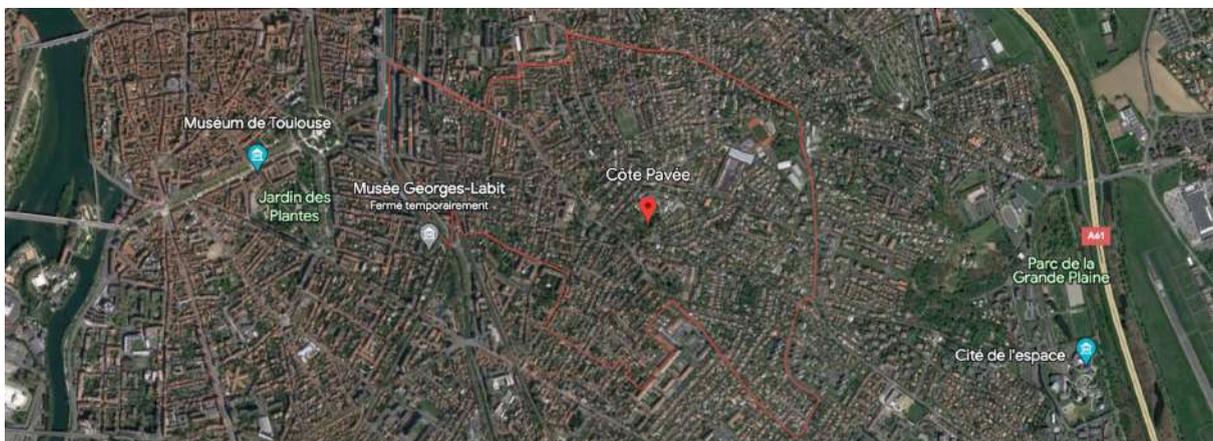
l'établissement scolaire où il peut effectuer des apprentissages scolaires à un rythme proche de celui des autres élèves.

La classe de Cédric, PEMF nous ayant accueillies pendant ce stage, compte 21 élèves dont 3 élèves en ULIS accompagnés par deux AESH et 1 élève HPI. Cette classe est particulièrement hétérogène entre les élèves à besoins particuliers et à haut potentiel, le double niveau CE2/CM1 et le mélange des cycles 2 et 3.



*Figure 12 : Photo satellite de l'école Armand Leygue*

Le quartier de la Côte Pavée est situé à l'est de la ville, traversé par l'avenue Jean Rieux il est séparé des quartiers de l'hyper centre-ville par le canal du Midi et domine la plaine toulousaine. Ce quartier est un secteur prisé car très préservé et paisible, il offre une qualité de vie recherchée dans le centre de Toulouse tout en restant proche de la nature : le parc du Caousou, le parc de la Grande Plaine et le bois de Limayrac.



*Figure 13 : Photo satellite du quartier Côte Pavée*

## 2.1.4 Recueil de données auprès d'élèves en cycle 2/3

Dans le cadre de notre second stage à l'école Armand Leygue, nous avons pu travailler avec des élèves de CE2-CM1. Cependant, notre PEMF étant déchargé de géographie nous n'avons pas eu la possibilité de mener la totalité de notre séquence. Aussi, étant à la fin de l'année, nous avons pris en compte le fait que les CM1 avaient déjà traité la notion tandis que les CE2 la découvraient.

Notre choix a été donc de condenser l'essentiel de la séquence en deux séances, une portant sur l'habiter ici et une sur l'habiter ailleurs. Ces deux séances ont été pensées pour faire notre recueil de données et permettre aux élèves de saisir les différents aspects de l'habiter.

La séance 1 était axée sur l'habiter ici, elle avait pour objectif de revoir les aspects de l'habiter et de travailler les différentes échelles géographiques. Nous avons commencé par faire le recueil des conceptions initiales des élèves sur le concept d'habiter, puis nous avons entamé le travail sur les échelles en partant de l'échelle mondiale jusqu'à l'échelle locale (Côte Pavée). Les élèves ont alors reçu la consigne suivante : "Ecrivez 5 mots qui représentent votre vie à Toulouse". Puis ils ont dû répondre à une seconde consigne : "Représentez la vie à Toulouse". Pour clôturer la séance, nous avons projeté au tableau l'hyperpaysage de leur quartier en leur montrant plusieurs lieux emblématiques, cette fois les élèves n'ont pas pu participer à son élaboration par manque de temps.

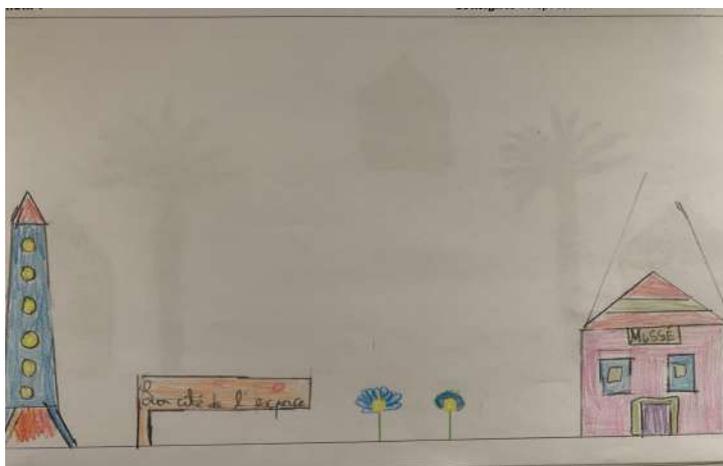


Figure 14 : Dessin de Toulouse

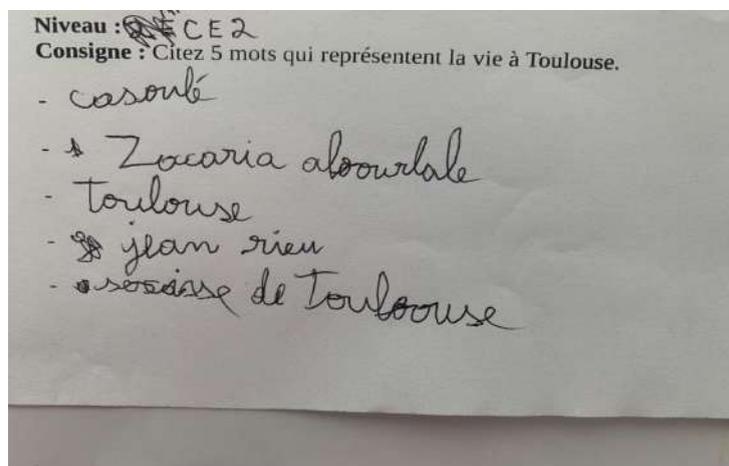


Figure 15 : Mots sur la vie à Toulouse

La deuxième séance était axée sur l'habiter ailleurs et avait les mêmes objectifs que la première séance, elle a donc suivi les mêmes étapes : Travail sur les échelles, "citer 5 mots sur la vie à Nairobi" et "représenter la vie à Nairobi". Cependant, à l'issue de celle-ci les élèves ont dû faire un travail de comparaison. Nous avons accroché au tableau leurs dessins de Nairobi et ceux de Toulouse puis nous les avons interrogés sur ce qu'ils voulaient représenter ainsi nous avons fait émerger les différences et les points communs des deux villes. Finalement, nous avons pu identifier que les élèves ont majoritairement représenté ce qui divergeait entre les deux modes d'habiter : faune et flore différente, différents climats etc. Il a été alors nécessaire de leur faire comprendre que certes il existe des différences socio-culturelles mais que l'essence de l'habiter reste la même, nous pratiquons des lieux, nous habitons à différentes échelles, nous cohabitons etc.

