



HAL
open science

Paysages des mobilités ordinaires : éduquer au regard en géographie scolaire

Jean-François Themines, Anne Laure Le Guern

► To cite this version:

Jean-François Themines, Anne Laure Le Guern. Paysages des mobilités ordinaires : éduquer au regard en géographie scolaire. *Projets de paysage : revue scientifique sur la conception et l'aménagement de l'espace*, 2018, *Paysage et didactique*, 18, 20 p. 10.4000/paysage.1089 . halshs-02162825

HAL Id: halshs-02162825

<https://shs.hal.science/halshs-02162825>

Submitted on 21 May 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Paysages des mobilités ordinaires : éduquer au regard en géographie scolaire

The landscapes of ordinary mobility: Teaching perceptual skills in geography at school

Jean-François Thémimes et Anne-Laure Le Guern



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/paysage/1089>

DOI : 10.4000/paysage.1089

ISSN : 1969-6124

Éditeur :

École nationale supérieure du paysage de Versailles-Marseille, Institut national des sciences appliquées Centre Val de Loire - École de la nature et du paysage, École nationale supérieure d'architecture et de paysage de Bordeaux, École nationale supérieure d'architecture et de paysage de Lille, Agrocampus Angers

Référence électronique

Jean-François Thémimes et Anne-Laure Le Guern, « Paysages des mobilités ordinaires : éduquer au regard en géographie scolaire », *Projets de paysage* [En ligne], 18 | 2018, mis en ligne le 09 juillet 2018, consulté le 28 novembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/paysage/1089> ; DOI : 10.4000/paysage.1089

Ce document a été généré automatiquement le 28 novembre 2019.

Projets de paysage

Paysages des mobilités ordinaires : éduquer au regard en géographie scolaire

The landscapes of ordinary mobility: Teaching perceptual skills in geography at school

Jean-François Thémines et Anne-Laure Le Guern

- 1 La France est un des pays signataires de la Convention européenne du paysage qui comporte, à son article n° 6, un engagement à « promouvoir des enseignements scolaire et universitaire abordant, dans les disciplines intéressées, les valeurs attachées au paysage et les questions relatives à sa protection, à sa gestion et son aménagement » (Conseil de l'Europe, 2000). Or, les programmes français de géographie tiennent aujourd'hui le paysage en retrait. Cela peut surprendre pour une discipline scolaire qui avait fait du paysage un objet d'étude privilégié (Lefort, 1992), d'autant qu'elle n'a pas cédé sur ses ambitions, exprimées ainsi par exemple pour le programme de cycle 3 (CM1, CM2, sixième) : « faire comprendre aux élèves l'impératif d'un développement durable et équitable de l'habitation humaine de la Terre » (Bulletin officiel spécial n° 11, 26 novembre 2015). Cette situation qui peut apparaître paradoxale se prête néanmoins à des réalisations.
- 2 Il s'agit alors de penser une éducation par et avec le paysage qui soit une éducation politique du regard (Sgard *et al.*, 2010), organisée au moyen de dispositifs iconographiques soutenant un percevoir et un *faire ensemble* caractéristiques, précisément, du politique (Arendt, 1983).
- 3 Nous présentons tout d'abord un modèle descriptif des modes de traitement scolaire du paysage. Exprimé en fonction des finalités qui en orientent l'enseignement, ce modèle permet de positionner notre propos pour une éducation par et avec le paysage. Nous l'illustrons à travers quatre expérimentations (trois réalisées et une proposée) qui prennent place dans les programmes. Elles ont pour objet les paysages des mobilités ordinaires, paysages partagés et discutés grâce aux dispositifs mis en place.

- 4 Ces expérimentations permettent par ailleurs de dégager trois conditions d'une éducation politique du regard : restituer l'expérience du paysage en mouvement pour la travailler en monde commun (Arendt, 1983) ; éprouver l'effet de connaissance que produit la mise en série d'iconographies de paysages de l'ordinaire ; construire un regard qui relie le détail au tout pour décroquer les espaces habituellement enseignés.

Modes de traitement du paysage dans la géographie scolaire française

- 5 Le paysage fait l'objet de traitements divers en géographie scolaire, ce que se propose de décrire de façon synthétique le modèle représenté par la figure 1. Ce modèle est conçu en trois repères correspondant à trois modes de découpage scolaire des savoirs et des apprentissages. Les finalités éducatives qui fondent ces découpages déterminent l'organisation des contenus liés au paysage ainsi que leurs méthodes d'étude et de pensée. Ils ne doivent pas être lus historiquement ni hiérarchiquement (en termes d'intérêt social ou d'efficacité pédagogique). Ils sont des idéal-types de façons de concevoir la place du paysage dans l'enseignement scolaire. Les pratiques sont souvent plus nuancées, plus labiles que cette modélisation.

Figure 1. Modes de traitement du paysage en géographie scolaire : un modèle

	Repère 1	Repère 2	Repère 3
Finalités éducatives	Éducation au raisonnement géographique	Éducation au développement durable	Éducation par et avec le paysage
Organisation des contenus	Organisation thématique et régionale	Éclairage pluridisciplinaire de thèmes de société	Dimensions de la relation paysagère
Conception du paysage	Paysage illustration	Paysage révélateur	Paysage relation
Méthodes d'étude et de pensée	Présenter des images figuratives à associer à des types d'espaces	Explorer des situations sociales complexes pour repérer des dilemmes dans la prise de décision	Enquêter sur des pratiques pour concevoir le social en actions
Fonction du paysage dans la méthode d'étude et de pensée	Moyen d'apprentissages lexicaux et enclencheur d'apprentissages méthodologiques (disciplinaires)	Support d'apprentissage de compétences sociales en vue de s'approprier une pensée complexe (outils de pensée disciplinaires et transversaux)	Milieu d'apprentissages de l'action spatiale des sociétés (expérimentation de méthodologies relationnelles)

