Geography school teaching through the prism of school outings : for an approach by means of sensitiveness at primary school

Médéric Briand

▶ **To cite this version:**

Médéric Briand. Geography school teaching through the prism of school outings : for an approach by means of sensitiveness at primary school. Géographie. Université de Caen Basse-Normandie, 2014. Français. NNT : . tel-01145646

HAL Id: tel-01145646
https://shs.hal.science/tel-01145646

Submitted on 24 Apr 2015

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.

Université de Caen Basse-Normandie

École doctorale « *Homme, Sociétés, Risques, Territoire* »

Thèse de doctorat

présentée et soutenue le 17/12/2014

par

Médéric Briand

pour obtenir le

Doctorat de l'Université de Caen Basse-Normandie

Spécialité : *géographie*

La géographie scolaire au prisme des sorties : pour une approche sensible des sorties à l'école élémentaire

Directeur de thèse : *Jean-François Thémines*

Jury

Jean-Pierre Chevalier : Professeur des Universités en Géographie, Université de Cergy-Pontoise (rapporteur).

Daniel Niclot : Professeur des Universités en Sciences de l'Éducation, Université de Reims Champagne-Ardenne (rapporteur).

Sylvie Considère : Maîtresse de Conférences en Géographie, Université d'Artois (examinatrice).

Magali Hardouin : Maîtresse de Conférences en Géographie, Université de Rennes 2 (examinatrice).

Henri Peyronie : Professeur des Universités émérite en Sciences de l'Éducation, Université de Caen Basse-Normandie (examinateur).

Jean-François Thémines : Professeur des Universités en Géographie, Université de Caen Basse-Normandie (directeur de thèse).

À la mémoire de mes grands-parents.
Votre humanisme et votre engagement pour les autres :
vos legs les plus précieux.

Remerciements

Au terme de ce travail, c'est avec émotion que je tiens à remercier tous ceux qui ont contribué à la réalisation de cet écrit.

Mes remerciements vont en premier lieu à Jean-François Thémines, mon directeur de thèse. Merci d'avoir rempli à merveille votre rôle d'accompagnateur pour me former à la recherche en m'invitant à adopter la bonne posture, en me prodiguant de précieux conseils méthodologiques ainsi qu'en me faisant bénéficier de votre impressionnante culture géographique. Je tiens également à remercier dans ces lignes la personne, toujours disponible, rigoureuse, critique et à la juste place, qui m'a d'abord fait confiance puis encouragé dans la durée. Ces trois années de collaboration ont été un vrai plaisir intellectuel et humain.

Merci aux autres membres du jury, Jean-Pierre Chevalier, Daniel Niclot, Sylvie Considère, Magali Hardouin et Henri Peyronie, pour l'intérêt que vous témoignez en acceptant de participer à l'examen de ce travail. Je suis très honoré d'avoir un jury couvrant presque tous les domaines abordés dans cette thèse.

Un grand merci aux enseignants (en particulier à François et Frédéric) et à leurs élèves qui m'ont ouvert les portes de leur classe (pour mieux en sortir) ainsi qu'à Annette Gonnin-Bolo et Bernard Le Gall pour leur témoignage.

Je voudrais remercier les professionnels de l'action culturelle et patrimoniale qui m'ont accueilli : l'équipe d'Estuarium, et plus spécifiquement Fanny Lecuyer, ainsi que Monique Le Corre et Anne Sarthou du C.A.U.E. de Loire-Atlantique, Marion Le Gal de la Direction du Patrimoine et de l'Archéologie de la ville de Nantes et Jérôme Collier du cabinet *In situAE*. Merci à Anthony Penaud, de l'association O.R.E.A., pour le prêt de bandeaux occultants.

Merci aux didacticiens et/ou géographes qui, par leurs critiques constructives et leurs conseils avisés, lors de mes interventions en journée d'étude ou en colloque, ont pu m'aider à développer et formaliser certains points de cette thèse. Je pense en particulier à Catherine Rebiffé, Roselyne Lebourgeois, Yves Renaud, Anne Schneider, Élisabeth Schneider, Élise Ouvrard, Nicole Tutiaux-Guillon, Anne De Nadaï, Maud Verherve, Julien Noël, Claire Guiu, Béatrice Chaudet et Hélène Marche.

Mon travail a pu bénéficier de l'aide technique experte de Laurent Pourinet et de Christine Lamberts pour l'élaboration des cartes et de Dominique Rocher qui a très gentiment relu le manuscrit.

Il me faut mentionner ceux qui ont prêté une oreille particulièrement attentive aux étapes successives de ce travail : Michel Malherbe, Marielle Macé, Céline Chadenas, Sophie Bossard, Agnès Musquer, Catherine Charlot, Isabelle Palvadeau, Ghislaine Grimaud, Gérard Morin, Dominique Guimbretière, Marie-Élisabeth et Didier Orain.

J'associe à mes remerciements Christian Dollet et Jean-Yves Séveno pour l'octroi de financements, ainsi qu'Éric Billet pour avoir relayé mes demandes de contacts vers les enseignants.

Merci enfin à ceux qui occupent une place toute particulière. Mon frère et Céline pour leur écoute et pour ces moments de détente en Haute-Savoie. Mes parents, pour leur présence réconfortante. Mes beaux-parents, Annie et Louis, pour leur soutien précieux durant toutes ces années. Mes trois garçons, Vincent, Pierre et Martin : je suis extrêmement fier de vous. Merci enfin à Claire, mon épouse, d'avoir supporté ce long travail. Mon amour est à la mesure de ta patience.

SOMMAIRE

INTRODUCTION GÉNÉRALE..... 8

PREMIÈRE PARTIE. UNE RECHERCHE COMPRÉHENSIVE POUR APPRÉHENDER L'INTIMITÉ GÉOGRAPHIQUE DES ÉLÈVES AVEC LE MONDE EN SORTIE SCOLAIRE..... 14

CHAPITRE UN. La sortie, le terrain, le sensible, la proximité et le quotidien : problématiques communes de la géographie scolaire et de la géographie savante ?..... 14

1. Pourquoi sortie et géographie ?..... 15

2. Le terrain comme objet ou comme relation en géographie ?..... 33

3. La géographie et la question du sensible..... 47

4. Le corps, un objet émergent en géographie ?..... 64

5. Proximité ou éloignement ? Une notion à géométrie variable..... 67

6. Quotidien et hors quotidien en géographie..... 74

7. Problématique et hypothèses..... 76

CHAPITRE DEUX. Apprendre la géographie en sortie scolaire..... 78

1. Qu'est-ce qu'apprendre la géographie en sortie dite de terrain ?..... 78

1.1 Apprendre… oui, mais en sortie..... 78

1.2 Qu'est-ce qui peut s'apprendre dans ces situations de sortie ? 79

2. Les conditions d'appropriation du savoir ou comment apprendre en sortie ?..... 84

2.1 Peut-on apprendre au contact direct des objets ? 84

2.2 Les obstacles aux processus d'apprentissage et d'enseignement de la géographie en sortie..... 88

2.3 Apprendre en dehors de l'école dans le quotidien..... 92

2.4 Apprendre par une démarche sensible..... 95

CHAPITRE TROIS. Une recherche à dominante qualitative dans ses démarches et ses méthodes..... 100

1. Une démarche inspirée de la *Grounded Theory* pour appréhender les enquêtés..... 100

1.1 Qu'est-ce que la *Grounded Theory* ? 100

1.2 Comment se positionne-t-elle dans le champ des sciences sociales ?..... 101

1.3 Une démarche qualitative et compréhensive..... 102

1.4 Les étapes de la mise en œuvre..... 103

1.5 Un exemple de mise en œuvre..... 106

2. La méthodologie du *focus group* avec des enfants scolarisés en cycle trois : enjeux, spécificités et positions d'un chercheur en didactique de la géographie..... 109

2.1 Les origines du *focus group*..... 109

2.2 Le choix de cette méthodologie et ses raisons..... 110

2.3 Des *focus groups* avec des enfants : mise en œuvre, spécificité et questions posées..... 112

2.4 Retour réflexif sur une pratique de *focus group*..... 116

3. L'entretien d'explicitation pour accéder aux savoirs implicites des enseignants sur les pratiques de sortie..... 124

3.1 La mise en œuvre de l'entretien..... 125

3.1.1 La demande..... 125
3.1.2 Une stratégie à réajuster pour faire décrire l'action et non induire..... 126
3.1.3 Une mise en œuvre adaptée..... 127
3.1.4 Et après l'entretien ?..... 128

4. La transcription des entretiens..... 131

4.1 Le passage de l'oral à l'écrit..... 131
4.2 Choix du codage et premiers éléments d'analyse..... 132

CONCLUSION DE LA PREMIÈRE PARTIE..... 133

DEUXIÈME PARTIE. DES PRATIQUES DE SORTIES OBSERVÉES « HORS LES MURS » DE L'ÉCOLE : UN HÉRITAGE MULTIPLE POUR DES PRATIQUES MIXTES ENTRE INERTIES, TRADITIONS ET CHANGEMENTS..... 136

CHAPITRE UN. Exploration des pratiques anciennes par la synthèse d'une histoire riche et diversifiée des sorties : les textes officiels, les géographes et les pédagogues..... 136

1. Origines et traditions scolaires des sorties de « terrain » en géographie..... 136

CHAPITRE DEUX. Un état des lieux par l'observation et l'analyse de pratiques d'enseignement existantes autour des sorties..... 169

1. Le contexte de l'observation de « terrain »..... 169
2. La sortie de Valérie..... 173
3. La sortie de Laëticia..... 186
4. La sortie de Stéphanie..... 196
5. La sortie d'Emmanuelle..... 206
6. La sortie de Sylvie..... 217
7. La sortie de Julien..... 228
8. La sortie de François..... 247
9. La sortie de Nathalie..... 261

CHAPITRE TROIS. La sortie en géographie dans les filets d'une discipline scolaire ?..... 274

1. Entre prescriptions et pratiques, les recommandations d'un inspecteur de circonscription sur les sorties de « terrain »..... 274

2. Les représentations sur les sorties chez les enseignants du premier degré à partir de questionnaires..... 292

CHAPITRE QUATRE. La sortie : dispositif privilégié des partenariats ? 301

CHAPITRE CINQ. Regard rétrospectif sur les sorties scolaires : entretien avec Annette Gonnin-Bolo..... 306

1. Les pratiques de sortie du point de vue d'une chercheure : perspective historique et méthodologique d'un travail de recherche sur les sorties..... 306

CONCLUSION DE LA DEUXIÈME PARTIE..... 328

TROISIÈME PARTIE. CONCEPTION ET EXPÉRIMENTATION D'UN DISPOSITIF DE SORTIE POUR UN ENSEIGNEMENT SENSIBLE DE LA GÉOGRAPHIE À L'ÉCOLE PRIMAIRE.....335

CHAPITRE UN. Des dispositifs et des pratiques scientifiques existants pour accéder à l'expérience sensible..... 335

1. La dérive urbaine situationniste.....336

2. La méthode des parcours commentés..... 338

3. Faire corps, prendre corps et donner corps aux ambiances urbaines..... 340

4. La méthodologie du parcours iconographique..... 342

CHAPITRE DEUX. Conception et expérimentation d'un dispositif de sortie de « terrain »... 346

1. Montage et expérimentation d'un dispositif particulier..... 346

2. Des résultats empiriques : description et analyse des sorties expérientielles.....358

- La sortie de la classe de CM1 à Carquefou..... 358

- La sortie de la classe de Frédéric.....383

- La sortie de la classe de François.....408

- La sortie de la classe de CM1 à Nantes.....434

- Ce qui se passe après la sortie..... 453

CHAPITRE TROIS. Retours sur expériences : les espaces des sujets.....455

1. Des résultats méthodologiques : validation et discussion autour de la démarche..... 455

2. Contribution à une théorisation multiforme des sorties et de leur impact sur les apprentissages en géographie..... 471

3. Les apports pour le chercheur et le formateur : exercice de réflexivité..... 483

CONCLUSION GÉNÉRALE.....488

BIBLIOGRAPHIE..... 492

TABLE DES FIGURES.....514

INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'exploration du monde est inscrite dans l'histoire de l'humanité. Au commencement, l'homme est parti à la découverte de ce qu'il y avait plus loin, de l'autre côté de la colline, par goût ou par nécessité. L'être humain est par essence un voyageur sur terre (en latin : *homo viator*), un homme en chemin, à l'image de la figure du pèlerin de l'occident médiéval. Explorer, défricher, découvrir des espaces que l'on pouvait croire vierges, par ignorance ou par cécité, s'aventurer sur des terres inconnues, les grands voyages ont succédé à la découverte de l'espace immédiat. Ces voyages lointains d'exploration ont permis, surtout à partir de la Renaissance, de nommer la surface de la Terre, d'en faire un inventaire. Généralement, l'exploration concerne des espaces étrangers que l'on cherche à rendre familiers par une confrontation de sa propre culture à celle des autres. Mais le proche nous est-il si connu et si familier ? N'y-a-t-il pas un intérêt à percevoir et à chercher à comprendre le monde qui nous entoure immédiatement, à aller interroger et s'étonner de notre propre culture ?

Cette aventure, c'est aussi la mienne à travers cette recherche. Elle a débuté avant la rédaction de cette thèse par des pratiques professionnelles dans le cadre de l'exercice de mon métier d'enseignant du premier degré et de formateur d'enseignants. Elle est même antérieure au regard de mon expérience personnelle et de mon implication dans des mouvements associatifs d'éducation populaire et dans l'encadrement de séjours de vacances pour les jeunes. En quoi ce parcours multiple d'animateur, d'enseignant et de formateur a-t-il favorisé mon intérêt pour les sorties ? D'abord parce que ces sorties scolaires ont très souvent concordé avec des expériences pédagogiques faisant transparaître un plaisir d'apprendre chez les élèves, avec des moments de socialisation heureux et à des mises en situations faisant vivre la géographie alors que je ne l'appréhendais pas toujours de la sorte dans mes pratiques « ordinaires » de classe qui pouvaient parfois être ennuyeuses. Les sorties scolaires et les voyages éducatifs, sous des formes diverses (sorties à proximité de l'établissement scolaire, classes de découvertes en bord de mer ou à la montagne, centres de vacances itinérants en France - découverte de la vallée de l'Ubaye en V.T.T. ou à l'étranger - circuit en Grande-Bretagne jusqu'au mur d'Hadrien, limite nord de l'ancien empire romain) ont donc été mes premiers « terrains » d'expérimentation. J'ai eu sans doute, au départ de ce travail, une image quelque peu idéalisée de la sortie, *a priori* favorable, qu'il a fallu mettre parfois de côté pour mieux comprendre les ressorts des questions que posent les sorties scolaires. Les sorties

correspondent également à des situations de formations en didactique[1] de la géographie avec des groupes d'étudiants en formation initiale d'enseignants du premier degré, situations quelque peu inhabituelles où l'on se donne rendez-vous non pas dans une salle d'un centre de formation mais, sur place, par exemple pour arpenter la butte de la Roche (sur la commune de Haute-Goulaine en Loire-Atlantique) et accéder à un point de vue dominant pour lire le paysage du marais de Goulaine, utiliser des cartes pour s'orienter, se situer et tenter le passage de la vue à la carte en effectuant un croquis sur le vif afin d'amorcer une modélisation spatiale. Les sorties, c'est aussi la prise de conscience de la difficulté pour les étudiants, *a fortiori* dans le concret, de prendre en compte le caractère subjectif de l'appréhension de l'espace. Ainsi, il est arrivé souvent que les étudiants ne perçoivent de ce qu'ils avaient sous les yeux qu'un simple substrat naturel alors que l'espace est plus complexe et construit par les acteurs de la société. Mes sorties intégraient des démarches méthodologiques employées en formation, que je juge insatisfaisantes et qui plaçaient l'objet étudié en géographie, c'est-à-dire l'espace, au centre, comme étendue terrestre sans que les populations qui y vivent et le pratiquent ne soient explicitement enquêtées ou qu'une relation directe entre l'étudiant et l'espace d'étude soit valorisée et mobilisée à travers les sens réunis en un même concert « géographique ».