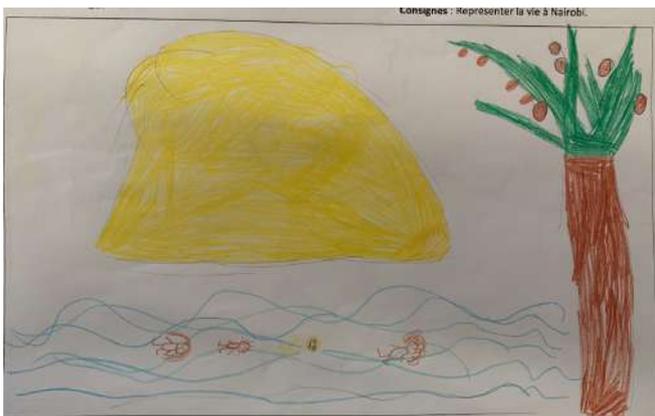


Figure 16 : Dessin de Nairobi

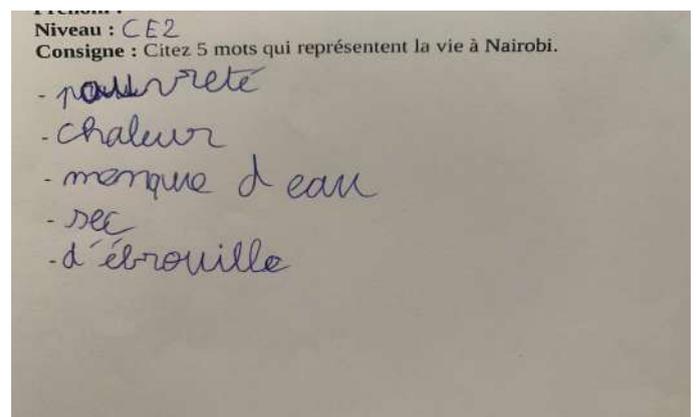


Figure 17 : Mots sur la vie à Nairobi

Nous avons terminé notre séquence par une trace écrite qui a pris la forme d'une carte mentale représentant l'habiter ici et l'habiter ailleurs. D'un côté nous avons la ville de Toulouse et de l'autre la ville de Nairobi, pour chacune d'elle, les élèves ont dû noter les différentes échelles, les différentes activités quotidiennes et les différents transports. Au centre nous avons mis le concept de cohabiter car il est inhérent au concept d'habiter.

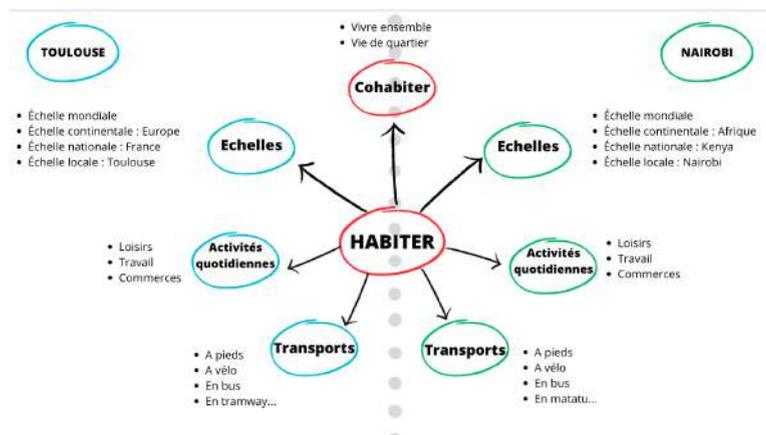


Figure 18 : Carte mentale, trace écrite

## 2.2 Des données permettant d'interroger les représentations des élèves

Les données recueillies auprès des élèves ont été de deux ordres : des dessins représentant Toulouse et Nairobi et des listes de mots clés sur les deux villes.

La collecte a permis de recueillir sur l'ensemble des deux classes avec qui nous avons travaillé 60 dessins et 305 mots clés.

Nous avons choisi ce type de données afin d'étudier les représentations des élèves sur leur lieu de vie - Toulouse - mais aussi pour comprendre leurs représentations sur un lieu dont ils n'ont pas l'expérience directe - Nairobi -. Afin d'analyser ces données, nous avons mis en place une méthodologie qui s'appuie entièrement sur les travaux d'Elsa Filâtre - docteure et formatrice en géographie -. Cette analyse nous permettra de répondre à l'hypothèse suivante :

- Le recueil de mots et de dessins permet d'interroger les représentations de l'environnement proche de l'élève mais aussi ses représentations d'un environnement inconnu.

Ainsi, on suppose que les mots et les dessins d'élèves de Toulouse sont un indice sur la manière dont ils pratiquent leur lieu de vie, alors que les mots et les dessins de Nairobi - un lieu qu'ils ne pratiquent pas - montrent quelles représentations ils se

sont construits à travers leur culture personnelle. Dans un premier temps, il a fallu passer par la codification et l’anonymisation des dessins afin de faciliter leur traitement. Chaque dessin a reçu un code qui s’appuie sur les variables qu’il représente, par exemple le dessin “B2G5” est identifié de la manière suivante :

- Ecole (école A ou école B)
- Niveau (CE2 = 1, CM1 = 2 et CM2 = 3)
- Genre (F ou G)
- Numéro dessin

Après avoir été codifiés, les dessins ont été observés rigoureusement pour en extraire des “descripteurs”, c’est-à-dire des éléments identifiables ressemblant au réel. Voici la liste des 44 descripteurs obtenus pour les dessins de Nairobi et celle des 42 descripteurs obtenus pour les dessins de Toulouse :

Descripteurs	Catégorie	Codage descripteur
Arbre exotique	Naturel	D1
Montagne	Naturel	D2
Mouton	Animaux	D3
Lion	Animaux savane	D4
Oiseaux	Animaux	D5
Soleil	Naturel	D6
Marron	Couleur chaude	D7
Rouge	Couleur chaude	D8
Ciel	Naturel	D9
Voiture	Transport	D10
Taxi	Transport	D11
Africains	Personnel	D12
Marché	Equipement	D13
Vélo	Transport	D14
Route	Transport	D15
Sable	Naturel	D16
Orange	Couleur chaude	D17
"Nairobi"	Ville	D18
Bus	Transport	D19
Nuage	Naturel	D20
Cabane	Habitat	D21
Désert	Naturel	D22
Zèbre	Animaux savane	D23
Jaune	Couleur chaude	D24
Stade	Récréatif	D25
Chevaux bouclés	Personnel	D26
Dromadaire	Animaux savane	D27
Chameau	Animaux savane	D28
Oasis	Naturel	D29
Fruits exotiques	Alimentation	D30
Guépard	Animaux savane	D31
Soldat	Guerre	D32
Tomate	Naturel	D33
Percussions	Instrument exotique	D34
Girafe	Animaux savane	D35
Afrique	Continent	D36
Sécheresse	Naturel	D37
Pauvreté	Société	D38
Océan	Naturel	D39
Chaleur	Climat	D40
Nudité	Société	D41
Pluie	Climat	D42
Poterie	Objet	D43
Ecole	Education	D44

Tableau 1 : Descripteurs quantitatifs dessins Nairobi

Descripteurs	Catégorie	Codage descripteur
Gare	Equipement	D1
Coloriage	Couleur	D2
Maison	Habitat	D3
Télévision	Récréatif	D4
Maison avec jardin	Habitat	D5
Arbre	Naturel	D6
Stade	Récréatif	D7
Espace vert	Naturel	D8
Peinture	Récréatif	D9
Piscine	Récréatif	D10
Voiture	Transport	D11
Croix occitane	Culturel	D12
Oiseaux	Animaux	D13
Saucisse de Toulouse	Alimentation	D14
Baguette	Alimentation	D15
Vin	Alimentation	D16
Ecole	Education	D17
Eglise	Equipement	D18
Immeuble	Equipement	D19
Stade Toulousain	Récréatif	D20
Cité de l'espace	Récréatif	D21
Musée	Culturel	D22
Fleurs	Naturel	D23
Métro	Transport	D24
Commerce	Equipement	D25
Soleil	Naturel	D26
Nuage	Naturel	D27
Route	Transport	D28
Vélo	Transport	D29
Signalisation (pannaux)	Equipement	D30
Football (fcb)	Récréatif	D31
Chat	Animaux	D32
Chien	Animaux	D33
Ciel	Naturel	D34
Forêt	Naturel	D35
Groupe d'enfants	Personnel	D36
Pluie	Naturel	D37
Garonne	Naturel	D38
Hôtel Dieu	Equipement	D39
Pont	Equipement	D40
Brique rouge	Culturel	D41
Horloge	Equipement	D42