Le paysage en retrait dans les programmes scolaires français de géographie

- 6 Partons des programmes scolaires actuels de géographie en France. Le mot « paysage » apparaît une fois dans les programmes de cycle 3 pour présenter le thème 1 de la classe de CM1 (élèves âgés de 8 à 9 ans) : *Découvrir le(s) lieu(x) où j'habite*. La notion est renvoyée au cycle 2 où la géographie n'existe pas comme matière. « Ce thème introducteur réinvestit la lecture des paysages du quotidien de l'élève et la découverte de son environnement proche, réalisées au cycle 2, pour élargir ses horizons. C'est l'occasion de mobiliser un vocabulaire de base lié à la fois à la description des milieux (relief, hydrologie, climat, végétation) et à celle des formes d'occupation humaine (ville, campagne, activités...). » (Bulletin officiel spécial n° 11, 26 novembre 2015).
- 7 Le paysage apparaît ensuite dans l'introduction du cycle 4 (classes de cinquième, quatrième, troisième). « La démarche reposant sur l'étude concrète de cas de territoires, contextualisés et replacés à différentes échelles, est particulièrement importante : elle permet aux élèves de mettre en œuvre le raisonnement géographique et d'utiliser des outils et documents variés particulièrement importants (planisphères, cartes, paysages, photographies, SIG [systèmes d'information géographique], données statistiques, sources écrites, données qualitatives...). » (*Ibid.*).
- 8 La dernière mention de paysage concerne la classe de quatrième (élèves de 13-14 ans), avec l'intitulé d'un item « L'urbanisation du monde : espaces et paysages de l'urbanisation : géographie des centres et des périphéries » (*ibid.*). Il s'agit de faire « prendre conscience [aux élèves] des principaux types d'espaces et de paysages que l'urbanisation [mondiale] met en place, ce qui est l'occasion de les sensibiliser au vocabulaire de base de la géographie urbaine ». Le mot « paysage » est tout simplement absent des programmes de lycée publiés en 2008.
- 9 Cette situation correspond au repère n° 1 de la figure 1. Alors que l'intention est d'éduquer au raisonnement, il est fait un usage illustratif du paysage, à des fins de simple reconnaissance par les élèves de types d'espaces urbains, au moyen d'images jugées exemplaires. L'image de paysage est un support pour des apprentissages lexicaux et pour des tâches de prélèvement d'informations.

Le paysage au prisme de l'éducation au développement durable

- 10 L'enseignement du paysage peut aussi être passé au crible de l'éducation au développement durable, laquelle « doit former à une démarche scientifique et prospective, permettant à chaque citoyen d'opérer ses choix et des engagements en les appuyant sur une réflexion lucide et éclairée. Elle doit également conduire à une réflexion sur les valeurs, à la prise de conscience des responsabilités individuelles et collectives et à la nécessaire solidarité entre les territoires intra- et intergénérationnelle » (circulaire 2007-077, Bulletin officiel n° 14, 2007).
- 11 Idéalement, on peut penser que le paysage est une voie d'entrée pour des enseignements pluridisciplinaires dont la finalité est d'apprendre, à partir de situations locales complexes référant à des questions vives, l'incomplétude de tout savoir spécialisé et la nécessité de l'arbitrage dans la prise de décision. Si l'entrée par le paysage est un moyen d'analyser les enjeux sociaux dans un territoire (Vergnolle Mainar et al., 2017), la notion ne figure cependant pas dans les concepts intégrateurs

appelés à structurer, pour la géographie, l'apprentissage de la pensée complexe (Pache et al., 2016). Le paysage a plutôt le statut de révélateur d'enjeux sociaux latents dont les élèves doivent prendre conscience, et de dilemmes auxquels les acteurs sont confrontés dans la prise de décision. Les situations de débat sont jugées favorables à la saisie de ces dilemmes. Cet ensemble de propriétés caractérise le repère n° 2 de la figure 1.

- 12 Il est difficile de savoir ce qui s'enseigne à propos de paysage au titre de l'éducation au développement durable, faute de recherches empiriques sur les pratiques. Les équipes de recherche en didactique des sciences sociales (Audigier et al., 2011 ; Pache et al., 2016 ; Vergnolle-Mainar et al., 2017) mettent en place des situations scolaires qu'elles jugent propices à l'émergence d'une pensée complexe. Ces chercheurs soulignent cependant que les élèves ne parviennent guère, en situation de débat, à mentionner des acteurs autres que génériques ou peu différenciés (« les gens », « on », « ils »). Les positions d'acteurs sont perçues de façon externe par les élèves : ils pensent qu'il y aura des oppositions, mais l'énoncent avec un certain fatalisme (Pache et al., 2016, p. 24). Le régime de connaissance est discursif et approche la complexité à propos de dilemmes et de scénarios qui ne sont pas centrés sur le paysage.
- 13 Par ailleurs, « la question des apports respectifs de savoirs et des outils disciplinaires [dont ceux de la géographie] et transversaux reste un impensé » (Hertig, 2015, p. 136) chez les professeurs partenaires de recherche. Il ne faut donc pas ignorer le risque que l'éducation au développement durable soit ramenée à l'apprentissage de compétences sociales (débatte, échanger, argumenter) déconnectées de la maîtrise d'outils de pensée.

Une direction pour une éducation scolaire par et avec le paysage

- 14 Le repère n° 3 décrit les propriétés d'une éducation par et avec le paysage. La fonction éducatrice du paysage repose sur sa propriété de relation, une relation des êtres humains entre eux et avec l'espace terrestre par le biais de modèles de perception, de techniques et d'outils d'expression, de réalités médiales perçues (Raffestin, 1986 ; Berque, 1990 ; Sgard et Partoune, 2018). L'expérience corporelle, kinesthésique par laquelle s'éprouve le paysage est relationnelle : située, interactive, outillée. Dans cette conception, le paysage doit être considéré comme un milieu, au sens donné à ce concept en didactiques des disciplines, à savoir « ce qui agit sur l'élève et/ou ce sur quoi l'élève agit » (Brousseau, 2003, p. 3). L'éducation scolaire consiste alors à s'appuyer sur l'apprentissage social du paysage, pour le questionner et agir sur la relation que chacun peut établir par lui avec autrui et avec le monde.
- 15 Notons que ce repère n° 3 établit un lien entre le domaine du sensible et la catégorie du politique, tandis qu'ils sont disjoints pour les deux autres repères. Le politique doit être compris à partir du sens que la philosophe Hannah Arendt donne à ce terme, à savoir l'idée d'un *monde commun* qui suppose la pluralité comme condition (Arendt, 1983, p. 42). Mais ainsi qu'elle l'affirme, le politique doit, pour exister, pouvoir s'appuyer sur des objets fabriqués qui permettent à cette pluralité de s'exprimer et à ce commun de se stabiliser (Le Guern et Thémines, 2017). « Vivre ensemble dans le monde : c'est dire essentiellement qu'un monde d'objets se tient entre ceux qui l'ont en commun, comme une table est située entre ceux qui s'assoient autour d'elle » (Arendt, 1983, p. 92). C'est

donc dire qu'une dimension corporelle et sensible est requise dans le politique. Ce que le sociologue Louis Quéré souligne fortement en distinguant la pensée arendtienne du politique, « dont le propre, comme celui de l'art, est d'apparaître sur une scène d'apparition » (Quéré, 1992, p. 81), de la conception d'un espace public de la discussion chez Jurgen Habermas. Le repère n° 2 présuppose que l'on sépare le moment de l'expérience sensible du paysage de celui de la prise de conscience d'enjeux politiques par le débat. Le repère n° 1 renvoie l'éducation politique à l'exercice de la raison disciplinaire à distance des affects et de la sensorialité.

