



(Faire) enseigner la géographie hors-les-murs : initier à la sortie sensible en master MEEF 1^{er} degré

PICARD Julie, MCF en géographie, Université de Bordeaux, UMR 5319
PASSAGES

Enseignants coordonnateurs de l'UE ayant participé à la construction de la
séance :

Picard Julie (MCF géographie), Gendron Cécile (PRAG HG) et Richard-Schott
Florence (MCF géographie) (Université de Bordeaux, ESPE d'Aquitaine)

Pour citer cette Feuille : PICARD J., 2019. « (Faire) enseigner la géographie
hors-les-murs : initier à la sortie sensible en master MEEF 1^{er} degré », *Feuilles de
géographie*, 2019-6, 17 p.

| | |
|------------------------|---|
| Type de Feuille | Feuille de TD |
| Niveau | Master 2 MEEF 1 ^{er} degré (semester 3) UE : Renforcement de la polyvalence : Histoire, Géographie et EMC 20h TD S3 + 26h TD S4 |
| Durée | 8h (4h matin + 4h après-midi) |
| Objectifs | Initier les futurs professeurs des écoles aux méthodes de l'enquête ethnographique de terrain ; Renouveler leur regard sur la discipline géographique et son enseignement grâce aux pratiques de terrain ; les initier à organiser des sorties scolaires avec les élèves, du cycle 1 au cycle 3 (de la petite section de maternelle à la 6 ^{ème}) ; envisager la sortie-terrain comme levier pour penser et mettre en œuvre des projets pédagogiques pluridisciplinaires |
| Mots-clés | Terrain, approche sensible de l'espace, ville, représentations, didactique de la géographie, pédagogie de projet |

Introduction

Les futurs enseignants du primaire formés au sein des ESPE n'ont que très rarement suivi des cursus universitaires en histoire ou en géographie. Sur les deux années de Master MEEF, une seule est généralement consacrée à l'enseignement de la didactique de ces disciplines, pour les cycles 1 à 3¹. Les représentations des étudiants sont liées à leurs souvenirs d'école, de collège ou de lycée, durant lesquels les approches de l'histoire et de la géographie étaient plutôt classiques, voire encyclopédiques. Diverses observations et rapports officiels² ont montré que la géographie restait peu, voire pas enseignée en primaire, du fait du sentiment d'incompréhension (ou de mauvaise compréhension) ressenti par les enseignants à la lecture des programmes. En effet, le concept d'« habiter » par exemple, central dans les nouveaux programmes du cycle 3 (CM1, CM2 et 6^{ème}), est particulièrement difficile à saisir (et donc à enseigner) lorsqu'on n'a pas suivi d'études de géographie. Du point de vue des géographes et des formateurs, ce concept est généralement associé aux notions de pratiques, de discours et de représentations subjectives de l'espace, d'acteurs, de territorialités et d'identités, et peut facilement être articulé à l'idée d'expériences de « terrain ».

Si les praticiens de la géographie classique comme Paul Vidal de la Blache (1845-1918) ou Albert Demangeon (1872-1940), sont réputés pour être des géographes de terrain, ces propos se positionnent dans la lignée de travaux plus contemporains réalisés en géographie sociale, notamment depuis le « tournant culturel » des années 1970³ ; ceux-ci se basent avant tout sur les Hommes et leurs comportements dans l'espace, c'est-à-dire sur des approches phénoménologiques, socio-anthropologiques, psychologiques et s'inspirent de méthodes qualitatives et empiriques (Rocheffort, 1961 ; Frémont, 1976 ; Bailly, 1977). Les affects et les émotions sont également désormais interrogés en tant qu'objets géographiques à part entière (Guinard, Tratnjek, 2016). Cette géographie « par le bas » est aujourd'hui revendiquée et appliquée, par exemple dans le cadre de projets d'aménagement et de politiques désireuses de concerter les populations habitantes, de questionner leurs pratiques quotidiennes, leurs besoins et d'améliorer les ambiances urbaines.

À ces constats s'ajoute l'affirmation récente de travaux, aussi bien en géographie, en cartographie qu'en urbanisme, avançant l'intérêt d'une approche dite « sensible » et créative de l'espace, permettant aux individus d'exprimer, lorsqu'ils se représentent un paysage ou arpentent des lieux, non seulement ce qu'ils voient, mais également ce qu'ils sentent, ressentent, entendent, touchent, imaginent, espèrent, etc. (Mekdjian, Olmedo, 2016 ; Manola, Bailly, Duret, 2017). Le

¹ C'est le cas à l'ESPE d'Aquitaine. Pour consulter le détail des programmes d'enseignement de l'école primaire : https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940#ecole (BO spécial n°2 du 26 mars 2015, pour le cycle 1) ; https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/0/Cycle_2_programme_consolide_1038200.pdf (texte consolidé à partir du BO spécial n°11 du 26 novembre 2015, pour le cycle 2) ; et https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/2/Cycle_3_programme_consolide_1038202.pdf (texte consolidé à partir du BO spécial n°11 du 26 novembre 2015, pour le cycle 3).

² Cf. le bilan de Philippe Claus (2013), inspecteur général de l'Éducation nationale, groupe du premier degré, sur la mise en œuvre des programmes de 2008, notamment en histoire et en géographie : <https://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/134000806.pdf> (consulté en février 2019).

³ Au sujet des relations entre les géographes eux-mêmes et leur terrain (considéré ici comme objet de recherche épistémologique), voir notamment Volvey, Calbérac, Houssay-Holzschuch (2012) et Claval (2013). À propos de parcours de géographes dont les terrains (physiques, institutionnels ou intellectuels) ont été multiples, originaux et qualifiés d'« hors les murs », voir Clerc, Robic (2015).

rapport sensible à l'espace « peut être caractérisé [...] comme un ensemble d'actes, fussent-ils de pensée, qui engage inséparablement le corps et l'esprit » (Briand, 2016, p. 74). Les corps et leurs mouvements dans l'espace attirent l'attention des géographes, susceptibles aujourd'hui de dialoguer avec d'autres sciences humaines et sociales mais également avec le domaine des arts (Feildel, Olmedo, Troin, Depeau, Poisson, Audas, Jaulin et Duplan, 2016). Les protocoles méthodologiques liés – et notamment les parcours commentés ou augmentés – s'inspirent en partie de recherches menées par la sociologue Rachel Thomas (1999, 2010), qui réalise ses travaux sur la marche en ville et l'accessibilité aux espaces publics urbains, y compris pour les personnes malvoyantes ou aveugles.