Tableau 2 : Descripteurs quantitatifs dessins Toulouse



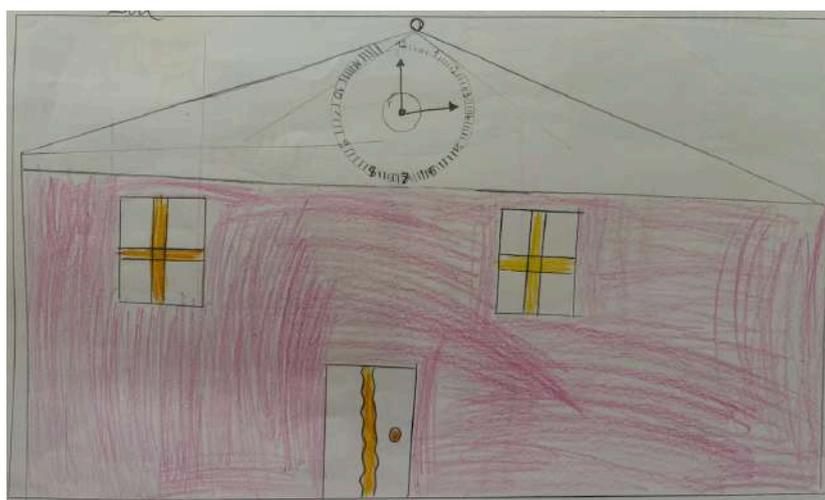
En effet, lorsqu'ils dessinent des bâtiments, la plupart sont roses. On retrouve également plusieurs représentations du Stade Toulousain et du TFC avec leurs couleurs.



*Figure 19 : Dessin Toulouse*



*Figure 20 : Dessin Toulouse*



*Dessin 21 : Dessin Toulouse*

Ces dessins montrent que les élèves baignent dans la culture toulousaine. En effet, Toulouse est connue pour ses briques roses que l'on retrouve dans son surnom "ville rose". Véritable ville emblème du Sud-Ouest elle a une culture du terroir et rayonne en France à travers ses équipes sportives notamment rugbystiques. On peut alors conjecturer que les représentations des bâtiments roses sont dues au surnom "ville rose" et aux caractéristiques briques toulousaines. De plus, les nombreuses représentations des clubs sportifs et de leurs couleurs, montrent l'engouement des élèves pour ces équipes et pour ces disciplines

sportives. On peut supposer que certains élèves pratiquent ces mêmes sports et on peut aussi s'interroger sur l'influence des tournois nationaux sur les dessins d'élèves. Effectivement, ces dessins ont été recueillis en février et en mai 2023, à cette période se jouait la ligue 2 de foot à l'issue de laquelle le TFC est sorti champion. De plus, cette année-là, le Stade Toulousain a aussi remporté le Top 14.

Le second descripteur à être le plus cité, à 11 reprises, est le descripteur D3, en effet, nombreux sont les dessins où les élèves ont représenté leurs maisons et leur environnement familial. Comment interpréter le dessin des maisons par les élèves ? Il est important de noter que la signification de la maison peut varier considérablement en fonction de l'expérience individuelle et du contexte familial de l'élève. Pour certains, la maison est un endroit chaleureux et accueillant, tandis que pour d'autres, elle peut être associée à des expériences plus complexes et parfois difficiles. Quoi qu'il en soit, la maison est un lieu central dans la vie des enfants, où ils grandissent, apprennent et se construisent en tant qu'individus.



Figure 22 : Dessin Toulouse

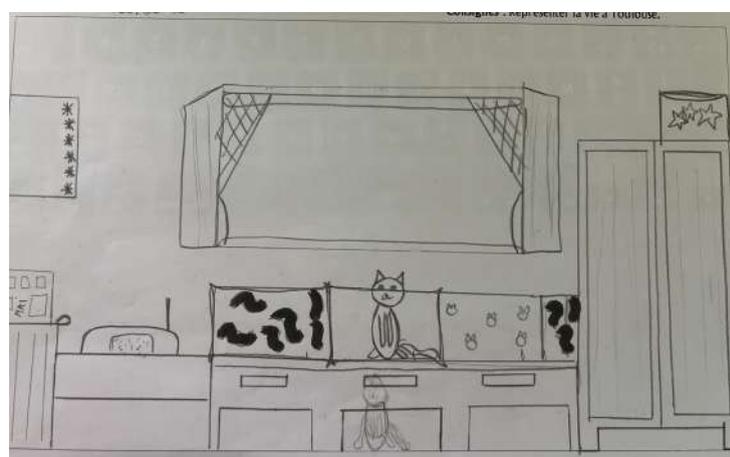
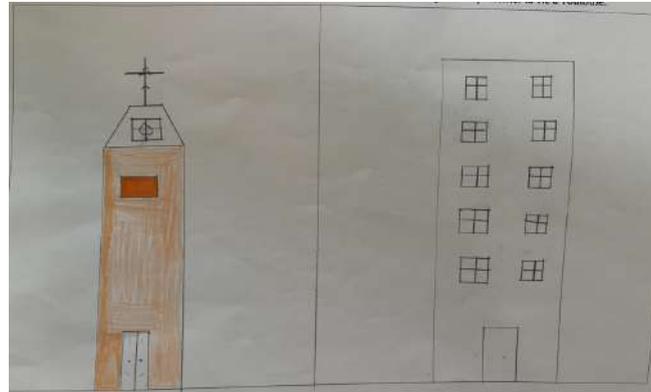


Figure 23 : Dessin Toulouse

Le descripteur arrivant en troisième position est le D19 correspondant à "immeuble". Bien que Toulouse soit classée deuxième ville verte de France selon l'Institut Géographique National, elle n'en reste pas moins une grande métropole avec un paysage urbain caractéristique mélangeant une riche histoire architecturale avec des éléments modernes. En effet, Toulouse connaît une croissance démographique exponentielle, cette expansion s'explique par plusieurs facteurs, notamment l'attrait de Toulouse en tant que ville dynamique, économiquement

prospère et culturellement riche. Par conséquent, nombreuses sont les constructions d'immeubles dans la ville. Nous relevons 8 dessins d'élèves montrant un environnement urbain avec des représentations d'immeubles.



*Figure 24 : Dessin Toulouse*

Maintenant que nous avons analysé les descripteurs les plus cités pour les deux écoles confondues, nous allons nous intéresser aux descripteurs les plus dessinés par chaque niveau.

Après l'analyse des dessins avec un tableau croisé dynamique, nous relevons que le descripteur "couleur" est celui qui est le plus représenté pour chaque niveau. Ceci peut être expliqué par les raisons que nous avons précédemment données.

Pour les CE2, la maison semble être le deuxième élément le plus important. En effet, à cet âge, l'attachement à la maison est encore prégnant et lorsqu'on interroge les élèves sur leurs dessins, certains nous racontent des moments et des souvenirs vécus avec leurs familles. Cela montre que la maison est l'élément central dans leur vie à Toulouse.

Pour les CM1, nous avons analysé séparément les dessins des CM1 de l'école A et des CM1 de l'école B. Chez les CM1B le descripteur arrivant en seconde position est le D40, correspondant au "pont". C'est un constat intéressant car l'école est située entre les ponts Saint Michel et Croix de Pierre. Ces dessins reflètent donc des éléments de l'espace réel quotidien des élèves. Nous savons aussi que l'enseignante a déjà organisé des sorties à la prairie des filtres ou encore à la piscine Nakache, des sites proches de ces deux ponts. Les CM1A, eux, ont dessiné beaucoup de commerces. Là aussi, les commerces font partie du paysage quotidien

des élèves. En effet, l'école est située à côté de l'avenue Jean Rieux qui est jonchée de commerces en tout genre. Ainsi nous remarquons qu'en comparaison avec les CE2, les CM1 font davantage référence à des éléments qu'ils fréquentent quotidiennement et qui sont extérieurs à la "maison".