- 16 Le repère n° 3 est un idéal-type qu'approchent certaines pratiques scolaires (Briand, 2014 ; Gaujal, 2016). L'expérience d'éducation par et avec le paysage que nous présentons maintenant s'inscrit dans cette veine. Elle comprend des expérimentations menées dans des classes et une proposition d'expérimentation. Toutes sont des pratiques compatibles avec le cadre habituel de l'enseignement. La direction pratique choisie se focalise sur la mobilité qui caractérise les modes d'habiter contemporains et la saisie quotidienne des paysages.

Quatre expérimentations de paysages de la mobilité ordinaire

- 17 Si la mobilité caractérise tout autant les pratiques des lieux dans l'habiter contemporain (Stock, 2004) que les échanges nécessaires à la vie en société, elle est aussi une condition de la saisie quotidienne des paysages. Cette saisie opère souvent, même si ce n'est pas toujours le cas, dans l'ordinaire des pratiques, ce qui forme « la trame de la vie sociale » (Guigue, 2003, p. 36), loin des paysages-modèles typiques de la géographie scolaire (repère n° 1).

Expérimentation n° 1 : Où est ce paysage ?

- 18 Cette expérimentation met la notion de paysage à l'épreuve d'un endroit ordinaire : un rond-point sur la rocade que jouxte le quartier du collège. L'endroit est banal par sa proximité. La majorité des élèves y passent pour venir au collège et en repartir ou pour aller au centre commercial. Il l'est aussi pour ce qu'on y voit en première approche : rien ne ressemble plus à un rond-point de rocade urbaine qu'un autre rond-point. Il a cependant été utilisé pour travailler sur les « espaces proches des élèves » (programme de la classe de sixième de 2008). Le dispositif consiste à « mettre à distance » cet endroit, en enquêtant sur lui à l'aide d'une photographie prise par le professeur (figure 2), d'une grille de lecture déjà éprouvée par les élèves et d'un questionnement à la fois banal et un peu étrange : où est-ce ? d'où est ce paysage ?
- 19 La grille de lecture est le duo conceptuel lieu de peu/hyperlieu, que Michel Lussault a utilisé en commentant le travail photographique de Raymond Depardon sur la France. Les *lieux de peu*, inspirés des *gens de peu* de l'anthropologue Pierre Sansot, sont ces lieux « que vous ne voyez plus mais [qui] sont là [auxquels] nous ne prêtons pas attention » et qui constituent « l'ordinaire » (Lussault, 2010, p. 51). Les *hyperlieux* sont « des petits lieux successifs qui se mettent en lien les uns avec les autres pour composer une géographie qui parle à tout le monde » (*ibid.*, p. 52). Avant la séance où ils travailleront sur la photographie du rond-point, les élèves ont disposé des deux définitions et d'un ensemble de reproductions de photographies de Raymond Depardon. Le professeur leur

a demandé d'écrire à propos d'une ou plusieurs de ces images en se demandant si elle(s) pouvait(aient) correspondre, pour eux, à un lieu de peu ou à un hyperlieu, ce que les élèves ont essayé de faire comme en témoignent ces deux courts textes.

« Cette image est mon hyperlieu. La première fois que je l'ai vue, elle m'a tout de suite fait penser au village de Laigle. Derrière la maison de ma grand-mère, il y a le même tableau. Je me demande même s'il ne l'a pas photographiée là-bas ? » [Kevin.]
 « Cette image m'amène en Amérique car elle a le profil d'un endroit qui est en Amérique. Je trouve que cette image est un lieu de peu : on peut passer devant tout le temps sans y faire attention, sans s'y arrêter. Je pense que l'on ne peut pas savoir où est la France de Raymond Depardon, car il fait un peu la France à partir de son point de vue, de sa France. Elle est partout, elle est dans tout le monde, car il y a des photos qui nous emmènent dans d'autres pays où des personnes ressentent la même chose que Depardon. » [Amandine.]

- 20 Face à la photographie du rond-point, une fois celui-ci reconnu, les élèves se voient proposer de mettre en œuvre le même type de lecture.

Figure 2. Support d'activité élèves



Auteur : Éric Ratzel.

- 21 À une exception près, les élèves (16) attribuent au moins trois dimensions spatiales à ce lieu. Les « où » les plus formulés sont *ici* (le rond-point ne renvoie à rien d'autre qu'à lui-même, comme un objet en soi), la Normandie (l'effet de l'aménagement provisoire dont bénéficie le rond-point : des reproductions en grande taille de boîtes de fromages produits dans le Pays d'Auge), *vers quelque part* ou *entre deux* (des directions et des itinéraires), le monde ou la mondialisation (les effets de la présence d'une enseigne de *fast-food* américaine et de la proximité du Havre). Les « où » les moins présents sont *l'ailleurs* et *le dépaysement*, *le partout* ou *le comme ailleurs* et *le nulle part*. Entre ces deux ensembles de dimensions, la France est mentionnée par sept élèves. Voici comment la photographie est commentée par une élève :

« McDonald's : cela est originaire des États-Unis. McDo est représenté partout dans le monde hyperlieu.

E. Leclerc : cela est originaire de la France. C'est représenté partout en France hyperlieu, nous emmène en France.

Rond-point : cela montre la répartition. Les produits qui viennent pour être répartis dans les différents magasins passent par cette route hyperlieu, nous emmène partout.

Trois boîtes de fromage. Cela est originaire de Basse-Normandie. Il est représenté partout dans le monde hyperlieu, nous emmène en Basse-Normandie, mais aussi dans le monde.

Les voitures : elles nous emmènent au lieu où elles sont fabriquées dans le monde. Cela est un hyperlieu grâce à la plaque d'immatriculation ou à la marque de la voiture.

Les panneaux de direction : cela nous indique les directions, les lieux → hyperlieu, nous emmène dans le lieu indiqué sur le panneau. » [Marilyne.]

- 22 Le dispositif permet que les élèves, tout d'abord, s'attachent à relier le visible à du non visible dans le cadre de l'image. La fixité associée au paysage classique en géographie scolaire est en quelque sorte débordée. Par ailleurs, le passage du visible au hors cadre opère singulièrement à partir d'objets, d'éléments techniques (réseaux, véhicules, bâtiments fonctionnels), de signalétiques (marques, logos) dont les élèves associent l'existence aux flux, aux pratiques et aux espaces qu'ils connaissent. L'outil intellectuel lieu de peu/hyperlieu permet en quelque sorte de requalifier un endroit banal en observatoire d'une mobilité qui étend le proche à des paysages traversés et marqués de loin en loin par des signes qui se répètent.