Ces protocoles sont aujourd'hui largement transposés au domaine de la didactique de la géographie, tout comme les expériences quotidiennes des enfants apparaissent comme revalorisées scientifiquement parlant (développement des *Children's studies*). La prise en considération des compétences spatiales extra-scolaires des enfants (y compris à des âges où les compétences langagières sont encore limitées) et des adolescents émerge au sein de travaux dans divers domaines : en didactique donc (Le Guern, Thémines, 2012 ; Briand, 2016 ; Gaujal, 2016 ; Lussault, 2018), mais aussi en sociologie, en géographie urbaine ou dans le domaine de l'aménagement par exemple (Lehman-Frisch, Vivet, 2012 ; Gayet-Viaud, Rivière, Simay, 2015 ; Vulbeau, 2015 ; Authier, Bathellier, Lehman-Frisch, 2016). Pour Médéric Briand, qui propose de transmettre des savoirs géographiques aux élèves (CM1) par la sortie sensible et l'élaboration de carnets sensoriels, « l'utilisation d'une démarche multisensorielle en sortie met les élèves en position d'attention à ce qui les entoure, d'enquête et d'observation. La sortie contribuerait à la construction d'un regard attentif, à une attention au réel par le recours à la collecte d'objets, à la notation de sensations et de ressentis d'émotions » (2016, p. 73-74).

Si l'initiation des élèves à l'enquête ethnographique de terrain et à son approche sensible paraît pertinente en vue de leur transmettre des connaissances et des compétences géographiques en se confrontant « au réel », cela soulève inévitablement la question de la formation des enseignants à ces mêmes méthodes. Il nous a paru judicieux de tenter de familiariser les futurs enseignants du primaire à ces travaux et à ces approches, afin qu'ils saisissent l'intérêt de partir de l'espace vécu de l'élève (logique de la décentration progressive), pour le replacer en tant qu'acteur de ses apprentissages, et que ses compétences personnelles, sensibles, voire subjectives, soient également pleinement prises en considération dans leurs démarches d'enseignement et de transposition didactique. Au préalable, certaines références bibliographiques en lien avec cette approche particulière de la didactique de la géographie, ont été évoquées avec les étudiants, notamment dans le cadre de séances de TD portant sur le concept d'« habiter » ou lors de séances de séminaire de recherche (Le Guern, Thémines, 2012 ; Biaggi, 2015 ; Cavaillé, 2016). Si l'initiation au terrain est courante en Licence ou en Master de géographie, les futurs enseignants du primaire n'y sont pas formés. Pourtant, cette méthode apparaît donc comme susceptible d'ouvrir de multiples perspectives didactiques pour de futurs enseignants ; des initiatives discrètes existent tout de même au sein de différentes ESPE⁴.

Pour ce faire, nous avons organisé en novembre 2018 une sortie-terrain dans Bordeaux avec nos étudiants, dans le but de leur présenter des outils et méthodes propres à la géographie « hors les murs » et de les faire réfléchir à la possibilité d'exploiter les ressentis, les émotions et les représentations de leurs élèves. Au-delà, nous avons la volonté de mieux faire comprendre les

⁴ Constat notamment réalisé au *Colloque international des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté*, organisé à Bordeaux en 2017.

différentes acceptions et la complexité du concept d'habiter aux étudiants. Il est vrai qu'en début d'année de stage, les M2 sont surtout préoccupés par l'élaboration de leur programmation, de leurs cours, par la gestion de leur classe, ainsi que par les nombreux rendus attendus par leurs enseignants de l'ESPE. Le choix de la période pour organiser la sortie est donc à anticiper et ne doit pas arriver ni trop tôt ni trop tard dans l'année. Mettre en place ce dispositif en début d'année universitaire est également propice à introduire des connaissances géographiques qui seront ensuite retravaillées tout au long de l'année. Sans en dévoiler tous les aspects, les objectifs de cette journée doivent également être annoncés et précisés suffisamment tôt aux étudiants afin qu'ils s'approprient progressivement les enjeux d'un tel enseignement alternatif. Peu de temps avant la sortie, un courriel leur a été envoyé afin de leur rappeler non seulement le lieu et l'heure de RDV mais aussi quelques détails pratiques (chaussures confortables, parapluie, appareil photographique ou téléphone chargé, crayons, stylos et sous-mains ou autre support rigide pour pouvoir écrire debout, etc.).

Nous avons ainsi mis en place un dispositif, mêlant plusieurs protocoles : la marche, selon un itinéraire précis dans le centre-ville de Bordeaux, le recueil écrit des ressentis des étudiants *via* un questionnaire (lors de trois étapes préétablies) et le recueil de leurs représentations par le dessin (en début et en fin de parcours). Au sujet du recueil de leurs ressentis, nous avons conçu et distribué un questionnaire, adapté et inspiré d'une promenade sensible organisée par l'agence d'urbanisme de Bordeaux⁵, qui a d'abord permis aux étudiants de se repérer⁶ mais aussi de noter lors de trois étapes du parcours, la manière dont avaient été sollicités leurs sens durant trois tronçons différents ; en début et en fin de questionnaire, le recueil de deux dessins distincts avait par ailleurs pour objectif de questionner les représentations des étudiants sur la ville (en général), avant et après la sortie, autrement que par les mots. Concernant le dessin, l'intérêt didactique était aussi pour les enseignants (notamment en maternelle), de comprendre qu'ils pouvaient ainsi s'affranchir de certains repères langagiers, non encore établis avec leurs jeunes élèves.

De manière non chronologique, nous décrivons tout d'abord le parcours effectué avec les étudiants lors de la sortie sur une demi-journée, et présenterons les thématiques abordées, en lien avec la géographie mais aussi avec d'autres disciplines ou thématiques transversales. Nous préciserons ensuite quelles consignes ont été énoncées et détaillerons la structure du questionnaire qui a permis de guider leur approche multisensorielle de l'espace urbain (Manola, 2012), tout au long du parcours. Enfin, nous comparerons les réponses et dessins réalisés avant et après la sortie et évoquerons la manière dont celle-ci a été réinvestie lors de la séance « entre les murs » de l'après-midi ; cela nous permettra de présenter à la fois les apports et les limites de l'organisation de cette séance de TD en Master MEEF 1^{er} degré⁷.

⁵ Cette promenade sensible a été organisée par l'*a'urba* le 20 septembre 2018, dans le cadre de la semaine de la mobilité à Bordeaux. Elle s'est déroulée dans le quartier en recomposition des Bassins à flots, au nord de la ville. Nous remercions particulièrement Bob Clément et François Péron, urbanistes de l'agence et animateurs de la sortie, qui ont largement inspiré notre démarche (Cf. annexe I). Une synthèse de la sortie est disponible ici : <https://www.aurba.org/productions/eprouver-la-ville-par-les-5-sens-les-promenades-sensibles-de-la-urba>.

⁶ Un plan du quartier avec l'itinéraire tracé figure au début du questionnaire (Cf. fig. 1) mais quatre « zooms » (édités *via Field Papers*) ont également été distribués aux étudiants afin qu'ils puissent y noter des éléments de détails, lors de l'étape 1, 2 ou 3.

⁷ Nous avons pu mener deux fois l'expérience avec deux groupes de TD – donc avec 4 groupes au total – ce qui nous a permis de récolter 80 questionnaires. Les étudiants ont été plus nombreux lors d'une des deux sorties (33 étudiants dont 4 hommes lors de la première sortie, contre 47 dont 9 hommes lors de la seconde) ; la proportion d'hommes a ainsi été minoritaire lors de chaque sortie. La majorité de ces étudiants de Master 2 MEEF ont suivi un cursus universitaire classique (moyenne d'âge de 23 ans environ), tandis que quelques-uns sont en reconversion professionnelle et donc âgés de 30 ans ou plus. Il est à noter enfin qu'une minorité des étudiants n'est ni originaire de Bordeaux, ni de l'académie, et découvre donc en partie la ville lors de la sortie proposée.