Cette entreprise de recherche trouve également son origine dans la conviction selon laquelle, la géographie scolaire peut se pratiquer et se vivre à l'extérieur de la classe, « pour de vrai », selon une méthode que l'on pourrait qualifier au premier abord de « naturelle » alors que la plupart du temps l'enseignant reste assigné à résidence dans sa classe, « *cellule de base du travail enseignant* » (Tardif & Lessard, 1999), généralement pour enrichir la culture générale des élèves à travers la géographie. Le rôle éducatif de cette discipline scolaire se limite alors souvent, dans les conceptions des enseignants du premier degré[2], à une dimension culturelle se traduisant par exemple par des listes de pays et de capitales à faire retenir aux élèves. Selon ce point de vue, la géographie, ça sert d'abord à connaître les pays. La dimension culturelle universelle de la géographie n'est pas véritablement prise en compte ici alors qu'elle est rappelée par les programmes officiels actuels qui mettent en évidence que cette culture doit être humaniste, suggérant implicitement une ouverture à l'autre, une première approche des différences culturelles, de la diversité des sociétés et de leurs organisations spatiales. Le rôle

[1] « *Les didactiques sont des disciplines de recherche qui analysent les contenus (savoirs, savoir-faire, valeurs, « rapports à », manières de penser, d'agir et de parler, propres aux différentes disciplines) en tant qu'ils sont objets d'enseignement et d'apprentissages référés/référables à des matières scolaires* » (Reuter, 2010, p.69).

[2] Propos recueillis de façon empirique lors d'échanges avec des professeurs des écoles titulaires et des étudiants en formation initiale.

primordial de la géographie dans la construction intellectuelle des individus est lui aussi souvent ignoré dans ces conceptions.

Ce travail témoigne donc de l'imbrication de mes expériences personnelles et professionnelles avec mes préoccupations de recherche sur les sorties. Cette thèse, c'est l'histoire et l'itinéraire d'un enseignant qui aspire à devenir chercheur, enseignant formé à la géographie[3] et à la didactique professionnelle[4]. Mon sujet de mémoire de master portait sur les pratiques d'enseignement en classes de géographie de professeurs des écoles en formation initiale. Ce travail de recherche s'intéressait déjà à des situations d'enseignement-apprentissage dans le champ disciplinaire de la géographie et a montré ce qui fait la stratégie de ces futurs enseignants, leurs modes d'appréhension de leur métier, leur façon d'être, leurs choix. À la différence du présent travail, les enseignants étaient mis bien plus en avant que les élèves. Pour des questions d'objet de recherche et des raisons méthodologiques, je m'étais centré sur les enseignants. En effet, mon statut de formateur et le type de formation suivi impliquait d'axer la recherche sur les conditions d'une situation d'apprentissage en laissant partiellement de côté la variable « élève ». La thèse se situe dans une certaine continuité par rapport à ce travail de master du point de vue disciplinaire et méthodologique (utilisation d'entretiens d'explicitation par exemple), mais en même temps, elle est en rupture vis-à-vis de l'objet même de la recherche - les situations d'enseignement-apprentissage hors de la classe - et par rapport à la démarche et à des méthodes spécifiques utilisées (entretiens avec des petits groupes d'enfants).

Cet itinéraire de recherche que je viens de présenter est à mettre en perspective avec mon objet d'étude, la sortie scolaire, terrain qui m'est partiellement connu. J'ai d'ailleurs pris conscience d'une connaissance incomplète des sorties scolaires, alors même qu'un certain nombre de mes pratiques et de mes aspirations pouvaient me faire croire le contraire, à travers les premières lectures d'ouvrages scientifiques récents engagées sur la notion de « terrain » et en même temps le constat d'un quasi vide dans la littérature scientifique sur les sorties scolaires en géographie[5]. Ce sentiment de ne pas avoir fait le tour de la question s'est traduit par un besoin de dépasser les « terrains » de mes propres pratiques enseignantes et de

[3] Maîtrise de géographie soutenue à l'Université de Nantes en 1996.
[4] Master 2 professionnel en Sciences de l'Éducation (master F.F.A.S.T.) obtenu à l'Université de Nantes en 2011 après une validation partielle des acquis de l'expérience (V.A.E.).
[5] Il faut cependant mentionner le travail de Sylvie Considère en géographie scolaire sur la lecture de paysage pour un environnement proche des élèves (Considère, 1992 et Considère, Griselin, Savoye, 1996).

formateur pour devenir ce que je commençais à comprendre de ce qu'était un terrain pour un chercheur.

Ancré dans mes expériences, mon hypothèse première était que la sortie scolaire pourrait être associée au projet éducatif de la géographie et que le sensible pourrait être intégré dans ce projet. En d'autres termes, le thème des sorties permettrait d'envisager la géographie sous différents angles, de les apercevoir, de les faire dialoguer, de les mettre en relation au service d'une éducation par la géographie - et pas seulement d'un enseignement de la géographie.

À l'origine de cette hypothèse se trouve la conviction selon laquelle la géographie peut se pratiquer à l'extérieur et à proximité de l'école. La sortie géographique favoriserait alors des apprentissages spécifiques relevant de dimensions culturelles et intellectuelles. Cette hypothèse suscite en même temps des tensions, notamment le rapport aux textes officiels et le risque d'une géographie sans projet éducatif pour les élèves et, au-delà, les enfants. Associer sortie scolaire et sensible dans le projet éducatif de la géographie, c'est également soulever une autre tension : le fait que l'institution scolaire ne fait pas beaucoup de place aux émotions, à la sensorialité pour la géographie à la différence d'une référence forte à la raison (Audigier, 2004, p.82). Enfin, l'association sortie de proximité et géographie pose le problème de l'éventuel anachronisme d'un choix des espaces proches dans un contexte de mondialisation duquel les enfants sont partie prenante, au moins par les technologies qui produisent et diffusent des éléments de culture destinés aux enfants.

Il s'agit donc de voir comment mon hypothèse initiale, au sens d'une intuition consolidée dans des expériences multiples, peut être confortée et précisée au travers d'une triple enquête historique, empirique et expérimentale. Je développe dans cette thèse une démarche de compréhension des ressorts sensibles de l'apprentissage en sorties par croisement de regards portés sur des expériences de sorties. Plus précisément encore, mon objet croise le sensible dans la géographie scolaire avec le fonctionnement de cette discipline. J'aurais pu avoir une autre approche, par exemple en employant une démarche unique d'ingénierie didactique consistant à concevoir, *a priori*, sur une hypothèse de chercheur, une méthodologie de sortie qui aurait ensuite été testée. Ce choix de m'appuyer sur un examen des pratiques enseignantes anciennes, et surtout contemporaines, puis d'expérimenter une méthodologie innovante est à mettre en relation avec un rapport quelque peu ambivalent à la profession enseignante. D'un côté, une vision des pratiques professionnelles de collègues enseignants du primaire qui ont du mal à faire de la géographie - sans doute par manque de formation dans ce champ

disciplinaire - et de l'autre, la confiance en ceux qui en font un peu avec des sorties. Il m'a semblé qu'il y a beaucoup à gagner à essayer de savoir ce que font les enseignants du primaire et leurs élèves et de comprendre leurs pratiques de sortie en géographie. Beaucoup à gagner, d'une manière générale, à faire confiance aux enquêtés en se reposant sur eux et sur leur parole pour (re)découvrir les sorties scolaires en géographie.

C'est pour cette raison que j'ai mené une enquête en Loire-Atlantique avec huit collègues professeurs des écoles, tous volontaires. Mon terrain de recherche s'est ainsi construit par sollicitation de personnes que je connaissais bien, et d'autres qui collaboraient avec des associations éducatives avec lesquelles j'entretenais des contacts relativement anciens.

Comment caractériser les sorties qui se pratiquent aujourd'hui dans l'enseignement primaire et qui peuvent ressortir d'une approche géographique ? Quelles en sont les caractéristiques pour les professeurs ? Quels buts poursuivent-ils ? Quelle place vient y prendre le sensible ? Ces questions ont présidé à l'élaboration de mon projet de thèse. Je me propose de considérer le sensible en sortie - comme moyen d'une approche géographique qui pourrait présenter une dimension éducative plus large que celle d'un simple enseignement - à partir de pratiques effectives et du sens que leur donnent des professeurs, et peut-être plus encore, des enfants. Plus précisément encore, le sensible est envisagé selon des pratiques d'écriture enfantines qui permettent d'interroger ces modalités d'interaction enfants/apprentissages scolaires en sorties/le monde en tant qu'il est le référent de la géographie, c'est-à-dire une étendue terrestre… avec le sensible à l'articulation.

En arrière-plan et en permanence, on trouve aussi la question du paradigme de la géographie scolaire de l'école primaire que j'ai essayé d'aborder à travers un regard historique pour comprendre les pratiques actuelles et pour imaginer des possibles. La place des sorties et le sensible sont également des éléments des différents paradigmes que je cherche à formaliser au fur et à mesure où la thèse avance.

Dans une première partie, mon travail de thèse comprend le positionnement d'un cadre de référence théorique qui cherche à définir les mots clés de cette recherche (sortie, terrain, sensible) au regard des problématiques de la géographie contemporaine. Ce cadre théorique vise à construire mon objet de recherche, la construction d'un rapport à l'espace dans la géographie scolaire, dont le principe est de s'arrêter sur les sens les plus récents et les plus critiques par rapport à l'histoire de la géographie scientifique. Le cadre théorique est lié aux

dispositifs méthodologiques utilisés incluant des entretiens qualitatifs menés, après observation de pratiques de sorties « ordinaires » puis expérimentales, en Loire-Atlantique, avec des enseignants du premier degré et leurs élèves. Ces entretiens ont généré des corpus qui ne sont pas considérés comme de simples illustrations d'un discours mais comme des éléments sur lesquels je m'appuie pour faire preuve. La théorisation, appelée ici *Grounded theory,* se fait à partir d'une observation armée et cadrée, dans une démarche inductive avec une référence empirique forte.

La deuxième partie vise à dresser un tableau de la géographie scolaire à la lumière de quatre prismes : une enquête historique sur les sorties, la conduite d'observations de pratiques d'enseignants de Loire-Atlantique, le regard d'un inspecteur de l'Éducation nationale associés aux représentations d'enseignants du premier degré et le point de vue d'une chercheure.

La troisième partie consiste à expérimenter un type de sorties privilégiant la dimension sensorielle du rapport à l'espace. Mon objet de recherche se situe bien au croisement entre le sensible dans la géographie scolaire et le fonctionnement de cette discipline.

PREMIÈRE PARTIE. UNE RECHERCHE COMPRÉHENSIVE POUR APPRÉHENDER L'INTIMITÉ GÉOGRAPHIQUE DES ÉLÈVES AVEC LE MONDE EN SORTIE SCOLAIRE

CHAPITRE UN. La sortie, le terrain, le sensible, la proximité et le quotidien : problématiques communes de la géographie scolaire et de la géographie savante[6] ?

À travers ce premier chapitre, je cherche à éclairer le sens et les enjeux d'usages des termes importants de cette thèse que sont « sortie », « terrain » et « sensible ». En arrière-plan, les oppositions classiques en géographie entre le proche et le lointain ainsi qu'entre le quotidien et le hors quotidien sont explicitées. Pour les deux premiers termes (« sortie » et « terrain ») qui peuvent être de sens relativement commun, l'enjeu est d'identifier les confusions possibles en référence à la géographie scientifique et plus particulièrement à l'épistémologie de la géographie. Bien que s'inscrivant dans une filiation maintenant ancienne (courant de l'espace vécu), le terme « sensible » est non stabilisé en géographie scientifique. Il s'agit donc de voir comment il est utilisé dans des disciplines voisines de la géographie (en particulier la philosophie et l'ethnologie) et ainsi d'expliciter, sur cette base, mon appropriation du terme. Il convient dans les trois cas d'articuler les problématiques épistémologiques disciplinaires avec celles de la géographie scolaire. En effet, s'appuyer sur les débats scientifiques, malgré la spécificité de ceux-ci, est en effet intéressant comme moyen de mettre à distance des mots usuels de la profession ou de l'institution et de mettre au clair les enjeux que l'utilisation très contextualisée de ces mots peut recouvrir.

En premier lieu, je discute des emplois possibles du mot « sortie » pour en saisir les sens dans le cadre scolaire. Qu'est-ce qui relient la sortie et la géographie scolaire ? En quoi l'univers de la classe est-il différent de l'extérieur ? Quelle place l'institution scolaire reconnaît aux sorties ? Quelle est la spécificité de la sortie de type géographique ? Dans un second temps, j'examine le terme « terrain », envisagé comme objet, pratique et surtout relation construite à l'espace. Quelles sont les rapports entre la géographie et le « terrain » ? Dans un troisième temps, c'est l'acceptation « sensible » qui est interrogée. Enfin, des duos géographiques « célèbres » (proche/lointain et quotidien/hors quotidien) sont questionnés dans leurs divergences ou leurs interdépendances.

[6] Isabelle Lefort est à l'origine de l'utilisation de l'expression « géographie savante » dans l'étude qu'elle a menée sur les rapports entre la connaissance savante et le savoir enseigné (Lefort, 1992).

1. Pourquoi sortie et géographie ?

Il s'agit ici de distinguer les sens communs du terme « sortie » des significations spécifiques dans l'univers scolaire. Comment comprendre ce terme dans le cadre scolaire ? En quoi ce qui est désigné comme « sortie » l'est par rapport à l'école, à la salle de classe ? Comment l'institution scolaire s'en est-elle emparée ? Quelles connotations prend-il alors ? Quels rapports la géographie scolaire entretient-elle avec les dispositifs ou dispositions concernés ?

1.1 La sortie au sens commun

Le mot « sortie » est au premier abord dépourvu d'originalité et somme toute usuel. Il importe donc d'en questionner ses sens, d'en mesurer les enjeux et d'identifier les confusions possibles.

Le terme comporte une acception commune principale à laquelle on peut associer deux sens complémentaires que je vais clarifier. Issu du langage courant, il exprime une idée de mouvement, du dedans au dehors. La sortie désigne l'action de quitter un lieu pour aller à l'extérieur, dans un autre lieu. Ce sens spatial concret et dominant aujourd'hui est confirmé depuis le début du XV^{e} siècle[7]. Notons l'évolution sémantique vers ce sens à partir du verbe latin *sortiri* « qui a été désigné par le sort », d'où « qui échappe à » et « qui se manifeste au dehors »[8]. Dans le même temps et selon les contextes, il révèle une acception qui complète la précédente avec l'idée de sortir pour faire quelque chose. Sortir s'emploie dans ce cas quand il s'agit de quitter un lieu pour pratiquer une activité extérieure, pour se distraire, pour prendre l'air, faire une course... Il est alors synonyme de balade, d'échappée. On sort pour aller se promener, faire des visites, des excursions, des explorations… Ces sens communs traduisent un phénomène métonymique, c'est-à-dire que le mot « sortie » signifie à la fois l'action - aller hors d'un lieu - et le résultat de cette action - être à l'extérieur, se manifester au dehors. La sortie serait alors comme un passage d'une action à l'effet de cette action. Sortir est utilisé enfin dans une troisième signification quand il s'agit de quitter un lieu où l'on est enfermé pour s'en extraire, pour s'en libérer, sens que l'on retrouve par exemple dans l'expression « *sortir de prison* ».

[7] Dictionnaire historique de la langue française, 2006, p.3572-3573.
[8] Ibid. p.3571

1.2 Première définition au sens didactique

La sortie dite de terrain dans un cadre scolaire peut être définie dans une première approche comme un ensemble de pratiques consistant pour des élèves et leur professeur à quitter ensemble et momentanément l'enceinte de l'école pour rejoindre un lieu plus ou moins proche de l'établissement, plus ou moins familier qui fait partie de leur quotidien ou non.