Expérimentation n° 2 : sortir, photographier et se voir dans le paysage

- 23 Cette deuxième expérimentation mobilise la notion de paysage pour l'étude de l'espace de vie des élèves. Au cœur de l'étude, se trouve l'ordinaire de pratiques spatiales marquées par la mobilité : nous sommes dans un collège d'une commune du périurbain lointain de Caen dont les élèves résident en majorité en dehors du bourg où se trouve l'établissement. Le travail est mené sur le thème « Mon espace proche : paysages et territoire », au programme, alors, de la classe de sixième (Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008). Le dispositif appartient au genre du parcours iconographique (Le Guern et Thémines, 2012). Ce type de parcours, conduit en dehors de la classe, dans des lieux choisis par les élèves en rapport avec la problématique retenue, sollicite une activité de description et de compte rendu de la réalité sociale telle qu'elle se présente aux personnes en mobilité. La description est opérée en deux temps. À l'enregistrement photographique de traces du parcours *in situ* succèdent le titrage et le commentaire des photographies collectées, de retour dans la classe. La raison éducative de la description est la constitution d'un espace public, qui se manifeste autour d'une communauté de perception, d'un *percevoir ensemble* dont on prend conscience. Le parcours iconographique suppose donc de ménager les conditions d'une expérience collective, dont la prise de conscience et la formalisation se réaliseront au vu des photographies prises par les uns et les autres, et au moment de les commenter en groupe, par écrit, puis oralement après la sortie.
- 24 Le dispositif est mis en œuvre pour permettre aux élèves de « déterminer si leur sentiment d'être des ruraux correspond bien à ce qu'ils peuvent percevoir de leur

espace de vie » (Kinnig, 2012, p. 31). Les élèves définissent un itinéraire à suivre qui respecte les deux contraintes suivantes : le collège comme point de départ et d'arrivée et la sortie ne pouvant excéder trois heures à pied. L'itinéraire est réalisé en petits groupes. Les photographies, prises librement, doivent répondre à la consigne : « Tu prends des photographies qui représentent pour toi ton espace de vie. » De retour en classe, elles sont sélectionnées pour réaliser un support iconographique qui sera ensuite partagé pour reprendre collectivement la discussion sur la question de départ. Les photographies commentées ont ainsi pour fonction de permettre le passage des perceptions individuelles dominantes de l'espace de vie comme étant un espace rural à une représentation collective, documentée et discutée, qui en fait ressortir la dimension périurbaine.

Figure 3. Analyse des photographies produites en parcours iconographique

Composition de l'image	Effectif	Lieu représenté	Effectif	Objet central dans la représentation	Effectif
Ternaire (trois plans rapprochés sans point de fuite)	23	collège	6	barrière devant l'entrée	3
				bâtiment d'entrée du collège	1
				cour	2
		salle culturelle	5	accès	3
				avant-salle vitrée	1
				salle culturelle	1
		gymnase	4	accès	3
				bâtiment gymnase	1
		supermarché	3	route d'accès	1
				parking	2
		stade	2	terrain de foot	2
		bibliothèque	1	bâtiment	1
		rue	1	portion de rue	1
place centre-bourg	1	parking	1		
Oblique (ligne de fuite latérale)	9	devanture magasin	5	vitrine	3
				enseignes	2
		rayonnage magasin	2	rayon friandises	1

				rayon BD	1
		bibliothèque	1	façade	1
		église	1	façade	1
Frontale (pas de point de fuite)	6	devanture magasin	4	vitrine	2
				enseignes	2
		stade	2	but de football avec personnes	1
				pelouse	1
		mairie	1	bâtiment	1
En profondeur (point de fuite central)	5	sortie de bourg	5	panneaux de signalisation	3
				sculpture rond-point	3

L'analyse est conduite en classant les images par type de composition, puis à l'intérieur de chaque type de composition par lieu représenté, puis à l'intérieur de chaque lieu représenté, par objet central dans la représentation.

- 25 Le dispositif a logiquement valorisé des lieux communs qui structurent cet espace périurbain : collège, bibliothèque, gymnase, stade, salle culturelle, mais aussi parkings et rayons du supermarché et devantures de magasin. Il a aussi amené les élèves à représenter des *paysages de l'entre-deux*. Ces entre-deux sont ceux du déplacement (entre bus scolaire, automobile et marche à pied), des abords des lieux (accès, barrières, cours, trottoirs), des signalétiques (l'enseigne, ce à quoi elle réfère - une marque - et ce qu'elle veut dire pour le photographe), du rapport à ce qui est photographié (toujours partiellement saisi par un cadrage resserré qui montre aussi, souvent, quelque chose d'autre) (voir figure 3). Ces représentations enrichissent l'approche proposée par les programmes, lesquels prévoient que l'étude des espaces de vie mobilise seulement un « plan du quartier et de la ville, [un] plan des réseaux de transports, [une] carte touristique, un système d'information géographique (SIG) d'usage courant » (Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008).

Expérimentation n° 3 : marcher, voir et parler le paysage

- 26 Cette troisième expérimentation est double : elle compare un parcours iconographique mis en œuvre, séparément, avec des lycéens (classe de seconde, élèves de 14-16 ans) et avec des étudiants d'une université interâges (étudiants de 60 ans et plus) dans la même ville. Ville nouvelle en 1960, aujourd'hui en déclin démographique, Hérouville Saint-Clair a été le terrain d'interventions d'architectes (Roland Castro, Jean Nouvel, Dominique Alba, Massimiliano Fuksas) et elle fait l'objet d'un programme de rénovation urbaine. La question qui oriente ce parcours iconographique consiste à demander aux

élèves et aux étudiants, dont elle est le cadre de vie et de travail, *si et en quoi cette ville peut être appréhendée en paysages.*

- 27 Les groupes ont préalablement reçu un enseignement centré sur l'organisation des espaces urbains et leurs aménagements (classe de seconde) et sur des approches du paysage en philosophie et en géographie (étudiants de l'université interâges). Trois résultats sont partagés pour les deux groupes. Le premier est le principe de libre association qui gouverne leurs productions. Par exemple, une photographie prise et retenue par les lycéens a été intitulée Les tours jumelles (figure 4a). Ils expliquent qu'ils associent les tours « debout » au vide créé par leur effondrement possible et se réfèrent ainsi à une « impression » qu'ils associent aux attentats du 11 septembre 2001 à New York. Les étudiants de l'université interâges retiennent Les tours noires (figure 4b), parce que leur apparition, au moment du franchissement d'une passerelle, marque le passage d'un quartier récent et en chantier à un quartier construit dès les débuts de la ville nouvelle, celui dont ces tours noires sont la porte d'entrée.