1) Marcher le long d'un itinéraire urbain

1.1. Le choix de la centralité et de l'accessibilité

Une sortie terrain est organisée avec deux groupes de TD, sur une matinée, dans le centre-ville de Bordeaux. Les deux groupes sont réunis afin d'encourager les échanges entre des étudiants qui ne se connaissent pas forcément et afin que deux enseignants puissent encadrer la sortie et les ateliers de l'après-midi⁸. L'itinéraire choisi (1 km environ) (fig. 1) démarre Place Gambetta (définie comme l'étape 1) et se poursuit sur le cours Georges Clémenceau, puis sur le cours de Verdun, en passant par la Place Tourny (étape 2). Typiques des aménagements urbains du XVIII^e siècle, ces places et ces cours bordent le quartier dit du « Triangle d'or », ainsi renommé pour ses boutiques de luxe et le prestige de ses édifices (Grand Théâtre, Grand Hôtel, Église Notre-Dame, centre commercial des Grands Hommes, immeubles classés, etc.).

Cet itinéraire a ainsi été tracé car il est tout d'abord central dans la ville et très bien desservi. La thématique des mobilités et de l'accessibilité du centre à différentes échelles a été abordée en début de matinée (observation des directions des lignes et des arrêts de bus, de cars, stations de vélos en libre-service, parkings sous-terrain et non sous-terrain pour automobiles et deux-roues, stations de recharge de voitures électriques, etc.).

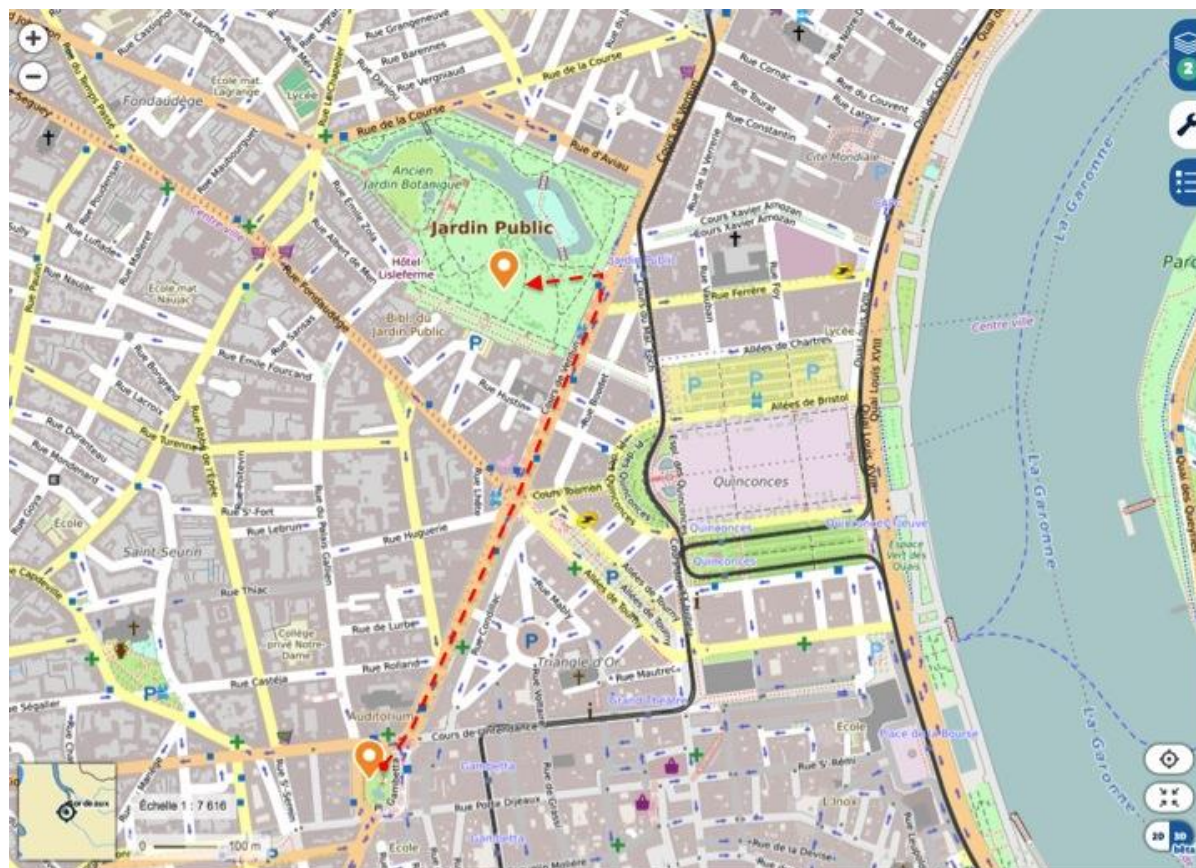


Figure 1. Itinéraire choisi pour la sortie-terrain dans le centre-ville de Bordeaux (Picard, 2018 ; fond de carte, Géoportail)

⁸ Nous reviendrons en dernière partie sur les conditions matérielles de la sortie et ses limites.

1.2. Aménagements urbains passés, présents et à venir

Le tracé nous a également paru pertinent pour aborder non seulement un pan de l'histoire urbanistique de la ville (sous l'intendant Tourny : alignement des façades et régularité architecturale du bâti, ornements, élargissement des rues, plantation d'arbres, portes médiévales remplacées par de nouvelles portes monumentales au XVIII^e siècle, etc.) (fig. 2a et 2b), mais aussi pour présenter plusieurs projets d'aménagement urbain en cours dans le centre-ville (réhabilitation de la Place Gambetta et de la Place Tourny, travaux de piétonisation et d'éclairage nocturne, nouvelle ligne de tramway en construction passant par la Place Tourny, etc.). Les acteurs, les enjeux de ces aménagements et certains conflits d'usages ont été abordés, en prenant notamment appui sur divers panneaux de présentation du déroulé des travaux (Bordeaux Métropole, municipalité de Bordeaux, associations de défense des arbres de la Place Gambetta, habitants).

1.3. Le profil socio-économique privilégié du quartier

L'observation fine des commerces et des plaques professionnelles lorsqu'on marche en direction du Jardin Public permet de constater une évolution progressive du niveau de richesse du quartier (notamment entre les premiers 500 mètres et la seconde moitié du parcours) : boutiques et agences de luxe (design et décoration, bijouterie et joaillerie, vêtements, agences immobilières, etc.), cabinets d'avocats et agences de courtage, deviennent moins concentrés au-delà de la Place Tourny, et laissent place à des enseignes plus standardisées, des chaînes de magasins ou des agences bancaires plus courantes. Nous sensibilisons les étudiants par une consigne orale, à l'évolution de ces ambiances et niveaux de richesse, tout en continuant à marcher.