Figure 25 : Dessin Toulouse



Figure 26 : Dessin Toulouse

Les CM2, quant à eux, montrent des connaissances plus générales sur des éléments régionaux mais aussi nationaux. Effectivement, le descripteur étant le plus dessiné après "les couleurs" est le descripteur D38 qui représente la Garonne. On peut conjecturer que les élèves ont dessiné de nombreuses fois la Garonne car elle fait partie de leur environnement quotidien mais aussi parce qu'elle représente un élément culturel toulousain. Rappelons-le, la consigne était de "représenter la vie à Toulouse" mais pas de "représenter votre vie à Toulouse". Contrairement aux CE2 et CM1 qui ont tendance à dessiner des éléments quotidiens et personnels, les CM2, eux, dessinent des éléments plus généraux qui traduisent une forme de décentration.

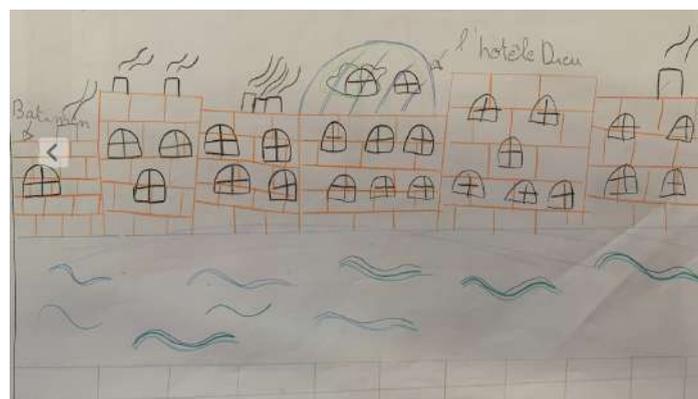


Figure 27 : Dessin Toulouse

Passons maintenant à l'analyse des mots de Toulouse. Nous avons procédé à un comptage manuel des mots les plus cités pour toutes écoles confondues :

	Ville rose	Musée	Capitole	Transport	Maison	Ecole	Magasin	Animaux	Garonne	TFC	Stade Toulousain	Saucisse de Toulouse	Cassoulet	Toulousain	Parc	Amis	Circulation	Occitane	Cité de l'espa	
Totaux	23	2	9	11	9	10	11	3	14	17	14	5	3	2	9	2	2	2	2	3

Tableau 4 : Mots les plus cités de Toulouse

Le tableau ci-dessus montre les quatres mots les plus cités :

- Ville Rose (23 fois)
- TFC (17 fois)
- Garonne (14 fois)
- Stade Toulousain (14 fois)

Nous avons également fait un comptage manuel des mots les plus cités par niveaux:

	Ville rose	Stade Toulousain	Setole Ernest Walton	Garonne	Ecole	Parc	Cassoulet	TFC	Avenue Jean Ploix	Saucisse de Toulouse	Cité de l'espace	Jeux vidéo	Maison	Magasin	Vie	Culture	Amis	Toulousain	Eglise	Capitole	Haute-Garonne	Occitanie	Tranquillité	Canal du midi	Avenue Jean Jaures	Halle aux grains	Circulation	Côte Pavée	Transport	Musée	Université	Bibliothèque	Animaux
CE2	4	3	2	0	2	1	1	3	2	1	1	0	2	1	0	0	0	0	0	1	2	2	1	2	1	1	0	1	0	1	1	0	0
CM1	3	3	0	1	3	3	0	3	0	0	1	3	4	5	2	2	1	1	0	2	0	0	0	0	0	1	0	2	5	0	0	1	1

Tableau 5 : Mots les plus cités de l'école A

	Ville rose	France	Immeuble	Musée	Capitole	Transport	Maison	Ecole	Magasin	Animaux	Garonne	TFC	Stade Toulousain	Saucisse de Toulouse	Cassoulet	Grands Ville	Ancien	Polution	Population	Toulousain	Piscine Nèkache	Parc	Amis	JL Moudenc	Croix de Pierre	Circulation	Magnifique	Occitane	Midi Pyrénées	Construction	Cité de l'espa	Réseau
CM1	2	0	1	0	1	5	3	4	3	2	4	5	2	2	2	3	1	1	1	1	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
CM2	14	3	2	1	4	1	0	1	1	0	8	8	8	2	0	1	0	2	2	0	1	1	1	3	1	1	2	1	1	1	1	1

Tableau 6 : Mots les plus cités de l'école B

En faisant le lien avec l'analyse des dessins, nous remarquons que les mots les plus cités correspondent aux descripteurs les plus dessinés. De nouveau, chez les CM1 et les CM2 nous remarquons que les équipes sportives et la référence au surnom de la ville prime sur les autres mots. Dans la partie précédente nous avons justifié cette fréquence par l'actualité des tournois sportifs, mais nous pouvons également citer que l'école B se situe dans l'environnement proche du stadium et de

la Garonne et que l'école A, elle, se situe à proximité de magasins. Quant aux CE2, s'ils avaient eux des difficultés à dessiner autre chose qu'un environnement personnel, ils emploient ici des termes plus généraux pour décrire la vie à Toulouse. Nous pouvons alors conjecturer que les élèves ont plus d'aisance à citer des mots qu'à dessiner un environnement.

Cependant, un élément nous a interpellé, car il a peu été représenté dans les dessins, c'est le mot "transport". Effectivement lorsque nous repensons à la situation géographique des écoles, l'une d'entre elle était située à proximité d'un réseau de bus et l'autre à côté d'une rame de tramway. Les élèves étaient nombreux à emprunter ces transports en commun pour venir à l'école, en citant "transport", les élèves font référence à leurs pratiques quotidiennes. Pour autant, ces réseaux n'ont pas été majoritairement représentés dans les dessins.

Ces analyses nous aident à répondre à une partie de l'hypothèse selon laquelle les mots et les dessins permettent d'interroger les représentations de l'environnement proche de l'élève. Effectivement, la consigne des mots était claire et concise : "citer 5 mots qui représentent la vie à Toulouse", les élèves ont pu alors laisser parler leur imagination sans se contraindre à écrire des phrases complexes. Quant aux dessins, ils permettent de mettre l'ensemble des élèves au travail même ceux ayant des difficultés à s'exprimer à l'oral. Le dessin est aussi la représentation inconsciente des éléments qui semblent avoir le plus de signification pour l'élève. On peut comprendre que l'élément a une importance particulière par rapport à sa position centrale, par le détail et la précision avec lequel il a été dessiné ou encore si l'élément est représenté avec une proportion importante.

De plus, les données que nous avons recueillies permettent d'obtenir des représentations individuelles et collectives des élèves. En effet, certaines données sont personnelles, tels que les dessins des maisons familiales tandis que d'autres témoignent d'une culture commune comme la citation du surnom "ville rose".

Finalement, les dessins peuvent montrer des détails, des relations spatiales et des aspects émotionnels de l'environnement que les mots seuls ne peuvent pas toujours capturer, on peut donc en conclure qu'en combinant les mots et les dessins, les enseignants peuvent obtenir une image plus complète des représentations de l'environnement proche de leurs élèves. Mais cela suffit-il ?

A présent, nous allons analyser les dessins de Nairobi, pour cela nous avons comptabilisé tous les descripteurs présents dans chaque dessin pour les deux écoles confondues. A l'issue de cette étape, nous avons pu faire émerger les trois descripteurs les plus cités.