Figure 4. Parcours iconographiques comparés à Hérouville Saint-Clair (les tours)

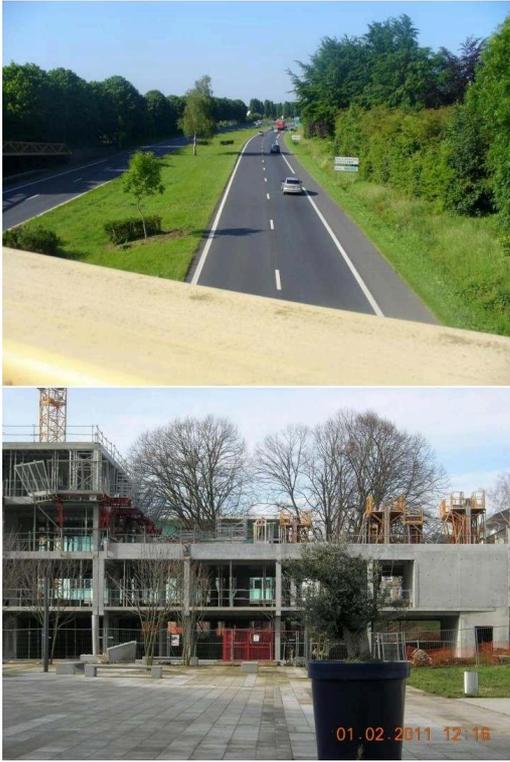


Gauche : Les tours jumelles (lycéens).
Droite : Les tours noires (étudiants).

- 28 Le deuxième résultat est la formalisation d'une expérience de la mobilité comme condition de la perception de paysages. Plusieurs motifs communs émergent. L'attachement à décrire le mouvement dans l'espace (se balader, traverser, passer, etc.) : lycéens et étudiants mettent en avant les cheminements piétonniers. Une place importante est faite aux passerelles, dont les cadrages valorisent l'enjambement (figure 5a).
- 29 Une prise de conscience opère à propos du régime métonymique de connaissance produit dans la pratique quotidienne : ce que l'on voit d'une ville suffit à se la représenter comme un espace que l'on connaît. Or, le parcours permet de découvrir ou de reconsidérer l'extension et les déploiements internes de la ville (figure 5b).

- 30 Enfin, cette expérience se construit autour des morceaux de « nature » captée dans la ville nouvelle (figure 6). Les paysages à Hérouville semblent ainsi associés à la possibilité que le cheminement rapproche du labyrinthe et de la perspective.

Figure 5. Parcours iconographiques comparés à Hérouville Saint-Clair (les cheminements)



Haut : La passerelle (lycéens).
Bas : Derrière (étudiants).

Figure 6. Parcours iconographiques comparés à Hérouville Saint-Clair (la « nature »)



Haut : Vert (lycéens).

Bas : Chercher la campagne à la ville (étudiants).

- 31 Un troisième résultat est l'articulation d'un éloge de la variété et d'un récit unificateur. Le regard positif porté sur l'espace hérouvillais met en avant son caractère divers, expérimental, coloré. Il pourrait sembler même éclectique. Pourtant, il est ressaisi au-delà des perceptions et des vies de chacun, en un récit collectif unifiant les fragments perçus. Le parcours iconographique a permis aux groupes de se formuler ce récit, cependant dissonant selon qu'il s'agit des lycéens ou des étudiants. Les premiers racontent Hérouville qui mue, de la banlieue ouvrière à la ville, avec l'arrivée du tramway, mais aussi en même temps que leur vie lycéenne les émancipe. Les étudiants ont une vision plus précise de l'épaisseur temporelle de la ville (les âges des quartiers) et des changements de structure qui sous-tendent les paysages de chantiers (de l'utopie de la campagne à la ville au modèle de la rénovation urbaine).

Expérimentation n° 4 : des camions et des animaux, une performance pour la classe

- 32 Cette proposition se centre sur les mobilités en camion, plus particulièrement sur celles d'animaux. Le thème du transport par camion peut être utilisé pour l'étude des « espaces productifs et leurs évolutions » (programme de troisième de 2016).
- 33 Le dispositif d'enquête iconographique concerne cette fois-ci la présence animale dans les transports routiers et autoroutiers par camion (Thémines et Le Guern, 2017). Il se déroule en trois temps : réunir un corpus d'images de camions où la présence animale est avérée (les élèves sont sollicités à l'avance : photographies sur aires autoroutières et routes urbaines, abords de marchés et d'hypermarchés, sites Internet) ; organiser leur

visionnage dans des conditions inhabituelles par la frontalité et l'« immersion » (les élèves sont dans des conditions inhabituelles : debout, dans une salle sans mobilier scolaire, le visionnage se fait avec deux appareils dans des directions opposées, avec possibilité d'une bande-son enregistrée à proximité d'une rocade ou d'une autoroute, les images sont en diffusion aléatoire) ; demander à chacun de choisir une image à partir de laquelle il conduira une enquête pour répondre à la question : comment comprends-tu cette mobilité et comment penses-tu que d'autres personnes peuvent la comprendre ?

- 34 Deux ressorts motivent ce dispositif inspiré des hyperpaysages (Partoune, 2006). Tout d'abord, celui de faire expérimenter l'observation, à savoir l'action de considérer avec attention des choses, des êtres, des événements¹. La massivité des transports d'animaux par camion² n'a en effet d'égale que l'inattention dans laquelle ils se font sous nos yeux sur les routes. Réaliser l'importante présence animale à partir de paysages où on ne les voyait pas, faute d'une inclination à sa lecture, est un premier apport.
- 35 Un deuxième ressort réside dans l'expérience de décentrement que permet le travail sur le rapport social à l'animal. Une première prise de conscience concerne la notion de mobilité qui est un attribut de la catégorie d'animal, puisque le mot latin *animal*, *animalis* signifie « être vivant mobile, doté du souffle vital ou *anima* » (Rey, 1992). Mais si des animaux sont transportés en camion, c'est dans le but d'être à plus ou moins court terme tués pour être consommés par des humains. La route et l'autoroute sont un théâtre mésestimé, en géographie en tout cas³, du « partage d'un temps et d'un espace commun » entre humains et animaux, selon la perspective dessinée par la « géographie humanimale » (Estebanez *et al.*, 2013).
- 36 L'étendue d'expression visuelle de ces rapports à l'animal est appréhendée à partir du corpus. Sans que cette typologie ne soit exhaustive, il faut distinguer d'un côté le bestiaire, terme emprunté au latin médiéval *bestiarium*, qui désigne un recueil d'animaux réels ou imaginaires, associés à la fable et au merveilleux. Les camions sont les supports d'expression d'un imaginaire utilisé à des fins marchandes, où les « rois des animaux » (Pastoureau, 1984) sont fréquemment représentés (figure 7a). D'autres images font référence aux animaux que les camions transportent. On peut distinguer le portrait, l'indice, le fétiche et le *seulement comestible*. Avec le portrait, on demande à l'effigie animale d'incarner, à défaut de la singularité d'animaux célèbres (Baratay, 2017), à tout le moins un caractère (figure 7b). L'indice ramène les êtres transportés à une figuration plus standard (figure 7c). Le fétiche est une représentation qui attribue de la puissance au propriétaire de l'entreprise (figure 7d). L'iconographie du *seulement comestible* ne reconnaît pas l'animal comme un être vivant : il est un consommable, ainsi de ce porc représenté en tranches non seulement sur les camions frigorifiques, mais aussi sur les camions de bétail de la société Cooperl (figure 7e). Cette typologie peut être approchée, à défaut d'être dûment stabilisée, avec les élèves.
- 37 L'enquête peut alors porter sur les points de vue qui fondent ces représentations du rapport à l'animal ou celles qui vont pouvoir s'y opposer. Les ressources du Web utilisées à partir d'une image choisie dans le corpus permettent d'explorer les points de vue, les cadres de référence et les pratiques d'un grand nombre d'acteurs : les entreprises de transport, l'Union européenne, les associations animalistes, les conducteurs du transport d'animaux vivants (blogs). L'étude géographique des espaces productifs est ainsi attachée à des prises de conscience qui, par l'observation de détails