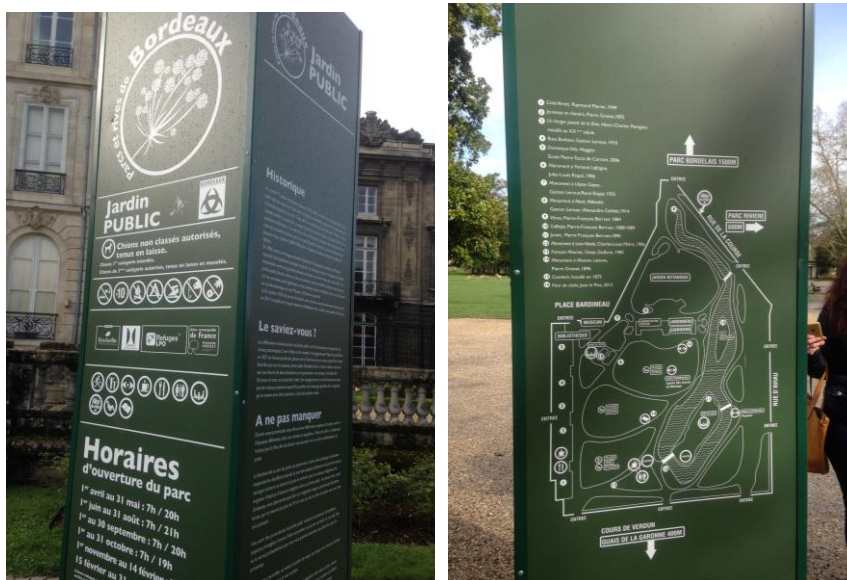


Figures 2a et 2b. Cours Georges Clémenceau et vue d'une de ses façades en pierre (style Louis XVI) (Picard, 2018)

2) D'une ambiance urbaine à une autre : déambuler dans un parc

2.1. Un espace clos, protégé et réglementé : support d'apprentissages pour les plus jeunes élèves ?

Durant la deuxième partie de la matinée, les étudiants « déambulent » au sein du Jardin Public (étape 3), qui renferme également un jardin botanique. Circonscrit par de grandes grilles en fer forgé (sur lesquelles sont exposées des photographies grand format), ce parc « à l'anglaise » (allées sinueuses avec gravier, pelouses, compositions et plantations de fleurs, arbres et arbustes remarquables, plan d'eau) couvre une dizaine d'hectares et représente un des importants « poumons verts » du centre-ville. Aux yeux des enseignants stagiaires qui enseignent cette année en majorité en école maternelle, cet espace entièrement piéton apparaît plus rassurant en comparaison avec l'espace de la rue ou de la place publique : ils envisagent plus aisément d'emmener leurs élèves. En tant que jeunes stagiaires, il leur semble que la sécurité y est plus facilement assurée et que le calme ressenti est plus propice aux apprentissages. Nous leur faisons remarquer que les rythmes et les postures de leur corps ont tendance à changer. À l'entrée du jardin, un pilier avec plusieurs faces liste l'historique du parc, les règles d'usage (sous forme de pictogrammes) et présente un plan simplifié du Jardin avec une légende (fig. 3a et 3b). Ces éléments peuvent facilement être ré-exploités dans le cadre des séquences portant sur la structuration dans l'espace et/ou sur l'apprentissage des règles de vie et de sécurité dans un espace urbain, ce que nous proposons aux étudiants. L'échelle du plan du parc et sa sémiologie simplifiées leur apparaissent également plus facilement adaptables avec des classes de maternelle ou de cycle 2 que celles d'un plan de l'agglomération, où figureraient l'ensemble des quartiers et des transports collectifs par exemple.



Figures 3a et 3b. Panneaux de présentation à l'entrée du Jardin Public

2.2. Faire émerger des thématiques plurielles à partir de la pratique d'un espace vert

Au sein du parc, plusieurs autres thématiques peuvent être réinvesties dans le cadre de pistes de projets pédagogiques pluridisciplinaires puisque l'on y trouve un café-restaurant à l'entrée, doté d'une grande terrasse, un théâtre de marionnettes, plusieurs aires de jeux pour enfants

(thèmes de l'alimentation, du tourisme et des loisirs), plusieurs sculptures ou œuvres d'art accompagnées de textes explicatifs (projet possible croisant le français, l'histoire des arts, les arts et la géographie), des animaux et un jardin botanique (permettant d'aborder entre autre les sciences, le thème de la biodiversité ou celui de la nature en ville). Le classement organisé des espèces de plantes au sein de ce dernier suscite de l'intérêt chez les futurs enseignants, qui pensent spontanément à l'organisation de jeux de piste sur ces périmètres réduits, où de nombreuses informations sont déjà inscrites sur de petites étiquettes plastifiées⁹. Le Musée d'histoire naturelle de Bordeaux jouxte également le parc. Les étudiants sont invités à la suite d'une consigne orale donnée à l'entrée du parc, à observer les individus qui pratiquent le parc ce matin-là (profils sociaux, générationnels, activités, allures). À partir de ces éléments observés, nous invitons plus directement les étudiants à réfléchir à divers projets pluridisciplinaires, du cycle 1 à 3, qui pourraient prendre appui sur une sortie avec les élèves, au Jardin Public ou ailleurs. Les apprentissages de cycle 1 liés aux temps cycliques et aux différentes saisons, apparaissent assez rapidement à l'esprit des étudiants, en observant les arbres du jardin et les feuilles jaunies, pour certaines tombées au sol (témoignant également d'une appropriation progressive par les étudiants de l'enseignement proposé).

3) Consignes et questionnaire-support : comment initier aux méthodes de l'enquête de terrain et à l'approche sensible de l'espace ?

3.1. Ouvrir et lever les yeux

La sortie en tant que telle est présentée initialement aux étudiants comme une manière différente de faire de la géographie (mais présentée comme pourtant bien ancrée dans l'histoire de la discipline). Nous annonçons que nous allons procéder tour à tour à des observations en marchant et en « stagnant ». Au premier point de rendez-vous, les enseignants distribuent le questionnaire ainsi que les plans, présentant l'itinéraire à différentes échelles. Les trois étapes principales sont ciblées, nommées et localisées sur les plans ; les enseignants précisent en amont aux étudiants que ces étapes feront l'objet d'observations plus fines et prolongées (immobilisation durant une quinzaine de minutes environ ; évocation de la méthode dite de « l'épuisement d'un lieu », proposée par Georges Pérec en 1975). En effet, nous sous-entendons ici aux étudiants que plus le temps passé à observer les lieux est long, plus l'expression des émotions et ressentis personnels en lien avec l'espace peut être enrichie. Les enseignants conseillent également aux étudiants de rester attentifs à ce qui les entoure lors des marches entre les étapes 1 et 2 et entre les étapes 2 et 3 du parcours. Au fur et à mesure du parcours (durant les marches comme lors des trois étapes, où le groupe reste plus immobile), d'autres consignes plus précises sont délivrées : nous dirigeons par exemple leurs regards vers certains détails de façades, de bâtiments, vers les enseignes et plaques murales, plus ou moins discrètes, vers les couleurs majoritaires et minoritaires, vers le haut, le bas, vers certains éléments du mobilier urbain, vers des lignes d'horizon plus lointaines et des perspectives plus ou moins dégagées. Nous les questionnons quant aux choix supposés des aménageurs. Comme évoqué ci-dessus, nous orientons aussi leurs observations vers les individus qui pratiquent, traversent ces lieux,