D'un point de vue didactique, la sortie se rapporte à une mise en situation de découverte pour des élèves en dehors de la classe pour quelques heures (souvent deux ou trois) sur un espace plus ou moins connu sans que les élèves se trouvent pour autant dans des situations de transplantation, pris au sens institutionnel d'installation de la classe en dehors de l'établissement scolaire. La taille de l'espace pratiqué pendant la sortie correspond à une étendue de l'ordre de un à deux kilomètres donc un espace que l'on peut parcourir à pied grâce à un mode de mobilité simple. La sortie, au sens où je l'entends, peut, malgré tout, s'intégrer à un temps de classe transplantée. La sortie est enfin une expérience didactique. En géographie, elle peut correspondre à tous les espaces humanisés accessibles aux piétons mais ne relève pas du milieu naturel ou de l'écosystème des sciences de la vie comme une mare en tant qu'unité micro-locale.

Il s'agit à partir d'ici de déplier les différents sens du terme « sortie » pour expliciter et construire mon objet de recherche - à savoir ce que peut être un apprentissage géographique par le sensible en sortie - avant de l'observer et de le tester auprès des enseignants. Il est donc question de déplier la(les) sortie(s), réalité et représentation protéiforme et d'identifier ses dimensions qui en font, côté enseignement, un dispositif qui me semble *a priori* pertinent, et, côté élèves, un moyen et une occasion d'apprendre en géographie/de la géographie. Ces « dimensions » saillantes permettront de développer et d'affiner mon intuition initiale. Elles peuvent s'envisager, sur le plan méthodologique, comme des outils d'aide à la description/caractérisation de pratiques de sortie, à la conception des apprentissages, chez les professeurs que je vais enquêter. Les différentes formes de sorties sont aussi pensées pour moi qui souhaite exploiter pleinement ces dimensions au service d'un apprentissage par le sensible.

1.3 La sortie comme déplacement physique pour une mise à découvert encadrée

La première dimension de la sortie est le déplacement de l'école vers un autre lieu. C'est une dimension physique qu'on peut qualifier, comme le fait Gaston Pineau pour le voyage, de « basique » (Pineau, 2009, p.73). Ce mouvement s'opère le plus souvent à pied, parfois associé à des moyens de transports collectifs comme le car ou le tramway qui permettent de changer plus rapidement de lieu. L'enfant piéton est un passant « simplement » de passage puisqu'il rentrera dans sa classe à l'issue de la sortie. Il est dehors au contact direct avec le monde, à l'épreuve des conditions atmosphériques (climatiques) locales (pluie, vent, températures basses, chaleur…). Il a dû s'équiper en fonction du beau ou du mauvais temps (casquette, manteau, bonnet, écharpe) et prévoir des chaussures adaptées (chaussures de marche, baskets ou bottes pour aller dans un ruisseau) pour déambuler dans un environnement qui n'est plus le milieu connu de la classe. L'enseignant a été vigilant pour vérifier que chacun était prêt à affronter le dehors. En sortant, l'enfant s'expose au monde extérieur, il est à découvert. Cette épreuve pédestre est évidemment maîtrisée et contrôlée par l'enseignant ou l'adulte qui encadre le groupe d'élèves et qui est garant de la sécurité des individus qui composent le groupe. En ce sens, la sortie de « terrain » se rapproche du voyage organisé par une agence dans les moindres détails (itinéraire, durée, contenu, stations…) et où rien ne doit arriver surtout pas au niveau de la sécurité physique des élèves (accident de la circulation notamment). Elle se différencie du voyage aventure où « *tout ou presque peut arriver* » (Pineau, 2009, p.73) même si la sortie peut laisser la place à l'inattendu, au plaisir de la découverte, à l'exposition hors des sentiers battus.

1.4 La sortie comme changement des habitudes

Le déplacement provoqué par la sortie introduit une modification, voire une rupture dans les habitudes de classe. C'est un moment différent dans le déroulement des activités pédagogiques et un des intérêts du passage hors des murs de la classe, c'est de déplacer les manifestations d'une forme scolaire, d'apprendre autrement, de créer un changement, sous réserve qu'il y ait bien, même à l'extérieur, enseignement et apprentissage. Concept produit en sociologie, la forme scolaire est un type particulier de relations sociales, une forme spécifique de socialisation. C'est un mode d'organisation qui s'est mis en place historiquement à partir du

XVI[e] siècle[9] (Chartier, Compère & Julia, 1976) et qui est défini à partir d'un espace-temps donné et de règles spécifiques consacrés à l'apprentissage.

> *L'émergence de la forme scolaire, forme qui se caractérise par un ensemble cohérent de traits au premier rang desquels il faut citer la constitution d'un univers séparé pour l'enfance, l'importance des règles dans l'apprentissage, l'organisation rationnelle du temps, la multiplication et la répétition d'exercices n'ayant d'autres fonctions que d'apprendre et d'apprendre selon les règles ou, autrement dit, ayant pour fin leur fin propre, est celle d'un nouveau mode de socialisation, le mode scolaire de socialisation.* (Vincent, Lahire & Thin, 1994, p. 39).

La forme scolaire est enfin liée à la réception par les élèves de savoirs répartis dans des disciplines distinctes. La sortie se distingue-t-elle alors de la forme scolaire ? La sortie est en décalage au niveau spatio-temporel : ce n'est plus le même espace mais cet espace n'existe que parce qu'une volonté d'enseignement et un désir de faire apprendre sont bien présents. Ce n'est pas exactement le même temps, puisque la sortie va durer plus d'une heure (temps généralement consacré par l'enseignant pour l'enseignement d'une discipline à l'école primaire). L'organisation du temps y est un peu moins rationnelle mais c'est quand même un temps scolaire parce qu'il relève d'une discipline scolaire (la géographie) inscrite au programme de l'école primaire qui fait partie à ce titre de l'emploi du temps de la classe. Les règles d'usages ne sont pas complètement les mêmes. En sortie, les élèves ne restent pas assis alors qu'à l'école ils le sont la plupart du temps. La sortie, par les déplacements relativement spontanés qu'elle permet, peut être un moment fort de l'expérience de l'élève par rapport aux pratiques habituelles où il reste cloisonné entre les quatre murs de la salle de classe, son corps en quelque sorte discipliné[10]. L'école a en effet immobilisé les corps et les a disciplinés. Tout élève qui ne tient pas en place est considéré comme étant indisciplinable alors même qu'il ne peut tout simplement pas ne pas bouger et que ce n'est pas un facteur de blocage pour apprendre. Et en même temps, l'enfant cloisonné peut aussi parfaitement s'évader par la rêverie, être dehors par l'entremise de son imaginaire, par une forme de vagabondage de l'esprit. Par exemple, dans son préambule de *La France sensible*, Pierre Sansot (Sansot, 1985)

[9] On peut tout de même « *remonter à l'Antiquité pour dater l'émergence de la forme scolaire* [...] *l'histoire de l'éducation nous enseigne que cette forme a ensuite disparu durant des siècles* » (Maulini & Perrenoud, 2005, p.150).

[10] « *L'histoire de la forme scolaire rappelle combien l'école attend des élèves un corps docile et suppose une discipline du corps, intériorisée* [...] *Ce corps scolaire est d'abord un corps relativement immobile, sachant tenir en place et rester assis à sa table dans la classe, un corps maîtrisé dont les déplacements ne doivent être ni intempestifs ni spontanés mais mesurés et réglés (déplacements en rang, en silence, avec la permission de l'enseignant, au signal…)* » (Millet & Thin, 2007).

raconte ses rêveries à partir des cartes de géographie, et à coup sûr, il est entre les murs de la salle de classe. L'apprentissage par cœur de cartes génère chez lui ennui et vagabondage. Il invente alors des histoires sur les couleurs des cartes.

En sortie, le rapport au monde des élèves offre la possibilité d'être plus direct. Dans la classe, le monde est en partie présent à travers le discours du maître. La forme scolaire y est centrée sur le verbal. Dans la classe, le rapport au monde est aussi médiatisé par quelques textes, des images, des cartes, médiations partielles et limitées pour accéder au réel. Bien-sûr, en classe, des possibilités existent pour les élèves d'être moins statiques dans des situations didactiques, moins dissymétriques où ils peuvent prendre la parole dans un cadre ritualisé en étant par exemple au tableau pour « professer »[11]. Les sorties décalent les enseignants et leurs élèves du jeu de position qu'ils peuvent avoir dans la forme scolaire sans toutefois abolir nullement les rapports d'enseignement/apprentissage. Ainsi, la sortie est différente sous certains aspects de la forme scolaire mais ne s'y oppose pas catégoriquement. La sortie relève bien de la forme scolaire mais n'est pas tout à fait la forme scolaire habituelle puisque les rôles peuvent être redistribués à la condition que les enseignants soient capables de l'envisager. Aussi, la sortie peut permettre de sortir de soi et de ses habitudes. Même si on est dans des lieux proches, on peut sortir les élèves des habitudes parce qu'ils se baladent en groupe avec quelques adultes et qu'on leur demande d'être spécialement attentifs. D'une certaine façon, c'est une sortie de « l'ordinaire ».

La sortie peut être vue aussi comme une bouffée d'oxygène pour susciter intérêt et motivation chez les élèves par opposition à des pratiques parfois routinières de la classe. La sortie peut en outre soulever la curiosité des élèves par la découverte du concret, du réel. Non pas que le temps d'enseignement de la géographie dans la classe soit systématiquement « asphyxiant ». L'enseignement de cette discipline est du reste souvent assimilé par les professeurs du premier degré à un temps, « *une marque de liberté qui permet de souffler un peu après les contraintes du « lire-écrire-compter » et d'accorder plus d'attention aux sollicitations et aux paroles des élèves* » (Audigier & Tutiaux-Guillon, dir., 2004, p.36), « *un temps de liberté et de respiration dans la journée de travail* » (Philippot, 2008, p.214) mais la sortie incite l'élève à découvrir le monde par lui-même, à s'ouvrir sur lui pour le comprendre. La sortie est une entrée directe dans le monde pour le saisir et le rendre intelligible.

[11] C'est le cas de situations de communications orales ritualisées comme le « *Quoi de neuf* » de la méthode Freinet, pédagogie pratiquée dans des écoles françaises depuis 85 ans.

L'intérêt de la sortie est aussi de montrer aux élèves que la géographie se pratique, qu'elle n'est pas seulement dans les livres ou sur les cartes mais dans les rues des villes et des villages. La sortie est un moyen privilégié pour découvrir le monde. Elle est une manière active de se déplacer pour se rendre du bâtiment scolaire au lieu exploré souvent proche de l'école : « *Peut-être une de nos tâches les plus urgentes est-elle de réapprendre à voyager, éventuellement au plus proche de chez nous, pour réapprendre à voir* » (Augé, 1997, p.14-15). La sortie peut être une situation de classe particulière : des phénomènes sensoriels interfèrent de telle sorte qu'il existe des faits parfois imprévus comme le croisement lors de l'itinéraire avec tel bruit de voiture ou de camion de pompier et tout à coup, on est dans une situation qui n'est plus du tout celle qu'on pouvait penser.

Ainsi, la sortie relève bien d'une certaine manière de la forme scolaire avec des possibilités de rôles qui s'ouvrent, pour les enseignants et leurs élèves. Comme dispositif, la sortie peut être un moyen privilégié d'apprentissage, c'est-à-dire qu'elle peut favoriser une attitude active dans une démarche participative où les modalités d'acquisition de connaissances ne sont pas transmises par l'enseignant de façon magistrale (Zrinscak, 2010, p.42-43). En ce sens, la sortie dite de terrain rejoint les démarches des pédagogies actives. Sortir est une expérience étroitement liée à l'action réalisée avec son corps et à la conscience que nous avons d'agir volontairement. « J'agis donc je suis », telle est la formule qui correspond à ce que provoque la sortie sur la conscience de soi et des autres autour de moi. Les pédagogies de l'action[12] prônent la mise en situation de l'enfant pour construire ses connaissances très certainement aidé d'un dispositif conçu par l'enseignant. Potentiellement, la sortie place l'enfant en situation d'apprentissage en étant actif et non en recevant un savoir déjà élaboré.

1.5 La sortie comme univers singulier

« *Une sortie, c'est une entrée qu'on prend dans l'autre sens* » (Vian, 1999).

Sortir de la classe, c'est aussi se retrouver en plein-air dans des conditions matérielles différentes de l'environnement classe. Le bureau, les tables et les chaises disparaissent dehors. Les élèves ne sont plus assis, ne sont plus cantonnés dans une forme d'immobilité. D'une

[12] Ces pédagogies veulent rompre avec l'enseignement traditionnel et faire de l'élève le centre du système éducatif. Par exemple, dans la pédagogie de Dewey (1859-1952), figure représentative de ce courant, le maître est un guide et l'élève apprend en agissant. Dewey refuse tout cloisonnement entre la théorie et la pratique, entre l'esprit et l'action. Il pense que l'enfant doit agir plutôt que d'écouter. L'action est à mettre en parallèle avec l'expérience, concept central de la pédagogie de Dewey qui consiste à la fois à essayer (agir) et à éprouver (Dewey, 1947).

certaine façon, ils ne sont plus assignés à résidence. Le regard n'est plus dirigé vers le tableau noir qui est remplacé à l'extérieur par un monde à explorer debout par ses déplacements pour aller vérifier les choses par soi-même. La sortie induit une opposition entre l'enfant qui grandit assis dans la classe dont « *le corps, discipliné, engoncé dans son siège, est de plus en plus court-circuité, exclu même, de la perception et de l'imagination* » (Wunenburger, 2000) et l'enfant dont le corps en mouvement, en position verticale, est dans un rapport plus large et plus complet au monde. Dehors, l'enfant a accès aux détails et aux nuances. Dans la classe, le monde est à distance : le maître utilise le livre, les images comme intermédiaires pour accéder au réel.

> *Demeurer le moins possible assis : ne prêter foi à aucune pensée qui n'ait été composée au grand air, dans le libre mouvement du corps - à aucune idée où les muscles n'aient été aussi de la fête. Tout préjugé vient des entrailles. Etre 'cul-de-plomb', je le répète, c'est le vrai péché contre l'esprit*. (Nietzsche**,** 1888, *Ecce Homo,* repris dans Pineau, 2010, p.28).

En sortie, l'univers que l'enfant explore dans un cadre scolaire n'est pas nécessairement exceptionnel à ses yeux, il peut le pratiquer au quotidien. L'intérêt majeur de la sortie est la (re)découverte de ces espaces avec un regard différent qui change de l'observation distanciée effectuée en classe d'un monde, au sens propre, sans odeur, sans bruit, sans texture, souvent présenté à travers des paysages exemplatifs et contemplatifs. La sortie s'oppose à cette pratique scolaire qui apparaît sous bien des aspects paradoxale, sachant que « *chacun entre dans le paysage en rencontrant la civilisation dans le banal, plus souvent que dans l'exceptionnel* » (Retaillé, 1996, p.30).

L'univers de la classe met le plus souvent les enfants dans des situations d'écoute relativement longues, de prises de parole courtes alors que la sortie mobilise l'enfant dans sa globalité.

1.6 La sortie comme rapport empirique au monde

Le but de la sortie n'est évidemment pas la simple promenade pour s'aérer qui pourrait faire croire qu'on accède à la connaissance seulement par un contact direct avec son environnement. C'est bien l'étude et la compréhension du monde dans lequel vivent les élèves qui sont visées en sortie. Pourtant, ce monde « naturel » ou social est souvent appréhendé dans un rapport empirique, rapport qui est dominant dans les disciplines de sciences sociales (Audigier, 2011, p.76). J'entends par empirique ce qui s'appuie sur l'expérience et non sur la

théorie, l'expérience comme origine unique de toute connaissance valide. Cette relation empirique est sans doute à l'origine d'une curiosité affirmée, un intérêt particulier de l'enfant qui est alors en contact direct avec le monde qui fait potentiellement sens pour lui. Ainsi, le président de la République française, N. Sarkozy - qui n'est pas un spécialiste des apprentissages, de l'école, des enfants et de la géographie - dans sa « Lettre aux éducateurs » insistait sur l'intérêt de rendre le savoir et l'école plus vivants par une ouverture au monde :

> *Il ne faut pas que les enfants restent enfermés dans leur classe. Très tôt, ils doivent aller dans les théâtres, les musées, les bibliothèques, les laboratoires, les ateliers. Très tôt ils doivent être confrontés aux beautés de la nature et initiés à ses mystères. C'est dans les forêts, dans les champs, dans les montagnes ou sur les plages que les leçons de physique, de géologie, de biologie, de géographie, d'histoire, mais aussi la poésie auront souvent le plus de portée, le plus de signification.* (Lettre aux éducateurs de 2007 du président de la République, p.21-22).