paysagers (voir *infra*), ouvrent sur des dilemmes qui ne sont pas (que) ceux des autres et concernent, au-delà des sociétés, le vivant qu'elles transforment.

Figure 7. Paysages en mouvement : iconographies animales sur camions



Figures a, b, c : Figures d'un bestiaire (le lion, l'ours, l'aigle).

Figure d : Portrait.

Figure e. Indice.

Figure f et g : Fétiche.

Figure h et i : Seulement comestible.

Sources : <http://transbetail.skyrock.com/122> (7d) ; <http://transbetail.skyrock.com/90> (f et g).

Conditions d'une éducation par et avec les paysages des mobilités ordinaires

- 38 Dans les trois expérimentations réalisées et la quatrième seulement proposée, trois conditions méthodologiques pour une éducation par et avec le paysage en contexte scolaire ont été réunies.

Place et fonction de la technique

- 39 Une première condition est de placer les techniques et les objets fabriqués au cœur de la démarche, à la fois objets d'enseignement et outils d'une éducation politique du regard.
- 40 L'espace géographique est une production sémiotique (Raffestin, 1986) à laquelle participent les techniques de transport liées à l'anthropisation du monde. Or, « chaque grande technique de transport modèle une approche originale de l'espace traversé [et] porte en soi un "paysage" [...] Ce sont les "paysages de la technique", termes qui

désignent donc non pas les espaces marqués par l'omniprésence d'infrastructures de transport, mais les regards induits par ces infrastructures sur le cadre qui les environne » (Desportes, 2005, p. 8). Les paysages sont de l'ordre de l'expérience visuelle et corporelle dont les cadres techniques conditionnent l'élaboration. Il ne peut y avoir d'éducation par et avec le paysage sans reprise et formalisation de cette expérience. C'est ce que nos dispositifs cherchent à faire à propos de rocade urbaine, de circulation urbaine ou périurbaine ou encore de transport autoroutier.

- 41 Mais les objets fabriqués sont aussi, comme nous l'avons rappelé, en suivant Hannah Arendt, une condition matérielle de l'émergence du politique, la possibilité d'un percevoir ensemble et d'un *faire ensemble*. La notion de dispositif ne doit pas être réduite à une vague notion de mise en activité d'élèves. Elle est à penser en fonction de l'idée d'une scène d'apparition, typique de la phénoménalité du politique (Quéré, 1992). D'où l'importance que les parcours iconographiques soient parlés et photographiés en marchant, puis partagés au moyen de supports de visualisation ; ou encore que les élèves soient confrontés aux iconographies autoroutières en salle, par un rappel de la frontalité caractéristique du paysage technique autoroutier avant qu'ils ne ramènent vers le collectif les résultats divers d'explorations singulières d'images choisies dans le corpus.

La fabrique de corpus

- 42 Une deuxième condition est de penser le rapport documentaire aux paysages en termes de corpus (à rebours d'illustrations exemplaires ou remarquables) pour former le regard et apprendre à mener l'enquête.
- 43 La demande de corpus construits au gré de déplacements scolaires ou privés permet de défendre l'idée que l'ordinaire recèle autre chose que le médiocre ou l'insignifiant (Guigue, 2003), mais bien la sémiotisation du monde en train de se faire et qu'il faut apprendre à voir. Qu'il s'agisse de paysages périurbains, urbains ou routiers, les dispositifs proposés invitent les élèves à se questionner sur ce que la mise en série, par l'image, produit comme effet de connaissance. Par ailleurs, la constitution de corpus iconographiques en géographie pose la question de savoir jusqu'où aller pour voir ce qui est à comprendre.
- 44 Prenons l'expérimentation proposée à partir de l'iconographie animale sur les camions. La première phase de constitution du corpus se cale sur la notion de paysage technique : seules le composent des images saisies sur des camions. Mais la seconde phase, pendant laquelle les élèves enquêtent à partir d'une de ces images, pour identifier le point de vue qui la fonde ainsi que les points de vue qui pourraient venir s'y opposer, étend le corpus à d'autres types d'images et le « paysage technique » à d'autres paysages. En effet, les camions ne sont pas que des objets techniques mobiles. Ils portent des images qui sémiotisent le monde (le monde vu par les entreprises de logistique, l'animal vu par des entreprises agroalimentaires, etc.) depuis les routes et les autoroutes où l'on peut les croiser et depuis les espaces numériques (sites web d'entreprises, blogs de camionneurs, etc.) où l'on peut aussi les retrouver en images. Au-delà d'un paysage technique, le corpus permet d'identifier un *paysage étendu*, dont la continuité est assurée par la circulation d'une iconographie, à une échelle correspondant à l'espace sur lequel elle agit ou prétend agir : l'échelle mondiale.