⁹ Sur la question de la sensibilisation à la biodiversité et de l'appropriation citoyenne de l'espace, notons que d'autres approches récentes, liées aux pédagogies alternatives, privilégient des espaces extérieurs moins réduits et moins organisés, comme des friches urbaines (exemple du projet *Le Champ des possibles*, à Montréal).

pour tenter d'émettre quelques hypothèses (Y'a-t-il plus d'hommes que de femmes? Sont-ils seuls ou accompagnés? Comment se déplacent-ils? Ont-ils l'air pressé ou prennent-ils leur temps? Où vont-ils et que vont-ils faire? Comment sont-ils habillés? Que transportent-ils? Etc.). L'objectif est de leur faire comprendre l'intérêt de prendre le temps d'observer dans le détail un paysage et ses habitants; cette méthode permet de dégager un certain nombre d'informations sur le passé, le présent ou l'avenir des lieux, leurs temporalités, y compris journalières, ainsi que sur les profils des individus qui les fréquentent.

3.2. Un questionnaire permettant de convoquer les autres sens

Outre la vue, l'idée était de s'inspirer de travaux sur l'approche multisensorielle de l'espace, pour inviter les étudiants à articuler leurs observations avec d'autres sensations et émotions. Nous leur annonçons en début de parcours des consignes telles : « *Durant le parcours, vous allez devoir être attentifs, ouvrir grands les yeux, mais aussi mettre vos autres sens en éveil, prendre le temps de ressentir l'espace, chacun pour soi* » ; « *essayez de faire en sorte de porter un regard neuf sur cet espace que vous connaissez déjà, rendez étrangers ces lieux qui vous sont familiers* ». Étant donné leur nombre, il aurait été difficile de recueillir oralement leur discours à ce sujet ou de mener des entretiens individuels en temps réel avec eux (comme pour la méthode du parcours commenté); nous avons donc élaboré un support écrit, que nous avons distribué dès le début de la matinée (fig. 4a). Il leur est demandé de remplir le questionnaire au fur et à mesure des trois étapes choisies par les enseignants (place Gambetta, trajet jusqu'à la Place Tourny et Jardin Public). L'objectif prioritaire n'est pas de réaliser des statistiques ou des analyses quantitatives à partir des réponses recueillies mais bien de accéder à des données qualitatives personnelles et subjectives afin de les questionner. Ce questionnaire a davantage une fonction de guide durant le parcours. Le but est d'abord de les amener à évoquer et à hiérarchiser les sens mobilisés lors de chacune de ces étapes (vue, odorat, ouïe, toucher/sensation du contact avec le sol, kinesthésie), puis à exprimer leurs ressentis ou émotions au sujet des lieux traversés (des adjectifs et réactions sont proposées tels que « calme », « joyeux », « triste », « stressé » ou « je ralentis », « j'accélère ») et enfin, à convoquer des imaginaires personnels, toujours selon les différents lieux observés (« qu'évoque cet espace pour vous? », « selon vous, quels éléments font la valeur du lieu / dévalorisent le lieu »?). Nous souhaitons mettre l'accent sur des associations d'idées souvent inconscientes lorsqu'il s'agit d'expériences personnelles de l'espace : nous voyons des choses, nous sommes capables de les ressentir avec nos différents sens et cela provoque généralement des émotions, positives ou négatives, convoque nos imaginaires, nos aspirations, nos souvenirs ou d'autres lieux plus lointains.

Outre le questionnaire, nous avons proposé une courte expérience à mener en binôme au sein du Jardin public : un étudiant ferme les yeux, se laisse guider par un autre de l'entrée vers l'intérieur du parc ; il doit décrire progressivement ce qu'il sent, entend et ressent et comment ces sensations évoluent au fur et à mesure qu'il s'éloigne de la rue (parcours commenté « à l'aveugle ») (Cf. les travaux de Rachel Thomas évoqués en introduction). Nous avons aussi relevé que les étudiants ont spontanément touché davantage d'éléments au sein du parc que durant le début du parcours (feuilles, troncs des arbres, plantes, bancs, marches en pierre, jeux pour enfants...) (fig. 4b).



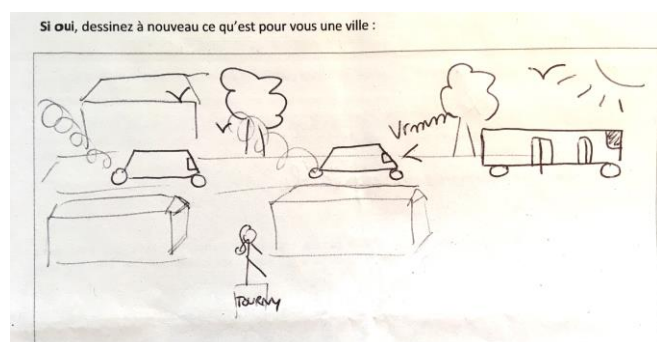
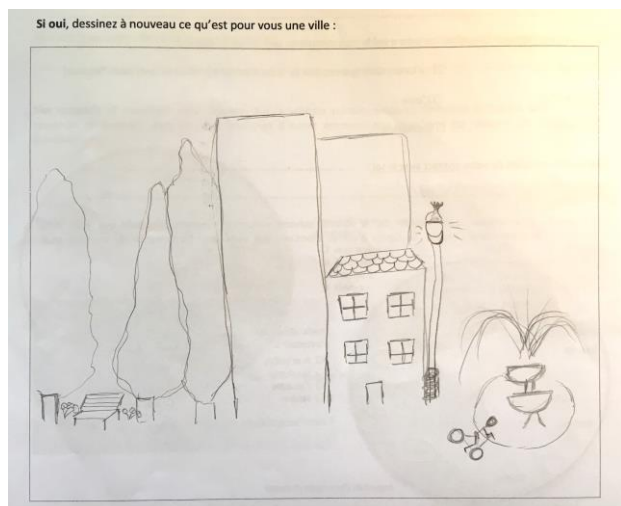
Figures 4a et 4b. À l'arrêt et en mouvement, étudiants en action durant la sortie de terrain (Picard, 2018)

4) Bilan et perspectives, points de vue des étudiants et des enseignants

4.1. Le recueil des représentations en début et en fin de sortie, notamment par le dessin : quelles limites de l'approche par le terrain ?