La sortie est un moyen d'accéder à la connaissance empirique et sensible de l'espace. Elle peut être conçue comme une situation inédite qui aide à faire prendre conscience aux élèves que leur rapport au monde passe aussi par des médiations directes, les sens, et que le contact sensoriel et immédiat peut ouvrir le chemin de la compréhension du monde dans lequel ils vivent, autrement dit que la connaissance du monde est médiatisée par les sens. Mais la sortie est l'occasion d'une confrontation à la fois au concret et à la complexité du monde qui ne livre pas de lui-même les clés de son interprétation : « *la réalité n'est pas lisible de toute évidence* » (Morin, 1999, p.46). Il faudra sans doute prévoir après la sortie des temps pour prendre du recul par rapport à ce rapport direct, pour créer une forme de rupture avec les expériences immédiates, rupture sans laquelle l'enfant risque fort de rester enfermé dans des événements isolés sans arriver à généraliser pour connaître. Le risque de la sortie, c'est de confiner les élèves dans le concret, dans l'utilitaire voire le local. C'est une vision triviale à dépasser. La sortie est un moyen (privilégié mais parmi d'autres et sous réserve que certaines conditions soient réunies) d'appréhender et de penser l'espace dans lequel les enfants vivent. La sortie est une manière de vérifier que les phénomènes observés par les élèves le sont avec un modèle théorique implicite et qu'en même temps les concepts sont bien liés à une expérience.

1.7 La sortie comme expérience unique et sensorielle

Sortir, dans le discours des enseignants et dans les pratiques de classe, c'est aller concrètement à la rencontre d'une « réalité » matérielle pour éprouver le plaisir de la découverte et pour en vérifier l'existence. La sortie permet d'aller vérifier la présence effective d'un objet dont on parle en classe et de sa nature. Aller sur place revient à considérer la sortie comme une « *attestation de l'existence d'un "dehors", d'un "autre"* » (Besse, 2009, p.49). La sortie permet aux enfants scolarisés d'aller vérifier par eux-mêmes la légitimité du discours qui leur est tenu par leur enseignant. Cette voie d'accès au réel relève d'une approche cartésienne (Descartes, 2000). La première façon de rentrer en contact avec le monde est incontestablement un rapport direct et physique, avec son corps tout entier. La sortie scolaire devient alors une expérience immédiate et sensible qui met en relation l'élève avec le monde extérieur. Cette expérience est l'occasion d'une confrontation au monde sans évidemment mettre en danger les enfants dans le cadre scolaire. Je rejoins la notion d'expérience définie par Jean-Marc Besse :

> *L'expérience doit être comprise* […] *comme une « sortie » dans le réel, et plus précisément encore comme une exposition au réel.* […] *cette présence du corps et au fait qu'il est affecté, touché physiquement par le monde environnant, ses textures, ses structures et ses spatialités : il y a là quelque chose comme un événement*[13] (Besse, 2009, p.51).

La sortie vue comme un événement qui marque, qui fait impression sur les élèves est une acception que l'on retrouve dans le discours commun des enseignants et des élèves observés lors des sorties, comme par exemple lors de l'entretien mené avec Sylvie, une enseignante (Professeur des écoles : P.E.) pour la sortie à Cordemais ou cette élève à l'issue de la sortie à Tharon :

[13] On peut penser que l'auteur renvoie ici à une conception qui relève d'une philosophie phénoménologique ou existentialiste. Dans ce cadre, l'événement, notion par principe floue et vague, désigne « *ce qui advient en un lieu et date déterminés, rompant le cours des choses, et attirant l'attention par l'importance qu'il revêt aux yeux d'un individu ou d'un groupe* » (Baraquin et al., 1995, p.124). L'événement, ce n'est peut-être pas seulement ce qui arrive de l'extérieur (le verbe latin *evenire* signifie « venir hors de ») sur lequel les enfants vont s'arrêter parce qu'ils sont surpris ou affectés et dont on va trouver trace parce qu'ils disent tel ou tel mot. C'est sans doute aussi une présence, quelque chose qui émerge et qui manifeste une discontinuité dans le flux de l'action. Le surgissement d'un fait situé dans l'instant ou la courte durée est perçu ou conçu par l'enfant comme une rupture qu'il faut essayer d'identifier. Comment percevoir cette rupture ? Quel est le délai pour la percevoir ? L'événement est-il saisi dans l'instant ou rétrospectivement ? En tout cas, je prends la notion d'événement telle qu'elle apparait dans la philosophie dont Jean-Marc Besse se fait écho et dans le sens que j'ai défini ici.

24.	PE	[…] *c'était les mêmes souhaits que pour n'importe quelle sortie pédagogique / c'est-à-dire le fait de vivre les choses en particulier dans un environnement qui est quand même le leur / qui leur est proche / j'avais le sentiment en tout cas que / qu'ils intérioriseraient peut-être les apprentissages / enfin / plus facilement quoi plutôt qu'une séance qu'on aurait pu faire en classe mais qui à mon avis aurait eu moins d'impact*
25.	C	d'accord / donc tu recherchais vraiment une sortie qui les marque

122.	Adèle	[…] *j'ai trouvé qu'une sortie c'est quelque chose d'unique / même si il pleuvait / ça n'arrive qu'une fois dans la vie* […]
124.	Adèle	[…] *c'est spécial une sortie* […] *des fois tu peux avoir des sorties pas toujours en rapport avec la mer* […] *là c'était une sortie unique / là on n'aura pas d'autres occasions*

La sortie s'envisage comme un moyen d'accéder aux éléments sensibles du monde terrestre par un double mouvement qui apparaît paradoxal : d'abord un déplacement des élèves vers l'extérieur puis une trajectoire « corporelle » intérieure, une introspection. La sortie, c'est alors se rapprocher de soi-même d'une certaine façon. On sortirait d'autant plus qu'on se rapprocherait de soi, au sens où l'on ferait de tout son corps un espace de réception d'informations. Ce serait comme une rencontre personnelle sensible et affective dans une immersion de lieux qui serait éprouvée avec les cinq sens. Cette attitude culturelle de perception « intérieure » du monde environnant ne semble pas habituelle à l'école en France. Nous n'utilisons pas la conscience immédiate et intime que nous avons de notre propre corps comme source de connaissance.

1.8 La sortie comme ouverture sur la vie

« *Les sorties scolaires constituent le symbole, l'emblème de l'ouverture de l'école* »
(Gonnin-Bolo et al., 1992, p.9).

La sortie, c'est aussi une ouverture sur la vie, ouverture qui tend à faire du lien entre la vie des enfants et le monde, une brèche qui ne se restreint pas à un regard jeté par la fenêtre de la classe mais qui passe par la porte de l'école, matérialisation symbolique de cet accès au dehors. Cette porte qu'on n'a pas vraiment l'habitude de franchir, dans un sens ou dans un autre, qu'on soit enseignant ou parent tellement elle représente une « *frontière morale, ligne idéale tracée entre l'enfance et la vie quotidienne* » (Ozouf, 1973, p.99). L'école et la vie quotidienne sont deux mondes souvent séparés. L'école est fréquemment perçue comme une enceinte close, comme un sanctuaire par rapport à ce qui entoure les élèves (Meirieu, 2004). La porte (et les murs) de la classe représente une forme de protection vis-à-vis des agressions du monde extérieur en même temps qu'un moyen de s'échapper vers le réel, un endroit par où l'on sort, comme une issue, une sortie de secours… La sortie est alors un moyen de lier

l'école et la vie, de faire du monde (la ville, la rue, une ferme…) une école pour lui donner du sens. Cela rejoint les démarches des pédagogies actives et du mouvement de l'Éducation nouvelle (Decroly « *L'école pour la vie, par la vie* »[14] et Freinet) pour lesquels l'école et la société doivent se rapprocher. D'une certaine façon, l'école n'est qu'un passage dans la vie de l'enfant qui la fréquente pour en partir.

Mais ce débat récurrent de pédagogues est sans fin. Je le traduis ici dans mon champ de référence qui est celui de la didactique. Les didacticiens de la géographie ont travaillé sur le rapport entre l'école et la vie en adoptant schématiquement deux directions différentes :

- une première position tente d'établir un lien entre l'école et la vie et surtout d'ouvrir la classe. Concrètement, cette tendance concerne la didactique de la géographie qui s'appuie sur l'espace vécu ou celle des représentations. Pour l'espace vécu et la géographie des représentations, on pense ici en particulier à une partie des travaux d'Anne Le Roux[15] (Best, Frémont, Le Roux, 1978 ; Frémont, dir., 1979 ; Best, Cullier, Le Roux, 1983) dans le fil des activités d'éveil[16] dont la géographie a été une des composantes au cours des années 1960. Ces activités d'éveil ont contribué à faire naître les didactiques disciplinaires. Elles sont un moment pré-didactique. Toute une didactique s'est forgée à partir de ces pratiques d'activités d'éveil qui se situent clairement sur l'ouverture très concrète avec des dispositifs, des contenus et une conception.

- une deuxième position aborde cette relation en privilégiant la clôture : l'école « se ferme » en quelque sorte pour mieux construire une représentation sinon scientifique ou en tout cas une représentation complexe du réel en se mettant à l'abri des perceptions de ce réel. Cela recouvre le champ de la problématisation qui, à partir d'une question, prend le temps de déplier tous les aspects d'un problème quel qu'il soit. L'essentiel se déroule dans la classe.

[14] Wagnon, 2009.
[15] Anne Le Roux a travaillé dès le début des années 1970 avec des géographes de l'Université de Caen (G. Houzard, A. Frémont puis R. Hérin) eux-mêmes engagés dans les activités d'éveil.
[16] Par activités d'éveil, on entend un ensemble de contenus et de méthodes d'enseignement/apprentissage qui remplacent à la fin des années 1960, (circulaire du 2 septembre 1969), les enseignements disciplinaires tels l'histoire, la géographie, l'instruction civique, les leçons de choses ou sciences d'observation, le dessin, le travail manuel, la musique. Les activités d'éveil s'appuient sur la pédagogie active et sur les pratiques de l'étude du milieu loué par exemple par Célestin Freinet. « *Par « activités », il faut entendre la participation effective des élèves à l'appropriation du savoir* [et] *l'organisation du réel par la pensée et l'action* » (Best et al., 1983, p.26). Ces activités veulent faire construire, assimiler et maîtriser des savoirs mais aussi des savoir-faire dans une méthode qui va de l'étonnement, de l'intérêt d'un projet en passant par sa réalisation et sa communication. Au niveau des finalités, les activités d'éveil se caractérisent par la mise en relation (et l'ouverture) des élèves avec le réel, avec le concret. « *Leurs finalités ont un aspect spécifique : elles concernent l'enfant dans sa relation au monde* » (Best, 1973, p.12). Il s'agit de permettre à l'enfant de prendre conscience de son milieu et de le maîtriser.

Des situations de mise en recherche existent, mais ce qui va être exploré se rapporte à la manière de problématiser une situation (Le Roux, 1995 ; Le Roux [coord.], 2004).

En réalité, la vraie alternative, c'est qu'il n'existe pas de solution. On pratique l'une ou/et l'autre mais à la fin aucune des deux positions ne prend le dessus et on est sûr de rien. Les deux ont un intérêt et sont en tension.

Dans notre société de plus en plus mobile[17], l'accès au monde s'opère prioritairement par écrans interposés (écrans de télévision, écrans numériques d'ordinateur, de téléphone portable ou de tablette…). La sortie peut offrir une ouverture à des enfants qui ne « sortent pas de chez eux »[18] de toucher le monde du doigt et d'y mettre les deux pieds.

[17] « *En France,* […] *chacun parcourt en moyenne en 2005 quarante-cinq kilomètres par jour, alors que dans les années 1950, on n'en parcourait que cinq (moyennes données pour les personnes de plus de 6 ans)* » (Viard, 2011, p.112).

[18] Il s'agit ici d'une appréciation scolaire qu'il faudrait sans doute questionner et enquêter avant de l'admettre d'emblée. D'ailleurs, je ne sais pas si une telle enquête a été menée par un professeur sur les pratiques réelles de ses élèves et si les enfants sont capables de les formuler.

Dimensions de la sortie	Intentions d'apprentissage	Théories sous-jacentes, modèles explicites ou implicites, débats	Questions/enjeux didactiques		
			Savoir/ contenu	Élève	Professeur
Déplacement physique	Mettre à découvert.	Entrer en contact avec le monde avec et par son corps.	- Rôle de l'activité pratique dans le faire de la géographie - Le « terrain » est-il si concret ?	- Dans quelle mesure et par quels moyens didactiques les enfants peuvent-ils accéder au réel par un contact direct ?	Concevoir un dispositif ou une situation pour favoriser ce contact.
Changement, rupture	Changer les habitudes, déplacer la forme scolaire.	Apprendre autrement que par médiation du livre ou des images.	La géographie se pratique, elle n'est pas que livresque.	- Place du corps dans les apprentissages (mobilité possible) - En sortie, le monde n'est pas disciplinaire.	- Concevoir un dispositif pour mobiliser les élèves - S'adapter à ce changement de forme scolaire (jeu de position/aux élèves place du discours enseignant...)
Univers singulier	Se retrouver dans un autre univers.	Rapport au monde distancié ou direct ?	Le rapport au monde et sa connaissance passe par les sens	(Re)découvrir les espaces du quotidien avec attention.	
Rapport empirique au monde	Faire prendre conscience de la complexité du réel.	Procéder à une relecture phénoménologique de la géographie comme apprentissage du rapport au monde.	- Relation à l'espace proche = faire terrain - Posture réaliste : monde = objet directement saisissable sans la médiation d'un sujet, de concepts et de langages.	Faire l'expérience à la première personne.	- Concevoir un dispositif pour favoriser cette expérience - réfléchir sur les pratiques transmissives d'enseignement.
Expérience unique et sensorielle	Aller dehors pour faire de son corps un espace de réception.	Faire l'expérience sensible du monde pour le comprendre	La géographie comporte des savoirs intimes, sensibles.	Faire l'expérience à la première personne.	Concevoir un dispositif pour favoriser cette expérience.
Ouverture sur la vie	Rapprocher le monde de l'école, s'ouvrir à l'altérité.	Il existe un lien fort entre l'école et le monde qui l'entoure.	Les savoirs utilitaires sont aussi des savoirs enseignables.		

Figure 1 : Sens des sorties et intentions d'apprentissages

1.9 Ce que l'école a produit comme dispositifs de sortie

Dans le cadre scolaire, vu de l'institution et des enseignants, dont le métier est pour partie défini par elle, la sortie est un dispositif réglementé. C'est un dispositif institutionnel - production scolaire spécifique - dont il est possible de distinguer plusieurs types. Il s'agit dans cette section d'établir la prise en charge ou non de chacune des dimensions de la sortie mises en exergue par l'école.

1.9.1 Typologie institutionnelle des sorties scolaires

La sortie scolaire est un dispositif pédagogique qui se situe en dehors de l'enceinte de l'école. Elle est définie, prévue, réglementée, voire impulsée par l'institution scolaire dans différents textes officiels. Parmi eux, le Bulletin officiel de l'Éducation nationale H.S. n°7 du 23 septembre 1999[19] distingue trois types de sorties dans le premier degré :

- « *Les sorties scolaires régulières, correspondant aux enseignements réguliers, inscrits à l'emploi du temps et nécessitant un déplacement hors de l'école.* »

- « *Les sorties scolaires occasionnelles sans nuitée, correspondant à des activités d'enseignement sous des formes différentes et dans des lieux offrant des ressources naturelles et culturelles, même organisées sur plusieurs journées consécutives sans hébergement* […] ».