Variables				Descripteurs quantitatifs																																																	
Ecole	Niveau	Genre	Codi dessin	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12	D13	D14	D15	D16	D17	D18	D19	D20	D21	D22	D23	D24	D25	D26	D27	D28	D29	D30	D31	D32	D33	D34	D35	D36	D37	D38	D39	D40	D41	D42	D43	D44						
B	3 G		B0G1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
B	3 F		B0F2	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	3	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0		
B	3 G		B0G3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
B	3 G		B0G4	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
B	2 G		B0G5	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
B	2 G		B0G6	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
B	3 F		B0F7	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
B	3 F		B0F8	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
B	3 G		B0G9	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
B	2 F		B0F10	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
B	2 F		B0F11	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
B	2 F		B0F12	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
A	1 G		A1G13	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
A	1 F		A1F14	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
A	1 G		A1G15	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
A	2 G		A2G16	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
A	2 G		A2G17	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
A	2 G		A2G18	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
A	2 G		A2G19	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
A	1 F		A1F20	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
A	1 G		A1G21	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
A	1 G		A1G22	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
A	2 G		A2G23	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
A	2 F		A1F24	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
A	2 F		A2F25	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
A	2 G		A2G26	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
A	1 F		A1F27	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
A	2 F		A2F28	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
A	1 G		A1G29	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
A	2 F		A2F30	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
			Total	17	2	2	1	1	7	10	4	1	3	2	9	3	1	4	4	2	2	1	0	12	12	1	11	1	3	1	2	4	2	1	1	3	1	1	3	1	1	6	2	1	2	2	1	2	1	2	1		

Tableau 7 : Feuille de calcul dessins Nairobi

D'après cette feuille de calcul, nous observons que les descripteurs D1, D21 et D22 sont les plus cités, respectivement 17, 12 et 12 fois :

- D1, représente le descripteur "arbres exotiques"
- D21, représente le descripteur "cabane"
- D22, représente le descripteur "désert".

Nous avons ensuite relevé les descripteurs les plus cités par niveaux :

- Pour les CE2 : D1 (arbre exotique) et D24 (couleur jaune)
- Pour les CM1 : D1 (arbres exotiques) et D22 (désert)
- Pour les CM2 : D1 (arbres exotiques), D6 (soleil) et D21 (cabane)

Contrairement à Toulouse la majorité des élèves n'ont pas l'expérience directe du terrain ils ne peuvent donc pas faire appel à leurs souvenirs ou leurs pratiques quotidiennes pour représenter "la vie à Nairobi". Certains se réfèrent alors à des stéréotypes qu'ils ont pu rencontrer au travers de films, de dessins animés, d'albums jeunesse, etc.

Effectivement, les stéréotypes sur l'Afrique sont nombreux et persistent dans les sociétés, ses membres, adultes comme enfants, peuvent se retrouver influencés. Il est donc important d'identifier ces stéréotypes et d'en discuter en classe pour comprendre que l'habiter ailleurs a des différences mais aussi beaucoup de similitudes avec l'habiter connu. Voici quelques stéréotypes courants sur l'Afrique qui sont apparus dans les dessins :

- **Pauvreté généralisée** : L'image de l'Afrique en tant que continent de pauvreté et de misère est un stéréotype courant. Alors qu'il existe des régions confrontées à des défis économiques, l'Afrique comprend également des économies en croissance.
- **Savane et désert** : L'Afrique est souvent réduite à des images de savanes, de déserts et de la faune sauvage. En réalité, le continent présente une grande variété de paysages, des montagnes aux forêts tropicales en passant par les villes modernes.
- **L'Afrique comme un seul pays** : Certains stéréotypes impliquent que l'Afrique est un seul pays, plutôt qu'un continent composé de nombreux pays indépendants.
- **Primitivisme** : L'idée que les Africains vivent dans des sociétés primitives, déconnectées de la technologie moderne alors que de nombreuses régions d'Afrique sont technologiquement avancées et connectées au monde.

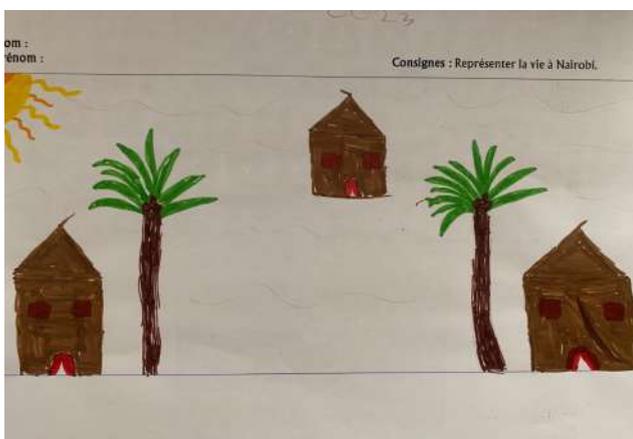


Figure 28 : Dessin d'élève Nairobi

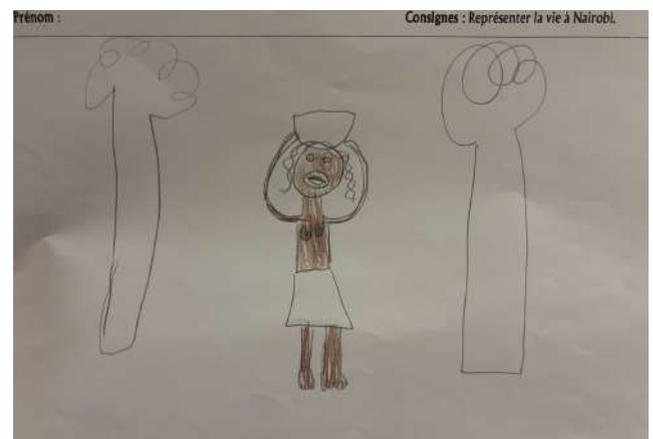


Figure 29 : Dessin d'élève Nairobi



Figure 29 : Dessin Nairobi

Si beaucoup d'élèves restent proches des stéréotypes, certains dessins montrent des traces d'une expérience vécue. En effet, certains ont dessiné des écoles, des taxis, des bus, d'autres ont même représenté la différence de climat entre les saisons des pluies et de sécheresse. Quand on a interrogé ces élèves, ils nous ont confirmé qu'ils étaient déjà allés en Afrique mais aucun n'avait visité le Kenya. Ils se sont donc inspirés de leur vécu personnel dans les pays voisins pour imaginer la vie à Nairobi.



Figure 30 : Dessin Nairobi

Lorsque nous analysons les listes de mots de Nairobi, pour les deux écoles confondues, le mot le plus cité à 16 reprises est “chaleur”. Ensuite nous avons “les animaux exotiques” qui reviennent 13 fois, derrière cette catégorie nous avons rangé les mots zèbre, girafe, dromadaire, chèvre, moutons, car il nous a semblé plus pertinent pour l’analyse de les regrouper. En troisième position, c’est le mot “pauvreté” qui revient à 12 reprises.

	Pauvreté	Sécheresse	Afrique	Chaleur	Animaux exotiques	Désert	Musique	Maison	Langue étrangère	Commerce	Foot
Totaux	12	10	9	16	13	6	4	4	2	5	4

*Tableau 8 : Mots les plus cités Nairobi*

En observant les autres mots nous remarquons que, comme pour les dessins, les stéréotypes persistent et ce malgré les différents niveaux d’élèves. Nous retrouvons par exemple le mot “pyramide” cela peut signifier que l’élève voit l’Afrique comme un seul grand pays et qu’il associe la culture d’un pays à tout un continent. L’élève peut aussi penser que les pyramides sont fréquentes en Afrique et sont présentes au Kenya. Un autre exemple, est le mot “esclavage”, en effet plusieurs élèves notamment en CM2 font référence à cette pratique obsolète depuis 1848 en Afrique. Cependant, ils ont pu être influencés par les cours d’histoire dispensés en CM1 puisque l’esclavagisme fait partie des programmes scolaires en vigueur.

Il est indéniable que ces mots reflètent une facette, ancienne ou actuelle, de l’Afrique mais comme nous l’avons vu, le continent ne se résume pas à ce seul versant parfois trop stéréotypé. Pour lutter contre ces clichés, il est essentiel de travailler avec les élèves sur la diversité, la richesse culturelle et les réalités complexes de l’Afrique. Les enseignants peuvent créer des moments de discussions ouvertes en classe autour du continent pour briser les stéréotypes.