Outre le parcours en tant que tel et la passation du questionnaire portant sur les ressentis, le but est de recueillir les représentations des étudiants autour de la notion de « ville », par le biais de dessins, réalisés avant et après la sortie (« Dessinez dans le cadre ci-dessous une *ville* » ; « La sortie a-t-elle fait évoluer votre perception de la ville ? Si oui, dessinez à nouveau ce qu'est pour vous une ville ») ; des questions ouvertes accompagnent également le début et la fin du questionnaire, afin de constater ou non, une évolution de leurs représentations de la ville et de la géographie en général, entre le début et la fin de la matinée. Nous voulions savoir si cette initiation au terrain et à l'approche sensible de l'espace urbain avait modifié ou non leurs représentations initiales et de quelles manières. Après analyse des dessins, nous pouvons constater que sur un total de 80 étudiants, 58 n'ont pas réalisé de nouveau dessin en fin de matinée ; 16 ont redessiné « la ville » en apportant des précisions ou éléments qui les ont semblé-t-il interpellés durant la sortie (espaces verts et arbres ajoutés, personnages, éléments précis de mobilier urbain, détails des façades, éléments évoquant les ambiances urbaines...) (fig. 5a et 5b¹⁰) ; enfin, 6 ont proposé un nouveau dessin mais simplifié ou quasiment similaire par rapport au premier.

¹⁰ Les premiers dessins de la ville correspondant à ces deux figures évoquaient davantage des modèles classiques ou schémas concentriques de la ville avec plusieurs auréoles (centre, banlieue, périurbain), sans véritable prise en compte de la dimension humaine.



Figures 5a et 5b. Seconds dessins de la ville (après la sortie) et ajout de détails urbains

Concernant les questions ouvertes sur les représentations de la ville, 59 ont répondu que la sortie n'avait pas fait évoluer leur perception de la ville, mais 12 d'entre eux ont tout de même souhaité préciser ce que la sortie leur avait apporté (changement de regard sur les détails architecturaux et sur la lecture des différentes époques dans la ville, prise de conscience de l'importance des temps d'observation, prise de conscience des autres sens que la vue pour appréhender la ville, découvertes de certains aspects de Bordeaux, pistes envisagées pour enseigner en primaire à partir d'un espace urbain). 15 étudiants affirment que leur perception de la ville a évolué en une matinée et justifient leur réponse (apports de l'approche sensible et des temps longs d'observation, prise de conscience du rôle des espaces verts et des aménagements en général en vue d'améliorer le bien-être des citoyens, prise de conscience de l'aspect dynamique des espaces urbains, pistes pour enseigner en primaire, etc.) ; enfin, 6 étudiants affirment que leur perception de la ville a changé mais ne justifient pas leur réponse.

Enfin, la dernière question portait sur l'évolution éventuelle de leur image de la géographie en général et de leur rapport à l'espace, toujours entre le début et la fin de la matinée. 51 étudiants affirment qu'il n'y a pas eu de changement, mais 3 d'entre eux précisent que cela leur a donné des idées concrètes pour différentes exploitations pédagogiques (fig. 6a). Un(e) étudiant(e) parmi ces 51, sans doute en reconversion professionnelle, précise : « la sortie me confirme que la géographie a une approche différente que celle que j'ai 'suivie' étant élève (il y a une trentaine d'années – un peu moins ! ». 27 autres étudiants expliquent que leur image de la géographie et leur rapport à l'espace ont évolué et justifient en quoi (l'approche sensible et la sortie comme levier pour enseigner différentes disciplines ont apparemment été très appréciées) (fig. 6b, 6c et 6d). Enfin, 2 précisent que leur image de la géographie et leur rapport à l'espace a évolué mais ne justifient pas en quoi.

D'une manière générale, votre image de la géographie et votre relation à l'espace ont-elles évolué depuis le début de la journée ?

Non car je connais très bien ce quartier. Cependant cette sortie m'a donné l'occasion de réfléchir et de discuter avec mes collègues sur la richesse de l'environnement urbain pour une exploitation pédagogique.

D'une manière générale, votre image de la géographie et votre relation à l'espace ont-elles évolué depuis le début de la journée ?

Oui car je me rends compte que chaque espace de la ville peut être un lieu pour travailler des difficultés matérielles.

D'une manière générale, votre image de la géographie et votre relation à l'espace ont-elles évolué depuis le début de la journée ?

En partie, dans le sens où effectivement la ville possède de nombreux points d'approche faisant écho à la géographie, l'espace, pouvant servir comme point de départ ou support de cours, d'enseignement.

D'une manière générale, votre image de la géographie et votre relation à l'espace ont-elles évolué depuis le début de la journée ?

Au jour, j'ai trouvé cette sortie intéressante. Elle m'a permis une autre approche de la ville à travers d'observations des différents points.

Figures 6a, 6b, 6c et 6d. Visions évolutives de la géographie et du rapport à l'espace,

Ces données (dessinées ou écrites) recueillies à l'issue de la sortie font apparaître globalement une faible évolution des représentations des étudiants, sur Bordeaux, sur la ville en général ou sur la discipline géographique. Seule une minorité a semble-t-il été sensible à une approche plus fine et sensible de l'espace – approche qu'elle découvrirait essentiellement ce jour-là ; parmi cette minorité, la plupart des étudiants ont surtout fait évoluer leur regard en fonction de leurs pratiques professionnelles et en vue d'appliquer ces méthodes avec leurs propres élèves.

Au sujet des conditions matérielles, les modalités de la sortie seraient par ailleurs éventuellement à revoir, car les effectifs d'un des deux groupes étaient plus importants que l'autre (une cinquantaine d'étudiants réunis au total) et les déplacements collectifs sur un même trottoir n'ont pas été aisés (de l'étape 1 jusqu'à l'entrée du Jardin Public notamment), tout comme il n'a pas été évident de donner collectivement des consignes, d'élever la voix au-dessus des bruits de la rue et de ceux des travaux ou d'essayer de ne pas gêner les passants, les commerçants, etc. Notons à ce titre qu'un(e) des étudiant(e)s aurait apparemment préféré une séance « dans les murs » (fig. 7), du fait des conditions matérielles contraignantes liées à la sortie. Les sorties en petit groupe (une vingtaine d'étudiants) sont donc à privilégier.

D'une manière générale, votre image de la géographie et votre relation à l'espace ont-elles évolué depuis le début de la journée ?