- « *Les sorties scolaires avec nuitée(s), qui permettent de dispenser les enseignements, conformément aux programmes de l'école, et de mettre en œuvre des activités dans d'autres lieux et selon d'autres conditions de vie.* […] *les voyages collectifs d'élèves, classes de découverte, classes d'environnement, classes culturelles* […] *les échanges internationaux* […] ».[20]

La sortie de « terrain » telle que je la conçois relève des deux premières catégories. Parmi les pratiques scolaires de sortie, celles où des enseignants sortent hors de l'école avec un groupe d'élèves pour quelques heures ou un temps limité à une demi voire une journée sont les plus fréquentes. La classe transplantée, première appellation qui date du début des années 1950 et qui a été remplacée en 1982 par la dénomination de classe de découverte, correspond à un séjour de longue durée qui, à l'origine, pouvait s'étendre jusqu'à quatre semaines. Les sorties scolaires peuvent se dérouler à proximité de l'établissement scolaire ou vers des destinations plus lointaines (en France ou à l'étranger). La durée et la destination apparaissent donc comme les deux principaux critères pour distinguer les différents types de sorties.

[19] http://www.education.gouv.fr/bo/1999/hs7/default.htm [consulté le 22/12/2013].

[20] Le Bulletin officiel du 13 janvier 2005 ajoute une précision sur la troisième catégorie de sortie en différenciant : *« les séjours scolaires courts (d'une durée inférieure à cinq jours, soit de une à trois nuitées) et les classes de découvertes, d'une durée égale ou supérieure à cinq jours (quatre nuitées et plus)* » (http://www.education.gouv.fr/bo/2005/2/MENE0402921C.htm) [consulté le 22/12/2013].

La sortie, au sens où je l'entends, peut s'intégrer à un temps de classe transplantée, mouvement marqué par un héritage et des traditions, mais ce n'est pas prioritairement la sortie, telle que je l'envisage même si les dispositifs de classes de découvertes peuvent m'aider à positionner à quelle condition on peut parler de sortie quand on place des élèves en dehors de la classe. Je pense ici aux classes-promenades et au mouvement Freinet caractérisés par une tradition de découverte du milieu. Sous cette appellation, c'est la découverte de la campagne, des métiers puis plus tard de la ville, quelque chose qui n'existe peut-être plus dans l'école classique mais que le mouvement de l'École moderne fait vivre avec des pratiques et des productions d'élèves intéressantes. Je renvoie le lecteur au chapitre un de la deuxième partie sur l'histoire des sorties où seront évoqués Célestin Freinet et les motivations de la découverte du milieu.

<table>
<tr><th colspan="2">Appellations</th><th>Année d'apparition officielle</th><th>Durée du séjour</th></tr>
<tr><td rowspan="5">Classes transplantées</td><td></td><td>1953</td><td>4 semaines</td></tr>
<tr><td>Classes de neige</td><td>1957</td><td></td></tr>
<tr><td>Classe « forêt »</td><td>1959</td><td></td></tr>
<tr><td>Classe de mer</td><td>1964</td><td>2 semaines</td></tr>
<tr><td>Classes vertes</td><td>1971</td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="4">Classes de découverte</td><td></td><td>1982</td><td rowspan="6">variable</td></tr>
<tr><td>Classes culturelles</td><td>1987</td></tr>
<tr><td>Classes patrimoine</td><td>1988</td></tr>
<tr><td>Classes - lecture, linguistiques, européennes, scientifiques</td><td>1991</td></tr>
<tr><td>Classes d'environnement</td><td></td><td>1993</td></tr>
<tr><td>Sorties scolaires avec ou sans nuitée(s)</td><td></td><td>1997</td></tr>
<tr><td>Sorties scolaires : séjours scolaires courts et classes de découvertes</td><td></td><td>2005</td><td></td></tr>
</table>

Figure 2 : Typologie des sorties scolaires

1.9.2 Quelles sont les recommandations de l'institution scolaire vis-à-vis des sorties ?

Il est nécessaire d'aller examiner les recommandations de l'institution scolaire française à propos des sorties pour voir comment elle a pu s'approprier le terme.

Une entrée par les textes officiels fait apparaître une hétérogénéité dans les prescriptions d'enseignement voire des contradictions. D'un côté, le Bulletin officiel n°2 du 13 janvier 2005 se montre favorable à la sortie scolaire et la définit globalement comme une « *expérience éducative et pédagogique unique* ». Le texte différencie deux types de sorties en fonction de leur durée : les séjours scolaires courts (de un à quatre jours) et les classes de découvertes (durée égale ou supérieure à cinq jours). Les bénéfices liés à ces sorties sont de permettre « *une rencontre avec des environnements, des événements, des cultures, etc. représentant des temps forts des apprentissages* » pour les sorties courtes et de contribuer à « *s'extraire de façon significative du contexte et de l'espace habituels de la classe. Elles constituent ainsi, pour les élèves, un réel dépaysement* […] ». Dans les deux cas, l'objet de connaissance visé est l'environnement, le « *milieu naturel, humain et culturel* ». Le texte ne fait pas de référence à l'espace au sens géographique contemporain. En outre, les auteurs indiquent que la sortie scolaire, source d'« *étonnement et de dépaysement* », est un moyen de comprendre cet environnement par une approche sensorielle. Le document officiel précise également que les sorties sont une opportunité pour tisser des liens entre les différents domaines, pour comprendre le monde dans sa complexité. Enfin, il invite implicitement à certaines pratiques référées scientifiquement à l'ethnographie où l'enfant est placé en situation d'inventorier, de collectionner, de prélever, de prendre des notes et de réaliser des croquis :

> *La sortie scolaire est le moment fort de la collecte d'informations de toute nature, sous forme d'écrits (prises de notes, documents constitués récoltés sur place), d'images (photos, enregistrements vidéo, dessins et schémas), d'enregistrements sonores (interviews, environnement sonore naturel ou lié aux activités humaines, etc.) ou d'éléments matériels (végétaux, coquillages, insectes, etc.).*

En même temps et par opposition, l'institution scolaire peut tenir un discours très négatif vis-à-vis des sorties, discours qui oppose implicitement la sortie aux apprentissages fondamentaux du « lire, écrire, compter ». La sortie est alors vue comme un moment de détente sans intérêt pédagogique qui fait perdre du temps, qui ne place pas les élèves dans de bonnes conditions pour apprendre, un moment qui n'a pas sa place dans le cadre scolaire :

> *Dans l'immédiat, il est indispensable de lutter contre les habitudes de grignotage du temps installées avec les sorties scolaires et les interventions extérieures, qui déconcentrent les élèves et qui font perdre beaucoup de temps sur les apprentissages, en prenant des mesures de restriction des empiètements tolérés, et parfois encouragés, sur le temps scolaire, en revoyant et limitant les agréments et autorisations.* (Rapport de l'I.G.E.N. sur la réforme du premier degré, note n°2009-072, juillet 2009, p.8)

De mon côté, la sortie de « terrain » en géographie, même si elle peut s'inscrire dans l'une ou l'autre des formes de sorties scolaires définies plus haut, est un objet particulier qui présente une durée beaucoup plus réduite de l'ordre d'une à deux heures maximum. La sortie dite de « terrain » est une notion absente des textes officiels de géographie les plus récents, même si la référence aux espaces proches est mentionnée. À ce sujet, il est intéressant de mettre en évidence ce que le point de vue didactique sur la sortie apporte que le point de vue institutionnel ignore ou passe sous silence. D'une manière générale, les programmes de géographie récents ne fournissent pas de conseils pédagogiques dans ce domaine. Un certain nombre de dimensions de la sortie notamment en termes d'apprentissage ne sont pas mises en avant par l'institution. Le premier concerne des actes cognitifs comme l'attention dont les programmes ne parlent pas du tout. La deuxième dimension se rapporte à des attitudes comme l'observation et la description qui sont considérées comme de simples savoir-faire Ces dimensions spécifiques à la sortie, du point de vue didactique, correspondent à des processus intellectuels mais également corporels. Or, on le sait, le corps et « *les émotions sont inséparables des savoirs eux-mêmes, des sujets qui les construisent et les énoncent* » (Audigier, 2004, p.82). C'est donc bien le rôle joué par le corps et les émotions dans la construction de la connaissance que la didactique reconnait et pas l'institution. D'un point de vue encore plus large, la réflexion didactique menée ici valorise la dimension affective en sortie et par là, met en avant le sujet - qu'on peut qualifier de sujet sensible - alors que la place de ce dernier est largement minorée par les programmes officiels en géographie au profit d'une centration sur les savoirs. Le point de vue didactique que je développe accorde de l'importance à l'élève en tant que sujet, à l'expression de ses perceptions et de son ressenti. Les textes officiels ne font référence à aucune méthode précise pour appréhender l'espace (ceux de 2005 évoquent tout de même l'observation, la description, l'inventaire et la collecte d'objets) comme si l'espace était transparent, en tout cas qu'il se laissait voir naturellement. Or, mon travail en didactique fait justement l'hypothèse qu'on a besoin d'une méthode pour découvrir l'espace géographique. Cette méthode expérimentale que je propose de développer

dans la troisième partie de la thèse consistera à essayer de placer les enfants en situation d'attention au réel et d'observation.

Un autre point plus ambivalent se rapporte à l'apprentissage de la langue écrite qui ne semble pas relever des activités réalisées en sortie : « *Durant cette période pendant laquelle l'emploi du temps habituel sera sensiblement réaménagé, le maître veillera à ce qu'il y ait cependant chaque jour des activités de lecture, d'écriture et de mathématiques qui pourront s'inscrire dans les activités liées à la dominante de la sortie scolaire* » (B.O. n°2 du 13 janvier 2005) alors que des éléments d'une démarche ethnographique sont reconnus comme faisant partie intégrante de la sortie comme la prise de notes pour collecter des informations.

2. Le terrain comme objet ou comme relation en géographie ?

La sortie scolaire correspond, sous certains aspects, à ce que les géographes appellent traditionnellement la sortie de « terrain ». Cette section s'attache à expliciter le sens du mot terrain en tenant compte de ses différentes acceptions, du sens commun aux sens admis aujourd'hui en géographie et plus particulièrement en m'appuyant sur l'intérêt épistémologique que le problème du terrain soulève et les questions qu'il suscite dans la communauté des géographes.

La réflexion théorique et méthodologique sur le terrain en géographie est très récente. Initiée par Yves Lacoste dans deux numéros de la revue Hérodote[21] (où il est question du rapport entre l'enquête et le terrain sans que la place du terrain dans la construction des savoirs scientifiques propres à la géographie soit véritablement remise en cause), elle s'est prolongée, a été mise en débat et s'est renouvelée ensuite seulement depuis les années 2000 dans la communauté francophone des points de vue théoriques et épistémologiques grâce aux travaux précurseurs d'Anne Volvey (Volvey, 2003) sur l'esthétique du terrain et ceux en histoire et en épistémologie de la géographie de Yann Calbérac (Calbérac, 2010), sans oublier des colloques notamment ceux qui se sont tenus à Arras[22] et à Vevey[23] en 2008, des journées d'étude[24] et des publications[25].

2.1 Le sens commun et son histoire

Au sens commun, le mot terrain revêt de multiples significations. Initialement[26], il se rapporte à la terre. Dans le vocabulaire militaire du XVII^{e} siècle, il correspond au « *lieu où se déroule un combat* »[27] et par conséquent le lieu où l'on doit se rendre pour s'affronter. Par extension, il prend le sens figuré général actuel d'aller sur place. Puis, il exprime l'idée d'une étendue de terre considérée dans son relief (terrain plat ou accidenté) et ses qualités (terrain fertile…) ou

[21] (Lacoste, 1977 ; 1978).
[22] « À travers l'espace de la méthode. Les dimensions du terrain en géographie », Université d'Artois, 18 au 20 juin 2008 (http://terrain.ens-lsh.fr).
[23] « Questionning the Field ». Colloque international organisé par l'École doctorale C.U.S.O., Vevey, 28-30 mai 2008.
[24] « Le terrain, hier et aujourd'hui », journée de l'Association de Géographes Français, Paris, 8 décembre 2006. « Le terrain », forum des doctorants de l'École doctorale de géographie de Paris, 16 avril 2010.
[25] Hugonie (dir.), 2007, « Le terrain pour les géographes, hier et aujourd'hui ». *Bulletin de l'association de géographes français*. *4* ; Collignon, B. et Retaillé, D., 2010, « Le terrain », *L'information géographique*, vol. 74 ; *Carnets de géographes*, n°2, mars 2011, Rubrique Carnets de terrain ; Numéro thématique de la revue *Annales de géographie,* nº687-688 (5-6/2012) ; Robic (éd.), 2006 ; Baudelle et al., 2001.
[26] Le terme apparaît dans la langue française au XII^{e} siècle en se formant à partir du latin « *terrenum* ».
[27] D'où « aller sur le terrain », « reconnaître le terrain, le perdre (1654), […] gagner du terrain (1646) » (Dictionnaire historique de la langue française, 2006, p.3798).

à partir de 1830, comme élément de la lithosphère, c'est-à-dire comme portion de l'écorce terrestre. À la même époque, on attribue en plus au terrain le sens d'« *emplacement aménagé pour servir de piste, de lieu d'exercice* », sens développé au XX[e] siècle dans d'autres domaines, le sport (1901), l'aviation (*terrain d'atterrissage*, 1918)[28].

2.2 La notion de terrain en géographie : état des lieux

Le sens commun recouvre des significations qui considèrent le terrain essentiellement comme un objet. Les géographes ont repris à leur compte cette acception mais envisagent également le terrain comme une pratique et comme une expérience. Il est important d'examiner avec soin ces différentes acceptions du terrain en prenant en compte les questions les plus récentes suscitées par l'épistémologie de la géographie vis-à-vis de cette notion pour comprendre des pratiques et concevoir des scénarios de sortie en géographie scolaire. Cette dernière est encore largement une discipline réaliste (Audigier, 1993 ; Tutiaux-Guillon, 2008, p.119) dont les pratiques scolaires de longue durée ne sont pas nécessairement ancrées à des références disciplinaires universitaires. Pour ma part, je souhaite au contraire prendre appui sur les démarches et les résultats mis en lumière par les travaux d'épistémologie de la géographie en privilégiant clairement le terrain comme relation, position qui pourrait m'ouvrir des possibilités dans l'exploration du réel par les élèves.

2.2.1 Le terrain au sens d'objet scientifique

Les géographes de la fin du XIX[e] siècle[29] jusqu'à l'après-guerre (la Seconde Guerre mondiale) prêtent au terrain un sens géologique[30]. La géomorphologie est alors encore dominante et le terrain est pensé comme un « *terme général désignant tout ensemble de roches qui affleure à la surface du globe et qui constitue un relief* »[31]. Au-delà de ce sens restrictif, le terrain correspond à un fragment d'espace étudié par le géographe. C'est le sens canonique encore largement retenu aujourd'hui dans la discipline géographique où le terrain est abordé dans sa dimension spatiale. Le terrain est un objet d'étude dont les géographes cherchent à comprendre le fonctionnement à partir de l'ensemble de ses composantes. Il correspond au

[28] Ibid. p.3798.
[29] « *La mise en place de la géographie universitaire à la fin du XIX[e] siècle s'est faite au moment où la botanique, la géologie, l'entomologie étaient au sommet de leur gloire* [...] » (Guérin, dans André et al., 1989, p.3).
[30] L'utilisation du terrain en géologie fait son apparition dès la fin du XVIII[e] siècle et se révèle donc précurseur dans le vocabulaire scientifique.
[31] (George & Verger (dir.), 2009, p.434).

mot anglais *field* qui se rapporte au lieu étudié. Le terrain est donc, au départ, une portion d'espace préalablement choisie surtout en géographie régionale (Rougier, 2007, p.475). Objet d'étude pour le géographe, il doit remplir des conditions relativement normées :

> […] *un terrain doit être tangible, c'est-à-dire qu'il doit pouvoir être touché du doigt, ou plutôt du pied dans le cadre d'une discipline qui a toujours valorisé la pérégrination comme mode d'appropriation cognitive. Cette fiction définit ainsi des normes canoniques de définition des espaces que la discipline peut légitimement étudier : des espaces d'échelles variées, mais toujours bien délimités et dans lequel on peut se rendre et circuler*. (Calbérac, 2010, p.351).