Du détail au tout

- 45 Une troisième condition est une démarche qui fait du détail dans le paysage un moyen d'accès à la connaissance du tout. Du détail, on peut reprendre la distinction qu'opérait Daniel Arasse entre les deux types de regard auxquels il peut correspondre : le *particolare* et le *dettaglio* (Arasse, 1992).
- 46 Le détail-*particolare* fait partie pour l'historien d'art d'une figure, d'un objet, d'un ensemble et lui donne sens. Le détail-*dettaglio* correspond à l'action du sujet qui isole et circonscrit le détail en fonction de la question qu'il se pose. Le détail-*dettaglio* permet que l'enquête en géographie s'étende de proche en proche, qu'il s'agisse des lieux de peu et hyperlieux constitués en trames singulières et pourtant se recoupant à partir de l'image d'un rond-point ou des *paysages étendus*, explorés à partir d'une image d'aigle, de lion ou de vache vue sur un camion. Le détail-*dettaglio* conduit au détail-*particolare*, lorsque les explorations singulières sont ramenées vers le collectif de la classe. À ce moment-là, en effet, on comprend que des éléments perçus du paysage technique (images, panneaux, véhicules, etc.) sont les composants d'un tout. Ce tout est un monde tel que le voit et le met en images un ensemble d'acteurs ou un acteur qui s'adresse à d'autres par l'entremise de ces éléments. Ce tout, ce sont donc des visions du monde qui se confrontent par visualisations mobiles interposées.
- 47 Cette démarche permet de sortir des cloisonnements spatiaux habituels de la géographie scolaire qui restreignent le paysage soit à une reconnaissance des espaces proches des élèves, soit à l'identification de catégories d'espaces étudiés en tant que tels (zones industrialoportuaires, technopôles, systèmes productifs localisés, etc.). Elle pose ainsi les paysages en lieux « communs » par lesquels le politique advient. Le paysage technique – et, plus loin, le *paysage étendu* – que nous regardons ensemble permet d'amener la discussion sur le terrain d'une appartenance commune au monde. Cette discussion est toujours ouverte parce que la diversité des visions du monde que ces paysages techniques contiennent est en constant renouvellement (Sgard *et al.*, 2010). De plus, elle permet aux élèves de prendre conscience du pouvoir d'action des images, par rapport auxquelles chaque élève est tenu de se déterminer. Ce qui est une façon d'accéder à la complexité du faire monde.

Conclusion

- 48 Une éducation par et avec le paysage est possible avec les programmes scolaires français, même s'ils ne mettent pas en avant le paysage. À notre sens, le paysage, puisqu'il le peut, doit être un concept intégrateur de la géographie scolaire.
- 49 Parmi les conditions qu'il nous paraît nécessaire de réunir pour une éducation politique du regard, celle d'un *faire ensemble* que l'on donne à voir comme tel est essentielle. Donner à voir ce *faire ensemble*, par le collectif d'une classe, c'est affirmer la phénoménalité du politique (Quéré, 1992), sa propriété de manifestation, son existence dans l'ordre de la présentation plutôt que de la représentation. Cette phénoménalité est celle des objets fabriqués qui composent tout paysage en mouvement (infrastructures, engins, signalisations, images, environnements riverains perçus, etc.) et celle des objets qui permettent d'en restituer et d'en réfléchir l'expérience visuelle (dispositifs scolaires présentés).

50 En soulignant cette préférence pour la présentation plutôt que pour la représentation, nous mettons l'accent sur l'enjeu premier des dispositifs que nous avons décrits : ouvrir la possibilité de se saisir de soi (élève) comme d'un acteur⁴ (Thémines et Doussot, 2016), ce qui est le premier niveau de prise de conscience sans lequel aucune disposition critique n'est possible. Cela nous semble préférable à un débat qui, lorsqu'il prend pour référence une situation représentée, reste formel et donne peu prise à une approche par les acteurs. La dispute ou la controverse nécessite le retrait réflexif et l'écriture dialogique, fût-elle iconographique, une pensée ainsi élargie qui embrasse le point de vue d'autrui, une construction de coréférence comme amorce d'un monde commun (Lamarre et Le Guern, 2006, p. 7) et d'un usage public de la raison (*ibid.*, p. 3). Tout projet d'éducation intellectuelle ne peut s'entendre que comme une éducation sensorielle, émotionnelle et rationnelle, car « l'être humain est d'abord un être charnel, et qu'il s'inscrit, dans et par son corps, dans la fragilité d'une existence » (Marzano, 2017, p. 18). Une didactique du paysage ainsi conçue nous semble de nature à soutenir une éducation du regard qui ne tient pas le sujet à distance et en surplomb mais, bien au contraire, tient ensemble l'œil et la main, le sentir, le faire et le comprendre, pour rapprocher la géographie scolaire de sa discipline académique de référence et de son épistémologie renouvelée (Volvey, 2016).

BIBLIOGRAPHIE

Arasse, D., *Le Détail. Pour une histoire rapprochée de la peinture*, Paris, Flammarion, 1992.

Arendt, H., *Condition de l'homme moderne*, Paris, Calmann-Lévy, 1983.

Audigier, F., Fink, N., Freudiger, N. et Haeberli, P. (dir.), « L'éducation en vue du développement durable : sciences sociales et élèves en débats », *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, n° 130, université de Genève, 2011.

Baratay, E., *Biographies animales. Des vies retrouvées*, Paris, Éditions du Seuil, coll. « L'univers historique », 2017.

Berque, A., *Médiance de milieu en paysages*, Montpellier, Reclus, 1990.

Briand, M., « La géographie scolaire au prisme des sorties : pour une approche sensible des sorties à l'école élémentaire », thèse de doctorat de géographie, université de Caen Normandie, 2014.

Brousseau, G., « Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques », 2003, URL : http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2010/09/Glossaire_V5.pdf.

Chatellier, V., « Les échanges de bovins vivants et de viande bovine dans le monde et dans l'UE : trajectoires productives et commerciales des principaux pays impliqués », 2017, URL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01581604>.

Conseil de l'Europe, Convention européenne du paysage et documents de référence, Strasbourg, 2000.