Ces analyses nous aident à répondre à une partie de l’hypothèse selon laquelle les mots et les dessins permettent d’interroger les représentations d’un environnement inconnu de l’élève. En effet, les données recueillies montrent les connaissances des élèves, qu’elles soient vraies ou partiellement vraies. En demandant “de représenter la vie à Nairobi” et “citer 5 mots qui représentent la vie à

Nairobi”, il était prévisible que les réponses soient stéréotypées. Nous nous sommes justement servis de leurs méconnaissances comme appui pour amorcer nos séances suivantes sur l'habiter ici et l'habiter ailleurs. C'est dans ce contexte que l'outil de l'hyperpaysage s'est présenté comme une solution, non seulement pour faire travailler les élèves sur leur territoire quotidien mais aussi pour le comparer à un territoire d'ailleurs.

### **3 - L'hyperpaysage : un outils permettant de faciliter l'enseignement de l'habiter**

Nous avons vu comment l'hyperpaysage aide les élèves à comprendre le concept d'habiter. Ici, nous verrons comment il peut aider le P.E à enseigner ce concept.

#### **3.1 Protocole du recueil de données**

En partant de notre hypothèse selon laquelle les enseignants rencontreraient des difficultés à enseigner le concept "d'habiter", nous avons élaboré un guide d'entretien. Ce guide permet d'interroger les enseignants sur leurs pratiques, de comprendre à quelles difficultés ils font face, et de voir si l'outil d'hyperpaysage peut faciliter l'enseignement du concept d'habiter et le rendre plus accessible aux élèves.

Ce guide d'entretien se divise en quatre parties, une première partie biographique dans laquelle les questions suivantes sont posées :

- Depuis combien de temps enseignez-vous ?
- Quel est votre parcours dans l'enseignement ?
- Quelle est votre situation actuelle ?
- Quelle est votre discipline d'origine ?
- Aimez-vous enseigner la géographie ? Et pourquoi ?

Une deuxième partie sur le concept de paysage qui comprend les questions suivantes :

- Pour vous, qu'est-ce qu'un paysage ?
- Est-ce que vous utilisez le paysage comme support en classe ? (Dans quel contexte ? Comment et pourquoi ?)
- Est-ce que les élèves aiment travailler sur le paysage ?
- Quels problèmes peuvent-ils rencontrer lorsqu'ils travaillent sur le paysage ?
- Quel type de traces écrites peuvent-ils faire ? (Croquis, paragraphe écrit, carte mentale...)

Une troisième partie concernant le concept d'habiter :

- Pour vous, qu'est-ce que le concept d'habiter ?
- Rencontrez vous des difficultés à l'enseigner ?
- Est-ce qu'il pose des difficultés aux élèves ? Si oui lesquelles ?
- Quels supports et outils utilisez vous pour enseigner l'habiter ?

Une dernière partie centrée sur les retours des enseignants sur l'outil d'hyperpaysage :

- Que pensez-vous de l'outil de l'hyperpaysage ?
- Est-ce que, selon vous, cet outil rend plus accessible la notion d'habiter aux élèves ?
- Est-ce que l'hyperpaysage peut vous aider à enseigner la notion d'habiter ?
- Quelles difficultés les élèves pourraient-ils rencontrer ?
- Est-ce que vous pensez pouvoir facilement vous approprier l'outil de l'hyperpaysage ?
- Si, non, pensez vous que cela nécessite une courte formation numérique ?
- Selon vous, quelles pourraient être les limites de cet outil ?
- Pourriez-vous réutiliser notre séquence telle qu'elle vous a été présentée ?

Nous avons pu réaliser cet entretien avec les deux PEMF qui s'étaient familiarisés avec l'outil de l'hyperpaysage au cours de la séquence. Nous avons alors pu obtenir des retours directs sur son utilisation et son efficacité au sein d'un groupe classe. En parallèle, nous avons mené deux autres entretiens avec des enseignantes n'ayant pas vécu la séquence, il a alors fallu expliquer de manière précise son contenu.

## 3.2 Analyse du recueil de données

Pour faire l'analyse des données recueillies pendant les entretiens nous avons décidé de comparer les réponses des 4 enseignants dans chaque thème. Rappelons-le, notre guide d'entretien était constitué de 4 grands thèmes : biographie, concept du paysage, concept d'habiter, présentation de la séquence et outil d'hyperpaysage. L'objectif de cette partie est de valider ou d'invalidier les hypothèses suivantes :

- Les enseignants auraient perdu leur attrait pour la géographie et rencontreraient des difficultés à enseigner le concept d'habiter.
- L'hyperpaysage se présenterait comme un outil numérique permettant de faciliter l'enseignement de la notion d'habiter.

Pour garder l'anonymat des enseignants nous les nommerons A, B, C et D. Concernant le profil des enseignants, 3 d'entre eux enseignent à Toulouse (A, B, D) et une à Carcassonne (C). Les 2 PEMF nous ayant accueillies ont plus de 20 ans de carrière (A, D) tandis que les 2 autres enseignantes ont respectivement 6 ans (C) et 1 an (B). Par conséquent, ils n'ont pas tous la même expérience du métier et n'ont pas la même manière d'enseigner la géographie. L'analyse de leurs réponses permettra de montrer leurs convergences et divergences sur les différentes thématiques de l'entretien.

### 3.2.1 Hypothèse n°1

Le premier thème a permis de mettre en lumière le manque d'attrait des enseignants pour la géographie. En effet, à la question "***Aimez-vous enseigner la géographie ? Et pourquoi ?***", trois professeurs sur quatre ont répondu qu'ils n'aimaient pas la matière et ce pour plusieurs raisons :

- "je suis nulle" (C)
- "manque de ressources, moins parlant que l'histoire" (D)
- "je ne l'enseigne plus depuis 14 ans". (A)

C'est la plus jeune enseignante qui a montré le plus d'engouement pour la matière :

- “Oui j’aime la géographie, elle permet d’en apprendre davantage sur le monde (sortir de la vision autocentrée) et sur les différents moyens qu’ont les humains pour communiquer entre eux dans un monde en perpétuel changement.”. (B)

Par rapport aux réponses de ses collègues plus expérimentés, la réponse de B montre des souvenirs récents de l’apprentissage des programmes pendant sa formation. Cependant, avec l’expérience des années, les enseignants ont tendance à se détacher des programmes. Bien que les prescriptions en géographie soient détaillées, il est néanmoins difficile de les mettre en œuvre sur le terrain de part la complexité de ses concepts. Effectivement, la géographie est traversée par des concepts clés difficiles à enseigner et à appréhender. Un exemple parlant est le concept d’habiter, malgré son apparition tardive dans les programmes (2015) il dispose aujourd’hui d’une place prépondérante dans la géographie et devient même le fil directeur de cet enseignement. Ainsi, les enseignants sont censés maîtriser ce concept, lorsque nous leur demandons de le définir “ **Pour vous, qu’est-ce que le concept d’habiter ?**” nous nous apercevons que c’est globalement le cas :

- “Les lieux occupés par les humains, les loisirs, le tourisme, le travail et évidemment le logement, ça va être aussi les lieux où l’on vit.” (A)
- “Habiter signifie vivre dans un lieu mais aussi s’y nourrir, communiquer avec ceux qui y vivent aussi et avoir des loisirs et des activités diverses, sorties, sports.” (B)
- “C’est de s’approprier un espace.” (C)
- “Habiter c’est un concept qui est large et qui englobe plein de facettes de la vie quotidienne.” (D)

Rappelons-le, la notion d’habiter ne se limite pas aux aspects physiques de l’habitation comme le foyer et la résidence mais s’étend aussi aux aspects culturels, sociaux, économiques et politiques liés à la vie humaines dans un endroit donné. Toutefois, si les enseignants semblent être au clair avec cette définition, en est-il de même pour les élèves ? Nous leur avons posé la question suivante “**Est-ce qu’il (le concept d’habiter) pose des difficultés aux élèves ? Si oui lesquelles ?**” :

- “La seule difficulté que ça pose c’est qu’au départ la notion d’habiter pour les élèves, c’est que le logement.” (A)
- “Je ne pense pas” (B)
- “Peut être arriver à comprendre que habiter c’est juste habiter dans sa maison, mais s’approprier sa vie, ses activités.” (C)
- “Complexe la notion d’habiter, c’est un concept qui est large, et je pense que partir du local comme vous avez fait pour s’éloigner c’est l’idéal sinon ça veut rien dire.” (D)

Ces réponses mettent en exergue la difficulté première des élèves face à ce concept : la réduction d’habiter à la notion du foyer, logement. En revanche, les réponses apportées sont encourageantes car elles montrent que l’ensemble des enseignants sont conscients de cette difficulté. L’un d’entre eux va même plus loin et essaie d’y apporter une solution : “ je pense que partir du local comme vous avez fait pour s’éloigner c’est l’idéal sinon ça veut rien dire.” (D). Ce raisonnement, prescrit par les programmes, porte un nom, c’est le raisonnement multiscalair. En résumé, cela consiste à analyser les phénomènes géographiques en prenant en compte à la fois les différentes échelles spatiales et temporelles mais aussi les interactions complexes entre ces échelles. Cela permet une compréhension plus approfondie des dynamiques géographiques et des défis contemporains.