Objet d'étude, le terrain est également utilisé en géographie pour désigner, traditionnellement, le lieu où se déroule physiquement l'acte de la recherche. On doit donc pouvoir s'y rendre à pied et par un contact direct, c'est-à-dire que la taille de l'espace doit être relativement réduite pour être exploré concrètement et physiquement[32]. C'est le cas de toutes les excursions interuniversitaires du début du XX^{e} siècle caractérisées par de longues marches à pied fatigantes : « *durant cinq ou six jours, l'excursion*[33] *parcourt la région environnante, sous la conduite d'un grand maître chargé des « leçons » relevant tant de la géographie physique que de la géographie humaine* […] » (Puyo, 2001, p.323). Le terrain du géographe ainsi défini rejoint celui de l'ethnologue caractérisé lui aussi par sa circonscription spatiale. Mais à la différence du géographe qui étudie un espace, l'ethnologue examine par immersion des groupes ethniques d'ici (occidentaux) et d'ailleurs (un ailleurs plus ou moins lointain) qui peuplent une portion de la terre.

En somme, le terrain a été appréhendé par la géographie classique comme une étendue-support que l'on parcourt, comme « *le substrat où se lit la relation homme-milieu qui devient à partir du début du XX^{e} siècle la problématique de la géographie humaine française* » (Robic, 1996, p.362) et non comme un système de relations. Le terrain compris comme étendue, comme support d'un système naturel (celui des données naturelles : la pente, la température, l'humidité...) est valorisé pour sa dimension matérielle et les données y sont

[32] Les possibilités de mobilité actuelles changent la donne pour cette question eu égard aux géographes qui travaillent ou qui ont travaillé sur la mondialisation (Carroué, Dollfus…) ou sur le cyber-espace (Beaude, 2012).

[33] « *Excursion, caravane ou enquête sont employés en géographie classique. Le terme excursion a une connotation pédagogique : l'excursion se fait en groupe, et la caravane circule sur un itinéraire balisé et s'arrête en des points judicieusement choisis pour écouter la parole du maître* » (Lévy & Lussault, 2003).

étudiées pour elles-mêmes (Gumuchian, dans André et al., 1989, p.31). C'est le terrain d'une géographie classique proche des sciences de la nature.

Depuis une cinquantaine d'année, la géographie est une science humaine et sociale qui s'est éloignée, dans ses objets d'étude, des sciences de la vie et de la Terre. Le discours géographique actuel doit donc dépasser une acception du terrain envisagée comme une réalité spatiale, comme espace objet neutre. Le terrain est bien plus qu'une étendue/support matériel. Il « *n'existe que par le sens qu'il acquiert pour un groupe social considéré, dans un contexte particulier* [...]. [Il] *n'est pas quelque chose qui existe "là-bas" indépendamment de nous. C'est notre pensée qui crée la réalité spatiale, qui lui donne forme et sens* » (Gumuchian, dans André et al., 1989, p.29-30).

2.2.2 Le terrain au sens de pratique

2.2.2.1 Aux origines du terrain comme pratique

Le terrain, en pratique, ce sont, à l'origine, des excursions géographiques interuniversitaires qui ont été organisées à l'échelle nationale à partir 1905 à l'initiative d'Emmanuel de Martonne. La géographie moderne qui émerge sous l'influence de Paul Vidal de la Blache cherche alors à s'émanciper d'une « *géographie historique, géographie de cabinet* […]. *Elle veut se démarquer de l'histoire pour se rapprocher des sciences naturelles, d'où la valorisation du terrain et de la carte qui le représente. Pour une science de terrain, l'excursion est une nécessité* » (Wolff, 2001, p.330). La géographie se veut alors « *une géographie de plein air* » (Dupuy, 1905, cité par Robic, 1996, p.357), « *une géographie de plein vent* » (Febvre, 1922 cité par Robic, 1996, p.357). En géographie, la première moitié du XX^{e} siècle concorde avec une période où le terrain comme pratique correspond à une dimension essentielle de la discipline. Les excursions interuniversitaires se prolongeront jusqu'au milieu des années 1970 (Calbérac, 2010). L'excursion, c'est-à-dire **«** *ce qui fait " courir " hors de* », est une pratique dont les géographes de l'époque font usage en particulier dans leur formation. Elle incarne la spécificité de leur démarche :

> *L'excursion géographique a longtemps eu ses rites établis, avec ascension de points hauts, descente dans des carrières, visites de lieux clés (parfois même d'usines) et temps de décompression. Très pratiquée par les sciences de la nature, l'excursion l'est peu par les sciences sociales, qui lui préfèrent de plus longues immersions.* (Brunet dir., 1993, p. 189).

Le terrain est donc appréhendé par la géographie classique vidalienne du début du XX[e] siècle comme « *le lieu de la pratique et de la mise en œuvre de savoir-faire en s'appuyant au départ sur deux méthodes de production de données : l'observation et l'enquête* » (Vieillard-Baron, 2006, p.135-136).

2.2.2.2 Le terrain comme pratique : une définition géographique contemporaine

Le terrain est donc de ce point de vue une méthode, c'est-à-dire un ensemble de pratiques qui consistent à recueillir des données *in situ* ou pour le dire autrement « *une méthode permettant la collecte de données relatives à un espace dont il faut élucider l'organisation et le fonctionnement (à charge ensuite pour le géographe d'exploiter, de traiter ces données)* » (Calbérac, 2010, p.353). C'est ce que sous-entend l'expression « faire du terrain » et qui correspond dans la langue anglaise au terme *fieldwork,* c'est-à-dire la pratique du terrain. La géographie partage avec d'autres sciences humaines comme la sociologie et l'ethnologie cette spécificité d'avoir un terrain d'enquête dans lequel le chercheur doit se rendre pour mieux l'investiguer[34]. Mais à la différence des géographes, « *les sociologues mettent l'accent sur la méthodologie, et non sur l'espace où elle se déploie* » (Calbérac, 2010, p.350)[35].

2.2.2.3 Les méthodes de terrain employées par les géographes et leurs critiques

Quelles méthodes sont utilisées par les géographes dans leurs pratiques de terrain ? Il n'est pas aisé de répondre à cette question parce qu'elle n'a paradoxalement pas été traitée en détail par les géographes : « *Ainsi, alors que son importance est constamment rappelée par les géographes, cette méthode n'est-elle quasiment jamais décrite et explicitée dans les éditions successives du Guide de l'étudiant en géographie (Cholley, 1942 ; Meynier, 1971[36])* » (Calbérac, 2011b, p.2).

Quelques éléments de réponses sont cependant envisageables grâce aux apports méthodologiques des ethnologues notamment. Tout d'abord la pratique de terrain s'opère par recueil de témoignages par l'intermédiaire d'entretiens individuels et/ou collectifs. Il s'agit la

[34] « *Tous les anthropologues […] considèrent que ce qu'il est convenu d'appeler le terrain constitue l'une des dimensions essentielle de la démarche anthropologique* » (Pulman, 1988, p.22). Outre ces disciplines de sciences humaines, le terrain est aussi un marqueur identitaire en géologie.
[35] D'ailleurs, il n'existe pas de manuel méthodologique pour faire du « terrain » en géographie à la différence des sociologues qui en possèdent au moins deux (Beaud & Weber, 1997 ; Arborio & Fournier, 1999).
[36] André Meynier (1901-1983) a été l'élève d'André Cholley (1886-1968).

plupart du temps d'extraire[37] des données qui sont collectées *in situ* (Calbérac, 2010, p.353). Ces matériaux prélevés peuvent être classés en trois catégories[38] :

- ceux qui relèvent de la performance, c'est-à-dire « *ce qui met en jeu le corps et que l'on peut observer »* (Calbérac, 2010, p.354). Par exemple, les observations filmées.
- ceux qui relèvent de l'énonciation, c'est-à-dire des énoncés figés qui délivrent une information et qui renvoient « *aussi bien aux paroles qu'aux textes recueillis* » sans que celui qui fait du terrain ne puisse intervenir sur ces données : des carnets de terrain avec des notes par exemple,
- ceux qui sont en rapport avec l'interaction entre le chercheur sur le terrain et ses informateurs, par exemple les entretiens.

La pratique de terrain n'est possible que pour des espaces de faible étendue que l'on explore directement et concrètement en se rendant sur place. À l'échelle et la délimitation du terrain, il faut également associer le problème de l'accessibilité de l'espace étudié (Calbérac, 2010, p.260). Le contact direct est une nécessité et une marque de fabrique pour la géographie classique. « *On attribue à M. Vidal de Lablache* [...] *une réflexion* [...] *:* "*Avec les livres, on ne fait que de la géographie médiocre ; avec les cartes on en fait de la meilleure ; on ne la fait très bonne que sur le terrain*" » (Ardaillon, 1901, p.285 cité dans Robic, 1996, p.359).

La pratique de terrain évoquée ici est propre au géographe « post-vidalien » dont les méthodes reposent sur « *une appréhension visuelle directe des milieux humanisés, qui était ensuite méthodiquement abstraite et vulgarisée au moyen de généralisations descriptives et graphiques privilégiant l'échelle régionale* » (Mendibil, 2006, p.58).

Ensuite, les méthodes de collecte des données nécessitent des déplacements nombreux pour aller observer directement et/ou avec du matériel qui permet d'enregistrer des images et du son. Le terrain s'appréhende alors dans sa composante matérielle. Il se donne à voir pour celui qui sait le voir (géographe est bien un métier !). Le contact avec le réel se fait prioritairement par la vue. Elle correspond à la démarche habituelle du géographe. « *Pour la géographie classique l'objet d'étude est « un quelque chose entre ciel et terre » parfaitement visible, observable et évident. La géographie, enfermée dans l'évidence de l'objet, autrement dit plus*

[37] Calbérac distingue deux modèles de données : l'extraction et la projection. La sortie telle que je l'envisage est caractérisée par une matérialité qui exclut de fait des données collectées non pas *in situ* mais projetée sur l'espace étudié. Je ne retiens donc ici que la collecte par extraction.
[38] Selon le classement proposé par Daniel Fabre (1992, cité par Calbérac, 2010, p.354).

attentive à la nature des choses qu'aux relations entre elles, a longtemps privilégié l'œil comme instrument d'investigation » (Raffestin, 1989, p.27).

Il faut cependant nuancer ici l'idée selon laquelle la géographie vidalienne aurait appréhendé le monde dans une incursion visuelle naïve. « *Le regard du nouveau géographe*[39] *n'est ni naïf ni immédiat : selon une expression récurrente, il faut « savoir regarder », donc dégager des principes de cette méthodologie de l'observation savante* » (Robic, 1996, p.359).

Néanmoins, « *la suprématie du visible* » (Daudel, 1992, p.93) ou « *le totalitarisme de l'œil* » (Raffestin, 1989, p.27) ont été dénoncés. Plusieurs courants de la géographie ont en effet contesté la prédominance de la vue et le rapport concret au monde par le terrain. Calbérac (2010) et Retaillé (2010) ont bien montré que la géographie s'est fourvoyée comme science du concret à partir de l'après Vidal de la Blache et jusque dans les années 1950-1960, comme si pour savoir, il suffisait de voir.

De son côté, Olivier Orain a décrit la posture épistémologique que les géographes postvidaliens « *ont mise en scène dans leurs écrits réflexifs, de façon incidente et quelquefois involontairement* » (Orain, 2000, p.95). Cette posture, qualifiée par l'auteur de « réaliste », se définit comme « *un sentiment de plain-pied au monde, ce dernier étant implicitement conçu comme directement saisissable c'est-à-dire sans médiation, de sorte que l'on pourrait en acquérir une connaissance directe et fiable* » (Orain, 2000, p.95). Le plain-pied au monde, c'est croire qu'on peut appréhender le monde directement alors que c'est une erreur scientifique de penser qu'on va le découvrir à partir du moment où on est en contact avec lui, dans un rapport immédiat. Comme si le savoir ou la connaissance passait par magie du monde à soi. Cette posture épistémologique de la géographie classique a plusieurs conséquences, à la fois sur le rôle du géographe et sur la relation entre le monde et la connaissance qu'il peut en avoir. D'abord, son rôle consiste à collecter des données sur le monde, données qu'il cartographie ensuite ou qu'il transforme en d'autres unités discursives (représentations graphiques, textes…). À ce sujet, l'écrit, en particulier le texte, pose problème du point de vue de cette posture épistémologique.

> *Pour un réaliste convaincu, le texte est une contingence désagréable, voire un défi : à la différence de l'expérience de terrain, il crée une interférence entre le géographe et*

[39] En rapport avec l'École française de géographie fondée par Vidal de la Blache à la fin du XIX^{e} siècle.

le monde, et la nécessité d'utiliser un langage conventionnel fait encourir le péril de plaquer sur le réel des sophismes artificieux. (Orain, 2000, p.98).

Les géographes postvidaliens font comme si rien ne s'interposait entre le récit et le monde. Pour y parvenir, ils tentent de rendre compte du monde de la manière la plus « transparente » possible. Les textes géographiques laissent penser qu'ils sont écrits de façon à placer le lecteur en situation « *d'immersion dans les réalités géographiques* » (Orain, 2000, p.98) avec pour trait caractéristique de tenter de décrire le réel le plus finement possible. Ainsi, le discours du géographe postvidalien prétend correspondre à la réalité et ses mots sont les « choses ». Dans une certaine mesure, sa parole est le monde.

La deuxième conséquence concerne les apprentissages en géographie. La posture réaliste fait du monde un objet directement saisissable sans intermédiaire, une réalité objective qui existe sans la médiation d'un sujet, de concepts et de langages. « *Le réalisme, ou être réaliste, consiste à croire en l'existence donnée des objets à connaître, indépendante de la connaissance que peut en développer un sujet connaissant* » (Ruby, dans Lévy & Lussault, dir., 2003, p.765). C'est le point que je vais développer dans la partie suivante qui traite du réalisme dans la géographie scolaire.

2.2.2.3.1 La posture réaliste en géographie scolaire

Dans sa thèse, François Audigier (Audigier, 1993) a élaboré la notion de réalisme, caractéristique de la géographie scolaire. Selon lui, le dualisme qui existe entre le concret et l'abstrait doit être relié au réalisme. Le réalisme épistémologique consiste à dire que l'accès au réel passe par le concret sans qu'il y ait d'effet lié à la médiation des langages, des concepts ou de la pensée. Le réalisme évacue l'abstrait en prétendant qu'on peut accéder au savoir sur le monde sans passer par ces médiations. La géographie scolaire est, à ce titre, et d'une manière générale dans son enseignement, d'abord une discipline « réaliste » au sens où elle est présumée « *dire la réalité du monde* […], *la donner à voir* » (Tutiaux-Guillon, 2008, p.119). « Dire la réalité du monde » signifie que le discours géographique fonctionne comme un énoncé fidèle à la « réalité » du monde. « La donner à voir » veut dire que le contact direct et visuel avec la « réalité » la rendrait transparente. Cette position cognitive laisse penser que connaître est *« un simple mécanisme de copie ou d'enregistrement du « réel* » (Ruby, dans Lévy & Lussault, dir., 2003, p.765). Le problème est que la posture réaliste n'est pas propre à la géographie scolaire enseignée entre les murs. On peut tout à fait être réaliste en sortie, au

dehors. D'une certaine façon, quand on sort le risque est même encore plus grand d'être réaliste. Ce qu'il faut prendre en compte alors, c'est que dans cette notion de « réalisme », il n'existe pas de distinction entre l'espace terrestre (l'espace de vie autrement dit le « réel ») et les concepts, les notions, les mots qui permettent de le décrire et de l'étudier.

Quoi qu'il en soit, cette forme de pensée constitue une partie de l'identité de la discipline scolaire et est encore présente de nos jours dans les programmes de l'école primaire :

> *Des réalités géographiques locales à la région où vivent les élèves. Paysages de village, de ville et de quartier - Savoir caractériser à partir de cartes et de photographies l'espace dans lequel vit l'élève : village ou ville, espaces ruraux ou urbains, densément ou faiblement peuplés* (B.O. du 5 janvier 2012).