- Desportes, M., *Paysages en mouvement. Perception de l'espace et transports (XVIII^e-XX^e siècle)*, Paris, Gallimard, 2005.
- Estebanez, J., Gouabault, E., Michalon, J., « Où sont les animaux. Vers une géographie humanimale », *Carnets de géographes*, n° 5, 2013, URL : <http://journals.openedition.org/cdg/1046>.
- Gaujal, S., « Une géographie à l'école par la pratique artistique », thèse de doctorat de géographie de l'université Diderot Paris 7, 2016.
- Guigue, M., « Quelques heures de classe en lycée, entre ordinaires et "bons moments" », *Le Télémaque*, n° 24, 2003, p. 35-50.
- Hertig, P., « Approcher la complexité à l'École : enjeux d'enseignements et d'apprentissages disciplinaires et interdisciplinaires », dans Audigier, F., Sgard, A. et Tutiaux-Guillon, N. (dir.), *Sciences de la nature et sciences de la société dans une école en mutation. Fragmentations, recompositions, nouvelles alliances ?*, Bruxelles, De Boeck, 2015.
- Kinnig, H., « Enseigner la géographie par la sortie de terrain : réflexion autour de la construction de savoirs spécifiques », mémoire de master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation, Caen, IUFM de l'université de Caen Basse-Normandie.
- Lamarre, J.-M. et Le Guern, A.-L., « Le travail de la pensée dans la discussion à visée philosophique », *Diotime*, n° 29, 2006.
- Lefort, I., *La lettre et l'esprit. Géographie scolaire et géographie savante en France*, Paris, Éditions du CNRS, 1992.
- Le Guern, A.-L. et Thémines, J.-F., « Monde en partage ou espace de domination. La spatialité des objets ordinaires dans les salles de classe », dans Bonny, Y., Bautès, N. et Gouëset, V., *L'Espace en partage. Approche interdisciplinaire de la dimension spatiale des rapports sociaux*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2017.
- Le Guern, A.-L., Thémines, J.-F., « Des enfants iconographes de l'espace public urbain : la méthode du parcours iconographique », *Carnets de géographes*, 2012, URL : http://www.carnetsdegeographes.org/PDF/Terrain_03_02_Leguern_Themines.pdf.
- Lussault, M., « Regards complices », *Télérama Hors-série : la France de Raymond Depardon*, octobre 2010, p. 48-55.
- Marzano, M., « Préambule Penser et vivre la vulnérabilité », dans Jousset, D., Boles, J.-M. et Jouquan, J., *Penser l'humain vulnérable. De la philosophie au soin*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2017.
- Pache, A., Hertig, P., Curnier, D. « Approches de la complexité dans le contexte de l'éducation en vue du développement durable : quelles perspectives pour la didactique de la géographie ? », *Les Sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, n° 4, 2016.
- Partoune, C., « Un modèle pédagogique global pour une approche du paysage fondée sur les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) », *L'Information géographique*, n° 3, 2006, p. 117-122.
- Pastoureau, M., « Quel est le roi des animaux ? », dans *Actes des congrès de la Société des historiens médiévistes de l'enseignement supérieur public*, Toulouse, Francis Cerdan, 1984.
- Quéré, L., « L'espace public : de la théorie politique à la métathéorie sociologique », *Quaderni*, n° 18, p. 75-92, 1992.
- Raffestin, C., « Écogénèse territoriale et territorialité », dans Auriac, F. et Brunet, R., *Espace, jeux et enjeux*, Paris, Fayard-Fondation Diderot, 1986.

Ratzel, E., « Enquêter la France par les lieux », dans Thémines, J.-F. (dir.), *La France en classe de géographie. Propositions d'élèves et de professeurs*, Paris, L'Harmattan, 2014.

Rey, A. (dir.), *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris, Éditions Le Robert, 1992.

Sgard, A., Fortin, M.-J., Peyrache-Gadeau, V., « Le paysage en politique », *Développement durable et territoires*, vol. 1, n° 2, septembre 2010, URL : <http://journals.openedition.org/developpementdurable/8522>.

Sgard, A. et Partoune, C., « Paysage et didactique », actes du colloque international « Débattre du paysage. Enjeux didactiques, processus d'apprentissage, formations », Genève, université de Genève, 2018.

Stock, M., « L'habiter comme pratique des lieux géographiques », *EspacesTemps.net*, 2004, URL : <https://www.espacestemp.net/articles/habiter-comme-pratique-des-lieux-geographiques/>.

Thémines, J.-F. et Doussot, S. (dir.), *Acteurs et action. Perspectives en didactiques de l'histoire et de la géographie*, Caen, Presses universitaires de Caen, 2016.

Thémines, J.-F. et Le Guern, A.-L., « Les animaux sur la route : ce que les camions pourraient nous dire... si nous les regardions ! », Communication au Festival International de Géographie, Saint-Dié, 2017.

Vergnolle Mainar, C., Julien, M.-P., Léna, J.-Y., Calvet, A., Chalmeau, R. « Le paysage de proximité à l'école, par des photographies répétées : un levier d'implication dans son territoire », *Projets de paysage*, n° 15, janvier 2017, URL : http://www.projetsdepaysage.fr/fr/le_paysage_de_proximit_l_cole_par_des_photographies_r_p_t_es_un_levier_d_implication_dans_son_territoire.

Volvey, A., « Sur le terrain de l'émotion : déconstruire la question émotionnelle en géographie pour reconstruire son horizon épistémologique », *Carnets de géographes*, n° 9, *Géographie des émotions*, 2016, URL : <https://journals.openedition.org/cdg/541>.

NOTES

1. Dictionnaire du Centre national de ressources textuelles et lexicales (CNRTL). URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/observation>.
2. Plusieurs millions de bovins vivants sont transportés chaque année à l'échelle internationale (Chatelier, 2017) ; mais c'est à l'intérieur des frontières nationales que les mouvements sont les plus importants.
3. Cette thématique n'est pas abordée dans le numéro que la revue *Carnets de géographes* a consacré à la géographie humanimale en 2013 (Estebanez *et al.*, 2013).
4. Expression équivalente à la traduction française d'*empowerment* : accroissement du pouvoir d'agir ou encapacitation. Pour des analyses et des perspectives en didactique à ce sujet, voir Thémines et Doussot (2016).

RÉSUMÉS

Le paysage est en retrait dans les programmes scolaires de géographie français. *A contrario*, le texte rend compte d'expérimentations menées dans des classes auprès d'élèves de douze à dix-huit ans, au sujet de paysages des mobilités ordinaires. Il présente des dispositifs iconographiques conçus pour développer un apprentissage politique du regard, permettant au paysage ainsi didactisé de retrouver une valeur éducative.

The landscape is not greatly focused on in school geography programmes in France. *A contrario*, this article describes experiments conducted in classes with children between the ages of twelve and eighteen on landscapes relating to ordinary forms of mobility. It presents iconographic devices designed to develop political perceptual awareness, making it possible to restore the educational value of the landscape thus theorised.

INDEX

Keywords : technical landscape, ordinary mobility, public space, training perceptual awareness, iconographic device

Mots-clés : paysage technique, mobilité ordinaire, espace public, éducation au regard, dispositif iconographique

AUTEURS

JEAN-FRANÇOIS THÉMINES

Jean-François Thémines est professeur de géographie à l'ESPE de l'Académie de Caen, université de Caen Normandie. Il est rattaché à l'Unité mixte de recherche Espaces et Sociétés (UMR ESO 6590 CNRS). Il s'intéresse au travail enseignant et aux inégalités éducatives ainsi qu'aux apprentissages en géographie du primaire, du secondaire et du supérieur.
jean-francois.themines[at]unicaen[dot]fr

ANNE-LAURE LE GUERN

Anne-Laure Le Guern est maîtresse de conférences en sciences de l'éducation à l'ESPE de l'académie de Caen, université de Caen Normandie, chercheure au sein du thème « Professionnalités et professionnalisation : temporalités, espaces, transformations » du Centre interdisciplinaire de recherche normand en éducation et formation (CIRNEF) EA 7454. Ses travaux portent sur l'analyse du travail, notamment enseignant.
anne-laure.le-guern[at]unicaen[dot]fr