Non la situation en grand groupe en ville ne permet pas d'approfondir le sujet une présentation en TD en avait peut être été apprécié

Figure 7. L'expression d'une préférence pour une séance « dans les murs »

À la lecture des réponses aux questionnaires, nous nous sommes également aperçus de la mauvaise formulation de quelques questions. En effet, faire dessiner « la ville », questionner leurs perceptions de « la ville » ou interroger leur rapport à « l'espace », avant et après le parcours sensible, a parfois été mal interprété. Plusieurs étudiants n'ont pas compris que ces questions portaient sur l'objet géographique « ville » ou sur les relations à l'espace en général, et non pas sur Bordeaux en particulier (la figure 6a évoque par exemple un étudiant qui affirme que ses relations à l'espace n'ont pas évolué depuis le début de la matinée car il « connaît très bien ce quartier »). Non familiarisés avec le langage géographique, il est normal que ces confusions aient pu avoir lieu mais cela a sans doute biaisé nos analyses. Par ailleurs, le fait que la majorité des professeurs stagiaires n'aient pas proposé de second dessin ou n'aient pas développé leurs dernières réponses (dernière page du questionnaire), est probablement dû à la longueur du questionnaire, qui a nécessité de répondre aux mêmes questions, à trois reprises, c'est-à-dire à chacune des étapes du parcours. Nous avons souhaité récupérer les questionnaires en fin de matinée, pour que les réponses soient les plus spontanées possibles, mais il s'agissait aussi du moment où les étudiants commençaient à s'impatienter et souhaitaient aller déjeuner. Il serait peut-être judicieux de réduire les questions à seulement deux étapes significatives du parcours, au lieu de trois, facilement comparables (le trajet jusqu'au Jardin Public et le Jardin Public en lui-même). Par ailleurs, les dessins finaux ont pu être rapidement esquissés, voire évités, du fait de cette relative lassitude et/ou de ce sentiment de fatigue ressenti à ce moment-là de la journée, mais aussi tout simplement du fait que certains ont pu s'asseoir sur des bancs au Jardin Public et d'autres non (ces derniers ont alors dû dessiner debout, en prenant appui sur un support plus ou moins rigide qu'ils avaient à disposition).

4.2. Inciter à ré-exploiter la sortie-terrain au sein de projets ou de séquences d'enseignement en primaire

L'après-midi s'est déroulé à l'ESPE de Caudéran, au sein d'une grande salle de cours de TD. Il a été consacré à l'élaboration de séquences d'enseignement fictives ou de projets pédagogiques plus longs, pluridisciplinaires. La consigne principale donnée aux étudiants était qu'ils devaient exploiter la sortie scolaire avec leurs élèves, en début, au milieu ou en fin de séquence et l'articuler aux enseignements et aux objectifs de leur choix. Les étudiants se sont rassemblés en groupes de 4 ou 5 et ont choisi des thématiques très diversifiées. Beaucoup ont choisi le cycle 1, cycle dans lequel ils enseignent cette année en alternance, mais quelques groupes ont imaginé des projets en cycle 2 ou 3, moins familiers pour eux à ce stade de leur carrière professionnelle. En fin d'après-midi, ils devaient présenter leur projet à l'oral au reste du groupe, en s'appuyant sur un diaporama, en une dizaine de minutes environ¹¹ (fig. 8).

¹¹ Les diaporamas proposaient en quelques diapositives une séquence avec sa progression et ses objectifs visés, son caractère pluridisciplinaire éventuel et le détail de quelques séances, dont une qui devait constituer une sortie



Figure 8. Exposé d'un projet pédagogique pluridisciplinaire, organisé autour d'une sortie

Tous n'ont pas exploité la sortie dite « sensible » au sein de leur projet mais ce qui a été très stimulant pour eux, a été de réfléchir à l'articulation entre les compétences liées à la structuration dans le temps, dans l'espace, à la motricité, aux mathématiques, aux arts, à l'apprentissage des règles de sécurité hors de l'école, aux compétences numériques (faire prendre des photos sur le « terrain » et les exploiter au retour en classe par exemple). Plusieurs groupes ont pensé transformer la sortie en jeu de piste avec les élèves et l'ont associé à la réalisation *a posteriori* de maquettes ou de plans de l'espace pratiqué. L'idée d'un questionnaire-support, d'une grille d'observation ou d'un carnet de relevés de sensations, adapté en fonction du niveau, a été évoquée afin de guider au mieux les élèves pendant une éventuelle sortie.

Les étudiants de ces quatre groupes de TD étant évalués au second semestre sur une séquence d'enseignement à tester dans leur classe et à présenter à l'oral, ce qui a été significatif par la suite, c'est de constater que certains ont repris l'idée de la sortie scolaire et l'ont réellement menée avec leurs élèves. Ils ont donc pu mettre en pratique les approches auxquelles ils ont été initiés lors de cette matinée et nous avons pu conclure que cela les avait motivés et inspirés pour leurs propres démarches didactiques et professionnelles.

scolaire. Certains y ont inséré des photographies prises dans la matinée ont sont allés chercher d'autres images de Bordeaux sur Internet. La figure 8 montre un plan retravaillé du Jardin Public de Bordeaux, que le groupe proposait d'exploiter avec des élèves, dans le cadre d'une séquence pluridisciplinaire et de l'organisation d'un jeu de piste.

Conclusion et retour d'expérience : poursuivre et améliorer l'initiation au terrain

Deux ans auparavant, nous avons déjà organisé une sortie sur le terrain avec des étudiants de M2 MEEF 1^{er} degré (l'itinéraire avait été quasiment identique mais nous avons ajouté la visite de l'écoquartier Ginko, au nord de Bordeaux). Cependant, nous n'avions pas encore élaboré le questionnaire-support, nous n'avions pas pu suivre les étudiants sur une journée entière et la sortie avait été organisée en fin d'année universitaire. Le fait de pouvoir suivre les M2 durant toute une journée cette année, puis durant le semestre, voire l'année entière, et le fait de pouvoir nous appuyer sur leurs réponses au questionnaire, nous a permis de saisir les effets réels de leur initiation au terrain et à l'approche sensible de l'espace. L'enthousiasme avéré de certains stagiaires qui ont par la suite réellement mené des sorties avec leurs propres élèves (alors que ce n'était pas obligatoire), y compris avec des élèves de cycle 1 (alors qu'ils avaient initialement manifesté une certaine angoisse à l'idée d'organiser une sortie avec des élèves de maternelle), nous a conforté dans l'idée que nos enseignements avaient déclenché des envies et débloqué des situations. Une des étudiantes, dont l'investissement a été remarquable tout au long de l'année, a également réalisé son mémoire de recherche sur la sortie sensible en maternelle. Cela nous conforte aussi dans l'idée qu'il est plus pertinent de mener ces expériences en début d'année universitaire, plutôt qu'en fin d'année – même si certaines réactions en début de journée manquaient d'enthousiasme (« *pourquoi sommes-nous là ?* » ; « *À quoi ça va nous servir ?* »). Les intentions et les objectifs de la sortie doivent être clairement annoncés aux étudiants dès le début de l'année universitaire afin d'éviter ce genre de remarques ou de freins. Les bonnes conditions matérielles doivent être réunies afin que l'ensemble des étudiants se sente concerné et puisse participer (groupe de taille réduite notamment).

Le choix de l'itinéraire (localisation, étapes, distance-temps), des thèmes disciplinaires ou transversaux abordés, les supports et protocoles permettant de guider les étudiants et permettant l'expression de leurs ressentis et émotions, doivent également être pensés et anticipés. Le questionnaire aurait ici pu être réduit, tout en gardant la proposition de réaliser deux dessins comparatifs. Le retour dans la même journée « dans les murs » de l'ESPE, doit être l'occasion de faire réfléchir les étudiants à la manière dont ils peuvent transposer ces méthodes d'initiation à l'enquête ethnographique de terrain, avec leurs propres élèves, dans le cadre de projets ou de séquences d'enseignement. Les formateurs doivent aider à leur faire saisir que ces connaissances intuitives, sensibles et individuelles de l'espace, doivent ensuite servir à la fabrication de savoirs et de concepts géographiques partageables (Briand, 2016). C'est également « dans les murs » que peuvent être davantage déclinées les différentes possibilités et méthodes pédagogiques correspondant à des élèves de cycle 1, 2 ou 3.