Ces programmes suggèrent d'étudier la « réalité » par la médiation iconographique et non de construire des outils conceptuels permettant l'étude géographique. À aucun moment ils ne font apparaître de différence entre le « réel » et les concepts, les langages qui permettent justement la description et l'étude de l'espace terrestre. Des positions relativement récentes en didactique de la géographie ont pourtant mis en lumière et dénoncé cette illusion d'une transparence de la réalité et proposé d'autres voies pour l'aborder :

> […] *depuis trente ans, au moins, les géographes, comme tant d'autres, pensent que, de la réalité, ils ont, surtout, l'image qu'ils construisent à partir de questions ? Que, pour eux, le monde géographique est un monde construit ? Que dans les classes, la confrontation des représentations des élèves avec les problématiques élaborées par les chercheurs s'est avérée un moyen efficace de comprendre ?* (Roumégous & Clerc, 2008).

Traditions géographiques et pédagogiques se combinent pour agir, encore aujourd'hui, comme un frein à l'apprentissage scolaire d'une approche géographique du monde. L'étude d'objets « concrets » qu'il suffit d'observer puisqu'ils sont déjà présents « *s'oppose à l'idée d'une observation et d'un observateur qui construit ses objets* […] *une longue tradition pédagogique reste persuadée que la constitution d'un savoir réside d'abord dans l'assimilation d'informations réputées concrètes, quasi-expérimentales, seules susceptibles de permettre la construction de connaissances plus générales* […] » (Audigier (dir.), 1995, p.42).

Cette tradition géographique fait la part belle à l'opposition classique entre le terrain et le laboratoire. Pour R. Brunet, le terrain, c'est « *le concret, la pratique, l'espace que l'on parcourt dans une étude de terrain, en étant « sur les lieux », par opposition aux livres, documents, statistiques, au « bureau » : « la carte n'est pas le terrain* » (Brunet et al., 1993, p.434). Dans ce sens classique, le terrain remplace et s'oppose aux livres et aux statistiques. C'est le dualisme traditionnel entre le géographe de plein vent et le géographe de cabinet (Chevalier, 2007a, p.479).

Ces remises en cause épistémologiques et pédagogiques mettent en évidence le caractère à la fois matériel et idéel du terrain. Matériel car pour le comprendre, il est possible de s'y mouvoir, d'investir sa matérialité par l'observation et la prise d'informations qui ne sont néanmoins pas immédiatement signifiantes. Idéel car assujetti à sa rencontre avec un être humain, dépendant d'une expérience individuelle ou collective. On le sait, la seule observation du monde ne conduit pas directement à sa connaissance. Le monde de se donne pas à voir simplement, facilement pourrait-on dire. De la même façon, le terrain ne « se donne » pas par l'observation, il « se construit » par la méthode[40].

	Le terrain : définitions	**Statut de la construction de la connaissance**	**Mode d'appropriation du réel**
Géographie classique vidalienne	Le terrain est l'espace étudié. Il est assimilé à la « réalité ».	Le réel est seulement un donné à étudier et à accepter tel quel (réel = réalité).	Contact direct/par le corps (sens privilégiés = la vue, la motricité).
Géographie contemporaine selon les apports de Volvey, Calbérac...	Terrain et espace ne sont pas identiques. Le terrain : une pratique, une relation.	Le réel est à étudier. Les objets de la connaissance sont à construire. Le « réel » agit sur le chercheur qui est engagé dans le monde, dans des rapports avec le terrain, avec ses collègues géographes…	Contact par le corps multi-sensoriel : la vue, la motricité, le toucher, l'ouïe, l'odorat.

Figure 3 : Différentes acceptions du terrain et ses implications dans le rapport à l'appropriation du monde

[40] Suivant la formule adaptée de Raffestin : « *Certes, le totalitarisme de l'œil s'est desserré mais l'objet est toujours davantage « donné » par l'observation que « construit » par la méthode* » (Raffestin, 1989, p.27).

2.2.3 Le terrain comme relation singulière

« *Dès lors, le terrain n'apparaît plus seulement comme une pratique ou un espace, c'est à la fois une pratique et un espace, ou plutôt une pratique qui crée de l'espace* » (Calbérac, 2011a, p.5).

Si la pratique de terrain est bien partagée par l'ensemble de la communauté des géographes contemporains et qu'il est vu comme un ensemble de méthodes mobilisées pour l'étudier, le terrain ne peut pourtant pas être examiné sous le seul angle des pratiques.

À partir des années 1970, la géographie a questionné le statut et la place des êtres humains dans le processus de recherche - chercheurs comme populations enquêtées - à partir de la figure du sujet. Quelques géographes sont alors venus à considérer le terrain comme n'existant pas sans le sujet qui l'observait. L'influence du courant philosophique phénoménologique n'y est sans doute pas pour rien. En s'appuyant sur ces considérations, on peut envisager par conséquent le terrain comme une relation singulière entre une personne et un objet. Le terrain résulte de la culture, de l'éducation et de l'histoire personnelle du sujet. Cette relation correspond à une expérience corporelle, intellectuelle et sensible impliquant celui qui est sur place.

Ainsi, suivant ce point de vue, il s'agit moins de faire du terrain un objet figé qu'une activité en train de se faire. C'est moins un état qu'un processus en acte. Le terrain doit avant tout être compris comme une relation originale, inédite, évolutive et dynamique. Cette relation étant en perpétuelle évolution, le terrain peut être considéré comme un processus qui va permettre au sujet de modifier, de renouveler sa relation spatiale.

Le terrain comporte donc une dimension biographique. C'est un rapport entre une personne et une portion d'espace explorée, espace entendu comme le produit d'interactions entre sujets et avec un environnement, des objets… Ce n'est pas l'objet qui prime mais la relation entre la personne et l'objet, entre la personne et d'autres personnes et des objets. La relation au lieu, c'est sans doute, d'abord, la relation aux gens d'un lieu. Sans cette relation, le lieu est quasiment inexistant. Cette relation est également marquée par le souvenir que l'on peut en garder. Dans *La poétique de l'espace* (1957), Bachelard parle de la mémoire des lieux. Se souvenir d'un lieu, c'est, selon lui, associer un lieu à un événement de son existence. La mémorisation du lieu est facilitée parce qu'il s'est produit des faits ou des circonstances, quelque chose de l'ordre de l'affect.

Sans doute le terrain intègre les transformations que la relation à l'objet opère chez la personne qui enquête, c'est-à-dire les effets intimes provoqués par le contact plus ou moins long et continu du sujet avec le terrain. Par exemple, le terrain d'Armand Frémont, géographe normand, est aussi ce qu'il est devenu dans sa fréquentation régulière des différents lieux de Normandie. Ainsi, son terrain n'est pas que la Normandie, ce n'est pas seulement non plus la pratique de la Normandie, c'est sa relation à la Normandie et en quoi cette relation l'a progressivement, après quatre-vingt années, transformé et permis de devenir ce qu'il est devenu :

> *La Normandie est mon pays, mon laboratoire, mon terrain de travail et de plaisir,* […]. *Le géographe de profession que je suis pourrait sourciller. Certains le font. Il y a cinquante ans, cette approche aurait été jugée très sévèrement. Quel est donc cet auteur d'une discipline présentée comme une science qui commence son propos en se référant d'abord à lui-même avant de définir l'objet de son étude ? Quel est ce géographe qui parle ainsi de « son terrain », de « son pays », qui se les approprie, qui, sans en gommer la connaissance, s'exprime comme chacun le fait pour dire que cet espace où nous vivons ne nous est pas indifférent et qu'il recèle, parce que nous y habitons et que nous le parcourons,* […], *les sensations, les passions, les attaches, les répulsions qui nous font frémir face aux paysages, aux lieux symboliques, à la mémoire des hommes, à l'histoire, aux habitudes quotidiennes, aux combats, aux luttes, aux bonheurs des grands soirs ou de tous les jours… ? La Normandie est sensible.* […] *pour moi, qui l'ai étudiée, qui y suis né, qui y trouve et retrouve presque toutes mes attaches familiales et amicales, elle est encore plus riche de sens et de sentiments.* (Frémont, 2009, p.10[41]).

Le terrain qualifie donc ces relations personnelles, ces interactions, à la fois physiques et morales, entre sujets et avec leur environnement. Une relation affective chargée de sensations et d'émotions qui marque, impressionne et transforme la personne, mais c'est aussi une relation de savoir. Par contre, le terrain n'est pas une relation personnifiée où l'étendue terrestre serait comparable à une figure humaine, un être vivant ou une divinité comme dans la culture des Indiens incas d'Amérique latine avec la Pachamama[42]. Le terrain n'est pas non plus envisagé comme une relation à construire pour vivre en harmonie avec le monde naturel comme dans certaines mouvances écologistes.

[41] Dans ce texte, Armand Frémont est réflexif. Il traite de sa position sociale, de sa trajectoire familiale, de son itinéraire professionnel mais n'aborde pas la question du genre et les autres que lui sont peu présents par la parole rapportée.

[42] Dans certaines cultures de l'ancien empire inca, la Pachamama, que l'on peut traduire par déesse-terre, est considérée comme une terre-mère nourricière et à ce titre, il convient de lui rendre hommage par des offrandes sous forme de nourriture ou de boisson qu'on déverse dans le sol creusé.

L'immersion demande du temps et de la patience parce que le terrain résiste à son exploration comme l'ont montré Olivier Labussière et Julien Aldhuy pour le terrain de Renée Rochefort en Sicile (Labussière & Aldhuy, 2008 et 2012). Dans cette perspective relationnelle, celui qui fait du terrain est en définitive au terrain. Cette idée va à l'encontre d'une tradition géographique francophone d'extériorité du terrain comme nous l'avons vu précédemment. Le terrain est appréhendé ici comme « *l'espace d'une expérience intellectuelle, sensible et corporelle impliquant le chercheur lui-même, immergé dans une réalité*[43] *multiforme et prégnante* » (Hugonie, 2007, p.428) et non comme objet.

La sortie de « terrain » à l'école ne serait donc pas prioritairement une sortie pour faire du terrain mais pour faire avec le terrain ou autrement dit être au terrain. Dans une perspective phénoménologique et donc corporelle, la perception du terrain, c'est de faire corps avec lui. Notre corps n'est pas d'abord dans le terrain, il est au terrain (Merleau-Ponty, 1945). La sortie de terrain, ce serait alors se rapprocher de soi-même d'une certaine façon. On sortirait d'autant plus qu'on se rapprocherait de soi, au sens où l'on ferait de tout son corps un espace de réception, d'information. La sortie de terrain serait un moyen de construire une relation au monde, de construire la connaissance du monde en accordant à celui qui l'observe une place centrale sans assimiler le terrain à un objet existant en dehors de l'observateur.

Conclusion :

Ce travail de définition sur les différentes acceptions du terrain dans l'histoire de la géographie française et la mise en évidence, avec Calbérac et Retaillé, du terrain comme marqueur identitaire de la géographie qui lui a évité quelquefois de réfléchir sur elle-même, permet d'interroger la géographie scolaire en tant qu'elle a souvent mis en avant le terrain, la sortie, le plein air, les promenades... Le cœur du problème est là : comment les questions récentes soulevées par l'épistémologie de la géographie contemporaine vis-à-vis du terrain éclairent, ouvrent des possibilités et permettent de comprendre et peut-être même d'imaginer des pistes concrètes dans la géographie scolaire. Ce sont les problèmes épistémologiques

[43] Cette définition utilise le terme réalité qui ne convient pas ici parce qu'il signifie « *toute chose en tant qu'elle existe indépendamment de l'observateur.* […] *la notion de réalité se construit comme autonome de tout acte d'appropriation* » (Lévy, 2003, p .766). Je le remplacerais bien volontiers par « réel », qui désigne « *le monde tel que la connaissance le construit* » (Ruby, dans Lévy & Lussault (dir.), 2003, p.774) ou « monde ». La connaissance n'est pas une copie conforme de ce qui est. Rien n'est donné immédiatement, tout est construit. Le réel ne s'appréhende qu'à travers des perceptions et des représentations. C'est un défi qui doit être relevé par l'enseignement et les situations d'apprentissage. Cette position n'est en rien sceptique dans la mesure où je crois fermement à l'utilité de s'approcher du réel même si ce dernier est complexe.

identifiés à propos de la géographie scientifique répercutés sur la géographie scolaire qui donnent la possibilité d'analyser à la fois des récurrences, des permanences et aussi de comprendre des innovations et peut être concevoir des scénarios de sortie de « terrain » en géographie à l'école primaire.

Il existe donc une relation d'une part entre sortie de « terrain », terrain étant entendu comme pouvant construire une relation en partie inédite entre l'enfant, l'élève et le monde qui l'entoure et d'autre part entre la géographie aussi comme rapport au monde que la géographie scolaire essaie d'éduquer et de favoriser.

La nécessité et l'intérêt de se rendre sur place ne doit pas faire oublier que l'aspect concret et matériel de la présence d'un individu en sortie de « terrain » ne fait pas jaillir une connaissance par magie. Cette position empirique naïve est à écarter.

3. La géographie et la question du sensible[44]

Mon objet d'étude reposant sur la notion de sensible, il est nécessaire de réfléchir au sens que je lui attribue. Qu'est-ce que le sensible ? À première vue, le terme semble particulièrement délicat à définir parce qu'avant tout ce qu'il désigne se vit, s'expérimente directement, s'éprouve sans qu'on ait besoin de le penser, de l'énoncer ou de le représenter. Définir un terme, c'est toujours tenir un discours, pratiquer un acte intellectuel et l'intellectualité a beaucoup de difficulté à se rapporter à la vie sensible. Ceux qui en parlent le mieux sont sans doute les poètes parce qu'ils ont un langage adapté. Ils traitent du sensible « sensiblement » non pas en en rendant compte mais en témoignant. Ils prêtent une attention à l'expérience qu'ils ont du monde et la décrivent sans l'analyser. Mais les poètes ne sont pas les seuls détenteurs d'une certaine manière de mettre en forme le sensible et de le rendre communicable. Les artistes en général, qu'ils soient peintres, plasticiens, danseurs, chorégraphes, musiciens ou même les spécialistes des paysages et des jardins sont tout autant des témoins « sensibles » du monde. Malgré cette difficulté, je vais engager un discours sur le sensible et tenter un travail de conceptualisation qui s'appuiera en grande partie sur des réflexions de philosophes ayant pensé le sensible.

Le sensible est un domaine quasiment inexistant des dictionnaires actuels de la géographie francophone. Le dictionnaire de Brunet, Ferras et Théry aborde très discrètement le sujet à travers la question des sens[45]. Quant à lui, le dictionnaire élaboré sous la direction de Jacques Lévy et Michel Lussault mentionne avec regret l'invisibilité de la dimension affective dans le rapport au monde pour les géographes[46]. La quasi absence du sensible des dictionnaires spécialisés signifie qu'il est loin d'être considéré comme acquis dans la discipline ou pour le dire autrement, avec le sensible, nous ne sommes pas dans des zones habituellement parcourues par les géographes français, même si une poignée d'entre eux a tenté de s'emparer de cette question. On pense ici à Éric Dardel (1990), à Armand Frémont avec des textes plus ou moins anciens (1976 et 2009), à Augustin Berque qui reconnaît au paysage une réalité à la fois sensible et factuelle (Berque, 1990, p.35), à Jean-François Staszak (1998) ou plus récemment à Éva Bigando (2006), Anne Sgard (2011), Théa Manola (2012), Lucile Grésillon

[44] Merci à Michel Malherbe pour les échanges qui ont nourri ce travail de définition.

[45] « *sens :* [...] *5. Les cinq sens : inégalement utiles au géographe ; le toucher est celui qui l'informe le moins, sauf s'il s'agit de transpositions (anthropo)morphologiques* [...] » (Brunet et al., 1993, p.408).