Mais si le raisonnement multiscalair est adapté et préconisé pour enseigner le concept d’habiter, par où commencer ?

Comme nous l’avons vu ultérieurement, l’entrée dans ce concept doit être faite à partir de cas très concrets tels que la sortie scolaire. Lorsque nous interrogeons les enseignants “**Quels supports et outils utilisez vous pour enseigner l’habiter ?**”, les réponses obtenues sont diverses :

- “J’utilise les manuels d’histoire / géo. En fait je suis les progressions demandées” (C)
- “à partir de photo, de différents lieux pour faire ressortir les éléments importants” (A)

La troisième enseignante n'a pas su quoi répondre, finalement la sortie scolaire est énoncée qu'une seule fois, "Je pense que je ferai une sortie pour utiliser les lieux" (D).

Pour conclure, notre hypothèse selon laquelle les enseignants perdent leur attrait pour la géographie et rencontrent des difficultés pour enseigner le concept d'habiter est avérée. En effet, les enseignants relèvent le manque de ressources en géographie mais la véritable origine de la perte d'attrait est surtout liée au manque de projection et de confiance dans leur enseignement de cette discipline. De plus, si les enseignants ont une bonne définition du concept d'habiter et sont conscients des difficultés des élèves, nos entretiens révèlent qu'ils n'ont pas toujours la bonne approche malgré les préconisations.

### 3.2.2 Hypothèse n°2

Dans notre guide d'entretien deux parties vont nous permettre de confirmer ou infirmer notre seconde hypothèse : la partie sur le paysage et la partie sur l'outil d'hyperpaysage.

Comme nous l'avons dit précédemment, le concept d'habiter est difficile à enseigner à cause des notions abstraites qui le composent : distance, espace, paysage. Ici, nous nous focaliserons particulièrement sur le concept de paysage. En géographie il peut servir d'outil disciplinaire pour enseigner les dynamiques entre environnement et pratiques humaines, c'est-à-dire l'habiter.

Nous avons commencé par demander une définition de ce concept "***Pour vous, qu'est-ce qu'un paysage ?***" :

- "C'est l'environnement réel, c'est ce qui nous entoure comme type d'habitats, des reliefs." (A)
- "Un paysage est une capture (photo, vidéo, peinture etc.) qui montre une partie de la nature ou de l'environnement." (B)
- "C'est un endroit qu'on peut observer ou représenter." (C)
- "Les reliefs, les constructions, la nature." (D)

Nous constatons dans les réponses que certains ont encore une vision trop étroite d'un paysage qui se limiterait seulement à un panorama.

Or, en géographie cette définition n'est pas exhaustive, en effet, le paysage est défini comme l'ensemble des caractéristiques visibles et perceptibles résultant d'une interaction entre les éléments naturels et les activités humaines telles que l'agriculture, la construction, l'urbanisation... Les PE doivent être conscients des éléments qui constituent le paysage pour l'utiliser de façon optimale dans l'enseignement de l'habiter. Ils doivent aussi être conscients des potentielles difficultés des élèves liées au paysage, **“Quels problèmes peuvent-ils rencontrer lorsqu'ils travaillent sur le paysage ?”** :

- “D'identifier les types de paysages, et à quoi ils servent.” (A)
- “Ne pas comprendre que le paysage implique une notion de point de vue. Ne pas réussir à bien se représenter le lieu ou le paysage a été capturé.” (B)
- “Euhhh la perspective ? Je vois pas quoi d'autre.” (C)
- “La mise en relief, les perspectives et savoir où se situent ces paysages ” (D)

Malgré les difficultés, les PE semblent unanimes sur le fait que le paysage est un support apprécié par les élèves :

- “Complicé car ne fait pas géo, mais sauf si on a un objectif qui est autre, qui va être lié à une sortie par exemple. en revanche le travail qu'ils ont fait avec vous sur la notion d'habiter et sur l'hyper paysage, ca leur a beaucoup plus.” (A)
- “Oui car ça a un côté ludique.” (B)
- “Oui ils aiment.” (C)
- “Oui, en géographie on peut pas s'en passer.” (D)

L'outil de l'hyperpaysage peut être alors envisagé pour faciliter l'enseignement de l'habiter. Effectivement, il y aura de nombreux avantages à l'utiliser, premièrement son aspect numérique permet de le faire évoluer indéfiniment. Deuxièmement, la possibilité d'y ajouter des écrits, liens, images, sons, le rend ludique et dynamique

pour les élèves. Troisièmement, il permet de travailler de nombreuses compétences transversales, notamment :

- Trouver, sélectionner et exploiter des informations dans une ressource numérique.
- Apprendre à utiliser les outils numériques qui peuvent conduire à des réalisations collectives.
- Nommer et localiser les grands repères géographiques
- Utiliser les cartes analogiques et numériques à différentes échelles, des photographies de paysages ou de lieux.

Enfin, cet outil rend les élèves acteurs de leurs apprentissages. D'abord, lors de la sortie sur le terrain, ils sont à l'initiative de la récolte de données (photos, interview des acteurs), ensuite, c'est à eux que revient la tâche de construire les repères emblématiques sur l'hyperpaysage.

Pour rappel, deux enseignants ont pu expérimenter cet outil lors d'une séquence que nous avons mise en place, les deux autres ont eu une présentation détaillée de l'hyperpaysage et de la séquence. Voici leurs avis respectifs concernant son utilisation :

- "Je l'ai trouvé très intéressant, facile à utiliser pour les élèves, des compétences de CM, il y avait de l'écrit, des images, des liens, des liens pour renvoyer sur d'autres, j'ai trouvé que c'était un outil très intéressant pour travailler cette notion là, très bien choisi." (A)
- "Cela semble un outil intéressant et qui motiverait l'engagement des élèves dans la tâche." (B)
- "Je trouve que c'est concret et les élèves doivent s'en rappeler et s'y intéresser." (C)
- "Intéressant, ils vont bien repérer les lieux, aimer les sons, textes dessus." (D)

Finalement, notre hypothèse selon laquelle l'hyperpaysage permettrait de faciliter l'enseignement de la notion d'habiter est vérifiée. Par son aspect dynamique, numérique, sa maniabilité et sa forte corrélation avec les programmes,

l'hyperpaysage se présente comme un outil favorable à cet enseignement. Effectivement, dans les entretiens, les quatre enseignants s'accordent pour dire que l'hyperpaysage est intéressant, qu'il pourrait motiver les élèves dans l'activité et les aider à enseigner la notion d'habiter.

## Conclusion

Pour conclure, nous présenterons nos réflexions personnelles sur l'expérience du mémoire puis nous apporterons une réponse structurée à notre problématique "L'hyperpaysage : un outil pour enseigner l'habiter ici et l'habiter ailleurs ?"