Si la majorité des réponses recueillies *via* le questionnaire ne montre pas un réel bouleversement des représentations de la sortie urbaine ou de la géographie en général après la sortie, certaines réponses font tout de même entrappercevoir que l'approche sensible de l'espace leur était peu familière, les a interpellés, et a élargi leur vision de la discipline. La sortie (même dans un périmètre proche de leur établissement) comme levier de projets pédagogiques pluridisciplinaires, y compris au cycle 1, les a intéressés et les a décidés à l'exploiter avec leurs élèves. Une des étudiantes l'a formulé ainsi durant la visite du jardin botanique : « *on s'imagine toujours faire des sorties à Pétaouchnock... Mais en fait, on ne pense pas qu'à côté de chez nous, on puisse faire tout ça !* ». Ces changements de regards, même minoritaires ou discrets, et ces initiatives

didactiques prises ensuite par plusieurs M2, nous incitent à poursuivre l'initiation au terrain des futurs enseignants de primaire. Il nous apparaît que la pratique de la géographie « hors les murs », en ville ou ailleurs, peut être à l'origine de la meilleure compréhension du concept d'« habiter » chez ces derniers, comme ensuite chez leurs élèves, permettant une ouverture sensible au monde qui les entoure. Tout comme de nombreux enseignants et/ou didacticiens géographes ont déjà pu le démontrer, cette expérience confirme que les approches par le terrain permettent en partie de renouveler le regard sur l'espace habité et devraient donc permettre à de futurs enseignants du primaire de saisir toute l'importance de prendre en compte les compétences spatiales de leurs élèves, riches, multiples et évolutives.

Bibliographie

Authier J.Y., Bathellier V., Lehman-Frisch S. (dir.), 2016, « La ville des enfants et des adolescents », *Annales de la Recherche Urbaine* n°111.

Bailly A., 1977, *La perception de l'espace urbain : les concepts, les méthodes d'études, leur utilisation dans la recherche urbanistique*, CRU.

Biaggi C., 2015, « Habiter, concept novateur dans la géographie scolaire ? », *Annales de Géographie* n°704, p. 452-465.

Briand M., 2016, « Approche sensible en sortie. Construire une relation au terrain en géographie scolaire à l'école élémentaire », in Thémines J.F., Doussot S. (dir.), *Acteur et action. Perspectives en didactiques de l'histoire et de la géographie*, PUC, p. 73-85.

Cavaillé F., 2016, « (Ap)prendre la géographie par les sentiments. L'apprentissage d'une géographie sensible à partir des émotions littéraires », *Carnets de Géographes* n°9, <http://journals.openedition.org/cdg/565>.

Claval P., 2013, « Le rôle du terrain en géographie. Des épistémologies de la curiosité à celles du désir », *Confins* n°17, <http://journals.openedition.org/confins/8373>.

Clerc P., Robic M.C. (dir.), 2015, *Des géographes hors-les-murs ? Itinéraires dans un Monde en mouvement (1900-1940)*, l'Harmattan.

Feidel B., Olmedo E., Trion F., Depeau S., Poisson M., Audas N., Jaulin A., Duplan K., 2016, « Parcours augmentés, une expérience sensible entre arts et sciences sociales », *Carnets de Géographes* n°9, <https://journals.openedition.org/cdg/721>.

Frémont A., 1976, *La région, espace vécu*, PUF.

Gaujal S., 2016, *Une géographie à l'école par la pratique artistique*, Thèse de doctorat en géographie, Université Sorbonne Paris Cité.

Gayet-Viaud C., Rivière C., Simay P., 2015, « Les enfants dans la ville », *Métropolitiques.eu*.

Guinard P., Tratnjek B., 2016, « Géographies, géographes et émotions. Retour sur une amnésie... passagère ? », *Carnets de Géographes* n°9, <https://journals.openedition.org/cdg/605>.

Le Guern A.L., Thémines J.F., 2012, « Des enfants iconographes de l'espace public urbain : la méthode du parcours iconographique », *Carnets de géographes* n°3,

http://www.carnetsdegeographes.org/carnets_terrain/terrain_03_02_Leguern_Themines.php

Lehman-Frisch S., Vivet J., 2012, « Géographies des enfants et des jeunes », *Carnets de Géographes* n°3,

http://www.carnetsdegeographes.org/carnets_debats/debat_03_01_Lehman_Frisch_Vivet.php

Lussault M., 2018, « Mettre l'expérience extrascolaire en lien avec la pratique scolaire », Entretien avec Michel Lussault, *Diversité* n°191, janv-avril 2018, p. 13-17.

Manola T., Bailly E., Duret H., 2017, « Les "ateliers promenades" : des expériences sensibles (paysagères) habitantes aux micro-interventions urbaines », *Projets de paysage* n°15, http://www.projetsdepaysage.fr/fr/les_ateliers_promenades_des_exp_riences_sensibles_paysag_res_habitanter_aux_micro_interventions_urbaines.

Manola T., 2012, *Conditions et apports du paysage multisensoriel, pour une approche sensible de l'urbain Mise à l'épreuve théorique, méthodologique et opérationnelle dans trois quartiers dits durables : WGT, Bo01, Augustenborg*. Thèse de doctorat en urbanisme, aménagement et politique urbaine : Université Paris-Est.

Mekdjian S., Olmedo E., 2016, « Médier les récits de vie. Expérimentations de cartographies narratives et sensibles », *Mappemonde* n°118, <http://mappemonde.mgm.fr/118as2>.

Rocheffort R., 1961, *Le travail en Sicile. Étude de géographie sociale*, PUF.

Staszak J.F., 1994, « La perception de l'espace urbain », *Feuilles de Géographie* n°8, 17 p.

Thomas R., 1999, « Cheminer l'espace en aveugle : corps stigmatisé, corps compétent », *Alinéa* n°9, p. 9-24.

Thomas R., 2010, *Marcher en ville. Faire corps, prendre corps, donner corps aux ambiances urbaines*, Archives contemporaines.

Volvey A., Calbérac Y., Houssay-Holzschuch M., 2012, « Terrains de je. (Du) sujet (au) géographique », *Annales de Géographie* n°687-688, p. 441-461.

Vulbeau A., 2015, « L'éducation tout au long de la ville », in Ulmann A.L., Brougère G. (dir.), *Apprendre de la vie quotidienne*, Paris, PUF, p. 43-53.

Compte-rendu de l'atelier débat Feuilles de Géographie, « Géographes hors les murs », organisé le 28 mai 2018, <https://feuilles-de-geographie.parisnanterre.fr/wp-content/uploads/2018/09/Atelier-de%CC%81bat-FDG-28-mai-2018.pdf>.