Toutes deux issues d'une licence Sciences de l'Éducation, nous n'avons plus pratiqué la géographie depuis le lycée. Le choix d'une problématique en géographie a donc été un véritable challenge d'autant plus que le mémoire en représente un aussi puisqu'il faut adopter une posture de chercheur. Nous avons eu la chance d'être bien aiguillées sur le choix de cette problématique mais aussi bien accompagnées tout au long de notre recherche. Cette expérience a été riche en rencontres et en découvertes. Effectivement, nous avons pu travailler avec différents profils de P.E qui ne partageaient pas beaucoup d'attrait pour l'enseignement de la géographie. Cependant, il faut faire tomber les aprioris face à cette matière qui développe de nombreuses compétences chez l'élève, tant sur le plan académique que sur le plan personnel.

Premièrement, la géographie aide les élèves à s'ouvrir au monde, mais elle permet aussi de développer une conscience spatiale en interprétant des cartes et en travaillant sur différentes notions comme les échelles, la distance, le paysage, etc. De plus, la géographie développe l'esprit critique des élèves sur des questions d'ordre mondial comme la pauvreté, l'immigration, les conflits, les inégalités socio-économiques ou encore l'environnement. En effet, elle sensibilise les élèves aux questions liées à l'environnement (changements climatiques, conservation des ressources) et les amène à se projeter en tant que citoyens acteurs de l'évolution de leur environnement. Finalement, nous avons pris conscience de toutes les possibilités pédagogiques passionnantes qu'offre la géographie : travail sur l'environnement proche, le développement durable, l'habiter ailleurs, les mobilités, etc.

Nous allons maintenant répondre à notre problématique. D'un point de vue épistémologique, la géographie en tant que science humaine et sociale a évolué au fil du temps, passant d'une orientation purement physique à une approche humaine, sociale et culturelle, particulièrement avec l'avènement de la "nouvelle géographie".

Cette discipline est dynamique et constamment en mutation, ce qui se reflète dans l'évolution des concepts clés. Ces dernières années, le concept d'habiter, popularisé notamment par Olivier Lazzarotti, a gagné en importance et occupe désormais une place centrale dans les programmes de géographie pour les élèves du cycle 3. Le concept d'habiter est ainsi intégré de manière progressive tout au long de la scolarité des élèves, depuis le thème 1, "Découvrir les lieux où j'habite" en CM1, jusqu'au thème 3, "Mieux habiter" en CM2.

Dans les programmes, il est prescrit que travailler sur le territoire quotidien permet de mieux comprendre où et comment l'on vit, nous sommes donc parties de ce constat pour créer notre séquence. Celle-ci a pour objectif de faire découvrir diverses notions liées au concept d'habiter (habitats, mobilités, échelles, cohabitation, paysage, etc.). Elle invite aussi les élèves à questionner les différentes manières de pratiquer leur lieu de vie et ouvre également des pistes de réflexion sur l'habiter ailleurs. Cependant, nous nous sommes rendues compte, après entretiens, qu'une majorité des professeurs des écoles rencontrent des difficultés pour enseigner le concept d'habiter. Pour remédier à celles-ci, nous avons proposé un outil à visée pédagogique : l'hyperpaysage. L'outil d'hyperpaysage imaginé par Christine Partoune se présente non seulement comme un support pour travailler sur le territoire quotidien des élèves mais aussi comme un moyen de le comparer avec un habiter ailleurs. En effet, l'hyperpaysage donne une vue aérienne du territoire des élèves, ce qui leur permet d'avoir une autre vision de l'espace. Quant à Nairobi, ils n'ont pas l'expérience directe de ce territoire, nous avons donc trouvé pertinent de relever leurs conceptions initiales à travers des dessins et des mots pour ensuite les comparer à la réalité incarnée grâce à l'outil numérique l'hyperpaysage. Les élèves ont pu alors aborder ce territoire de façon dynamique en constatant les similitudes et les différences dans la manière d'habiter.

Mais si l'hyperpaysage a de nombreux avantages il a aussi des limites. La première limite que nous lui avons trouvée est celle du numérique. Effectivement, nous ne pouvons pas garder une trace écrite de l'hyperpaysage. Un enseignant nous a alors soumis l'idée de garder le fond de l'hyperpaysage - photographie aérienne du quartier - et d'y placer l'école comme point central, les élèves pourraient ensuite calculer la distance entre l'école et chaque lieu emblématique du quartier. Cette tâche pourrait non seulement faire travailler le concept d'habiter aux élèves

mais aussi la notion de distance en mathématiques. La carte serait finalement imprimée et affichée dans la classe comme une trace écrite accessible aux élèves.

Une seconde limite liée à l'hyperpaysage est l'accessibilité inégalitaire des élèves au matériel numérique. En effet, pour accéder ou travailler sur l'hyperpaysage, les élèves sont obligés d'utiliser un ordinateur ou une tablette or nous savons que toutes les écoles n'ont pas les mêmes ressources matérielles ni le même accès à internet.

Même si les enseignants que nous avons interrogés s'entendent pour dire que l'hyperpaysage est un outil intéressant, il nécessite néanmoins une grande part de préparation de l'enseignant. Effectivement, il doit préparer en amont le fond de carte, plusieurs fiches outils pour aider les élèves à la prise en main de l'outil, faire une sélection préalable des sites sur lesquels ils pourront trouver les informations nécessaires. Tout ce travail doit être pensé et effectué de manière minutieuse pour contourner la quatrième et dernière limite : celle de la distraction des élèves. En effet, pour ce travail, l'enseignant ne peut pas surveiller la progression de chaque élève, laisser un libre accès à internet insinue que les élèves pourraient être distraits et vouloir faire tout autre chose sur le web, il est donc nécessaire de leur faire confiance pour la création de l'hyperpaysage.

Pour conclure, malgré ses limites, nous nous accordons pour dire que l'hyperpaysage est un outil pédagogique innovant qui aide les élèves à penser l'espace mais qui fait aussi sens pour les P.E face à la difficulté d'enseigner le concept d'habiter.

## **Bibliographie**

- Baud, P., Bourgeat, S., & Bras, C. (2013). *Dictionnaire de géographie*. Paris: Hatier.
- Bertrand, G. (1978). *Le paysage entre la Nature et la Société*. In: Revue géographique des Pyrénées et du Sud-Ouest, tome 49, fascicule 2. Géosystème et aménagement.
- Brousseau, G. (2010). *Les propriétés didactiques de la géométrie élémentaire*. L'étude de l'espace et de la géométrie, Conférence en Crète.
- Clément, J. (2000). *Hypertexte et complexité*. *Études françaises*, 36(2), 39–57. <https://doi.org/10.7202/005256ar>
- Ericx, M., Partoune C., Pirenne M. (2002). *Les hyperpaysages panoramiques*, Bruxelles, Ministère de la Communauté française.
- Filâtre, E. (2021). *Développer la conscience géographique des élèves en enseignant à partir de l'espace proche*. Thèse. Géographie. Toulouse : Ecole doctorale.
- Hustache-Godinet H. (1999). *Lire et écrire des hypertextes*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- Lazarotti, O. (2006). *Habiter. La condition géographique*. Mappemonde, Paris, Belin, 288p.
- Levy, M., Lussaut M. (2003). *Le dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*. Belin.
- Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2016). Programmes cycle 3. <http://eduscol.education.fr/260/histoire-et-géographie-cycle-3>

Olano, M. (2020). L'intelligence, de Jean Piaget aux neurosciences ». In : Sciences humaines.N°321.[https://www.scienceshumaines.com/l-intelligence-de-jean-piaget-aux-neurosciences\\_fr\\_41836.html](https://www.scienceshumaines.com/l-intelligence-de-jean-piaget-aux-neurosciences_fr_41836.html)

Partoune, C. (2004). *Un modèle pédagogique global pour une approche du paysage fondée sur les nouvelles technologies de l'information et de la communication*, thèse de doctorat, Université de Liège, ch. II.

Piaget, J. et Inhelder B. (1948). *La représentation de l'espace chez l'enfant*. Éditions PUF, Quadrige.

Stock, M. (2004). *L'habiter comme pratiques des lieux géographiques*. Espacestems.net, Textuel. <http://espacestems.net/document1138.html>