[46] « *cognitif/affectif : [...] Longtemps incapable de reconnaître les mobiles en partie affectifs de son action, le géographe (et, plus généralement, le chercheur en sciences sociales) s'est du même coup interdit de faire du monde affectif, interpersonnel ou sociétal, un objet d'études alors qu'il y a là un immense domaine de représentations et de pratiques de l'espace* [...] » (Lévy & Lussault, 2003, p.170).

(Grésillon, 2010 et 2012) et Annabelle Morel-Brochet (Morel-Brochet, 2012). À l'inverse, la géographie anglophone et le courant de recherche sur les géographies émotionnelles est beaucoup plus actif et ce depuis une vingtaine d'années[47] [48].

Devant le faible nombre de travaux géographiques sur le sensible, il est nécessaire de se tourner vers des contributions de disciplines de sciences sociales et littéraires voisines, pour l'essentiel l'anthropologie (Sansot, 1986 et Le Breton, 2006), la philosophie[49] (Malherbe, 1998 et Guenancia, 1998) et dans une moindre mesure la sociologie (Vulbeau, 2007) et l'histoire des sensibilités (Corbin, 1982, 1994 et 2000).

Pourquoi la géographie a-t-elle laissé sous silence le sensible ? Sans doute parce qu'elle est avant tout une discipline qui étudie l'organisation de l'espace des sociétés à une échelle supérieure au local[50]. La géographie a souvent pris ses distances par rapport à l´échelle individuelle ou vis-à-vis de l'expérience personnelle qu'a l'individu de son environnement et aux lieux de l'intimité - qui correspondent à l´échelle micro-locale, où se produisent des actions individuelles et des faits minuscules - au profit de l'échelle des grands espaces[51] où apparaissent les phénomènes sociaux[52]. « *Du local au mondial, en passant par le régional et le national, la discipline reconnaît un certain nombre de niveaux d'organisation de l'espace, parmi lesquels ne se trouve pas l'échelon individuel* » (Monnet, 1999, p.182). La position classique des géographes ne reconnaît pas cet échelon parce qu'il ne leur permet pas d'accéder aux phénomènes d'ensemble, aux principes organisateurs de l'espace pour lesquels ils disposent d'outils (cartes, croquis cartographiques, photographies aériennes, images satellitales, tableaux et diagrammes statistiques, textes…) et de concepts spécifiques (relations-interactions spatiales, territoires, paysages, région, échelle…). L'échelle micro-locale, celle de l'individu, celle du corps est également négligée par la géographie humaine

[47] Tuan, 2006 ; Rodaway, 1994 ; Davidson, Bondi and Smith (eds.), 2005 ; Davidson & Milligan, 2004.
[48] Colloque à l'université de Gröningen du 1er au 3 juillet 2013 aux Pays-Bas qui fait suite aux trois conférences de Lancaster, Grande-Bretagne, 2002 ; Kingston, Canada, 2006 et Adelaïde, Australie, 2010. Ce courant de recherche prolonge les travaux publiés dans le *Emotional Geographies.*
[49] La philosophie est en dehors des sciences humaines et sociales.
[50] Le local se définit comme « *l'échelle familière et immédiate qui sous-tend la vie quotidienne de l'individu, qu'il s'agisse de son quartier, de sa commune, de son pays pris au sens de petite région* » (Ferras, dans Bailly et al., 1995, p.407).
[51] Les grands espaces désignent, « *dans la hiérarchie des combinaisons géographiques, celles qui s'observent à petite échelle et par conséquent sur des grandes distances, grands ensembles naturels, grands espaces économiques, nations* » (Frémont, 1999, p.20).
[52] En 1977, on pouvait lire dans un compte rendu de lecture de Paul Fénelon à propos du livre d'Armand Frémont « La région, espace vécu » : « […] *il n'y a pas de géographie régionale de l'individu seul, isolé. L'espace où s'agite Mme Bovary n'est pas une région géographique. Pour qu'il le devienne, il faut que sur cet espace fini, limité, vive et travaille une communauté humaine, consciente de son unité. Il n'y a de géographie que de groupe* […] » (Fénelon, 1977, p.119).

parce que la vie quotidienne et familiale qu'elle propose peut lui sembler sans intérêt (Staszak, 2001, p.356). Pourtant, elle est le siège le plus intime et le plus immédiat du ressenti géographique. « *Emotions, to be sure, take place within and around this closest of spatial scales*[53] » (Davidson & Milligan, 2004, p.523). Cependant, cette position n'est plus du tout partagée implicitement par tous les géographes notamment par Jean-François Staszak (qui porte un intérêt vif pour les micro-échelles) ou bien encore Olivier Milhaud (Milhaud, 2009) et Laurent Cailly (Cailly, 2004) dans leurs thèses.

C'est bien à la croisée de différentes disciplines que je me place pour expliquer le sens du mot. Je vais ainsi poser les différences de champ et d'importance des disciplines auxquelles je me réfère pour définir le sensible en montrant qu'il est nécessaire de passer d'une discipline à l'autre afin de construire des passerelles face à la réticence de la géographie pour parler du sensible.

3.1 Le langage courant : sens actif, sens passif

Quels mots utilise-t-on pour parler du sensible ? Il n'existe pas en français de verbe correspondant à « sensible ». On est obligé d'utiliser l'expression « percevoir sensiblement » si l'on veut utiliser une forme verbale. Il existe bien un autre mot, la sensibilité, mais qui a pris une acception particulière et qui risque de prêter à contresens parce qu'on pense immédiatement à la sensibilité affective. Donc le mot sensibilité ne convient pas. Le verbe sentir s'apparente à la signification recherchée mais ce dernier a un sens général et concret, le sens de l'olfaction, c'est-à-dire l'action de percevoir olfactivement un objet ou une personne. En anglais, par contre, sentir se traduit par *to feel* qui veut dire toucher. C'est sentir au sens du toucher, de la perception tactile.

Le langage courant distingue un sens actif et un sens passif. Le sujet, quand il ne présente pas de handicap, est capable de perception et de sensation (sens actif[54]). Il peut être capable de sentiment et être apte à éprouver intensément les impressions. Ce dernier emploi est emblématique des valeurs du XVIII^{e} siècle, « *époque où l'idéal de l'homme sensible remplace l'honnête homme du XVII^{e} s*iècle »[55]. Condillac[56], théoricien du sensualisme,

[53] « *Nos émotions se développent assurément autour de cette échelle spatiale la plus intime* ». Traduction personnelle de la version originale en anglais.
[54] Le Petit Robert, 2012.
[55] Dictionnaire historique de la langue française, Le Robert, 2006, p.3461.
[56] (1715-1780).

affirme à ce propos que toutes nos idées nous viennent des sensations (Condillac, 1984). Parallèlement, et dans un sens passif, l'objet peut être perçu par les sens. Sensible est alors synonyme de perceptible, palpable ou visible.

En fait, le sensible se situe dans une interaction possible entre un sujet et un objet. Le sensible opère un double mouvement d'action et de réception. L'expérience sensible est une activité de la part du sujet parce qu'il va vers un objet. En même temps, la passivité au sens général du terme, c'est la réception. Le monde est une source de signaux et de sensations que notre équipement cérébral et sensoriel traite et dont il produit des informations. Il y a bien une forme de réception. Et par conséquent par cette réception, relativement à ce qui nous vient, nous sommes plus ou moins passifs. Toute la difficulté est de mettre en rapport et l'action et la réception, le caractère actif et le caractère passif. Qu'est-ce qui se passe finalement quand on perçoit ? Schématiquement, soit le mouvement va de l'objet au sujet soit du sujet à l'objet. Toutefois, il se produit un échange et la question est de savoir dans quel sens prioritaire il a lieu[57]. Il existe alors deux réponses possibles :

- C'est l'objet qui informe au sens littéral du terme, c'est-à-dire qui donne forme à l'esprit. En quelque sorte, il imprime son image dans l'esprit de l'homme sensible. C'est une dynamique de l'objet. Énoncé plus simplement, voir c'est contempler parce que, quand on contemple, on va assurément de l'objet au sujet. C'est un point de vue philosophique de la perception présent dans la conception antique, notamment chez Aristote[58].
- L'autre possibilité est de voir ce mouvement partir du sujet pour aller vers l'objet. Autrement dit, le sujet est dans un rapport intentionnel à l'objet parce que l'objet ne donne pas son sens, ne donne pas spontanément sa vérité. La vérité de l'objet doit être construite par le sujet par tous les moyens qui lui sont disponibles (scientifiques, interprétatifs…). C'est une conception plus moderne de la relation, approximativement depuis Descartes[59], qui est communément acceptée aujourd'hui et à laquelle j'accorde davantage de poids :

> *Le monde n'est pas une réalité extérieure perçue, car c'est le sujet qui l'institue comme monde et comme extériorité. Tout objet est d'abord objet pour quelqu'un, de même que tout sujet se définit par opposition à un objet.* [...] *Il convient de délaisser ces catégories pour penser en termes de rapport, d'intentionnalité. Le monde est rapport entre le sujet et l'objet.* (Staszak, 1997, p.21-23).

[57] Sachant qu'un échange ne se limite pas à un seul sens.
[58] (384 av. J.-C. - 322 av. J.-C).
[59] (1596-1650).

3.2 Le sensible : faire sens par tous les sens

3.2.1 Le sensible, la perception et la sensation

Le sensible est à définir dans un premier temps par comparaison avec des termes comme la perception ou la sensation dont le sens est proche et ainsi mieux les différencier de celui-ci.

Le sensible se distingue subtilement de la perception. La perception est une « *activité à la fois sensorielle et cognitive par laquelle l'individu constitue sa représentation intérieure (son image mentale) du monde de son expérience* » (Lévy & Lussault, (dir.), 2003, p.701). J'entends par sensoriel ce qui relève des sens. La sensation est le plus souvent comprise comme un rapport entre un sujet agissant avec son corps et le monde appréhendé par les sens. La sensation est donc une activité organique. Précisons toutefois que la dénomination et le découpage des sens est un construit culturel (Grésillon, 2010). Le sensible est plus général que la perception au sens où il est caractérisé, non seulement par un acte de percevoir par le biais de sensations, mais en plus par une activité affective qui donne la possibilité au sujet d'éprouver le monde. On peut faire l'expérience du monde par les sensations qui naissent de son contact mais aussi à travers les émotions[60] qui peuvent faire écho en nous. Le sensible « *implique donc des émotions et des sentiments que la simple perception n'induit pas nécessairement* » (Bigando, 2006, p.28).

Par ailleurs, le sensible s'oppose à l'abstrait et *a priori* à l'intelligible sauf si, et c'est mon cas, j'envisage comme Descartes, que le sensible est aussi un acte de pensée. Précisons cette position. Dans une certaine vulgate qui existe chez quelques géographes, le dualisme cartésien

---

[60] « *L'émotion est un processus multidimensionnel déterminé par trois composantes principales* […] *: physiologique, cognitive et expressive* » (Christophe, 1998, p.83) auxquelles il faut ajouter une dimension sociale. L'émotion n'est pas qu'un phénomène intra-personnel.
Les émotions se classent en trois catégories (Damasio, 2002, p.71 et 2005, p.50-53) :
- les émotions « primaires » : le bonheur, la tristesse, la colère, la peur, la surprise et le dégoût ;
- les émotions « secondaires » ou sociales (qui sont pour l'essentiel propres à l'homme) telles que la sympathie, l'embarras, la jalousie, la honte, la culpabilité, l'orgueil, l'envie, la gratitude, l'admiration, l'indignation et le mépris ;
- les émotions d'arrière-plan correspondent à un « état d'être » bon, mauvais ou mitigé comme le bien-être, le malaise, le calme, la tension, l'enthousiasme, le découragement, l'anxiété…
Une émotion est donc, face à un stimulus, *« une collection complète de réponses chimiques et neuronales automatiques formant une structure distinctive* […] *produites par le cerveau* […]. *Le résultat final de ces réponses* […] *est de placer l'organisme dans des circonstances contribuant à sa survie et à son bien-être »* (Damasio, 2005, p.60-61).
À la différence de l'émotion, le sentiment est « *la transcription de cette émotion sur le théâtre de l'esprit à l'aide d'un processus conduisant à la production d'images mentales* » (Damasio, 2003, p.69). La distinction est subtile, mais nous éprouvons une émotion avant d'éprouver un sentiment. De plus, par leur « *caractère relativement public* » et observables, les émotions se différencient des sentiments qui présentent un « *aspect complètement privé* » (Damasio, 2002, p.60).

est réduit à une distinction-séparation entre le sensible (Descartes parle de corps ou d'étendue[61], la *res extensa*) et l'intelligible (pour Descartes, c'est la pensée ou la *res cogitans*). Cette acception simpliste est relativement courante. En réalité, Descartes n'a pas simplement séparé le corps de l'esprit mais élaboré une théorie sophistiquée qui soutient simultanément que l'être humain fait indissociablement l'expérience de son existence corporelle et de la pensée.

> *Dans le cartésianisme,* […]*, la perception est toujours une pensée et l'intellection une perception. Les organes des sens, corporels, n'ont rien à voir avec l'esprit, mais les idées des choses sensibles sont, comme toutes les autres, uniquement des modes de la pensée.* (Guenancia, 1998, p.58).

Descartes reconnaît entre le corps et l'esprit

> […] *une union véritable et substantielle. Le dualisme cartésien est surtout une discipline épistémique qui impose de se représenter des choses aussi différentes que le mouvement des jambes et la conscience de marcher, par des idées distinctes. Cette distinction, nécessaire si l'on veut savoir de quoi on parle, ne diminue en rien la certitude que ces jambes et cette conscience sont celles d'un même homme. Ce n'est donc pas le corps qui marche et l'âme qui pense marcher, mais bien le même homme qui marche et en a conscience. Il marche parce qu'il a un corps, il s'en aperçoit parce qu'il pense.* (Guenancia, 1998, p.10).

Aujourd'hui, des travaux de neuroscientifiques abondent dans ce sens et reconnaissent le rôle des émotions dans le raisonnement. Ils admettent que le corps et l'esprit ont des racines communes sans toutefois attribuer à Descartes l'origine et la propriété de cet apport (Damasio, 2010).

Le dualisme cartésien, pris au sens restrictif (mais incorrect) notamment dans l'idéologie judéo-chrétienne, tend à considérer le corps comme quelque chose d'inférieur, d'étranger à soi-même, trop proche de la condition animale, corps que l'on doit parfois expurger, assainir, endurcir voire corriger. Au contraire, pour la phénoménologie, et en particulier pour Merleau-Ponty, l'homme est un, il est à la fois et en même temps corps et pensée. Ce corps, c'est soi. Merleau-Ponty a développé ce thème du « corps-propre » dans son livre « la Phénoménologie de la perception » (1945).

[61] (Descartes, 2009, art.53).

Les empiristes dont faisaient partie les sensualistes comme Condillac[62], se sont opposés à Descartes. Il est utile d'expliciter ici ce qui sépare la position philosophique cartésienne relative aux rapports de l'esprit et du corps, qui est la mienne, de la position sensualiste. Descartes fait du sensible (la conscience sensible) un acte de pensée, ce qui lui permet de fonder son système sur le cogito[63] et de réduire le sensible en tant que sensible. Pour Descartes, si l'origine de la connaissance résulte bien de nos sens, elle est au préalable mise à l'épreuve par le doute. Empiriste, Condillac fait du sensible (la sensation, dans son langage) non seulement la source de nos connaissances (toutes les idées, selon lui, ne sont que des sensations transformées) mais de l'esprit lui-même (toutes nos facultés naissent des sensations : la mémoire y est par exemple considérée comme une sensation conservée et l'attention, une sensation plus vive que les autres). Ce qui conduit à une redéfinition de la pensée, laquelle, fondamentalement identifiée à la réflexion (acte de séparer et de composer), devient l'opérateur de la construction mentale et n'est plus l'essence de l'âme, comme chez Descartes. Les deux points de vue sont en désaccord profond et irréconciliables. Ils se sont affrontés directement dans les années 1740-1750.

Je défends une acception du sensible qui n'est ni de l'ordre de la pensée au sens strict, ni de l'ordre de la sensation proprement dite, mais qui les englobe et les dépasse (Barbier, 1994).

3.2.2 Le sensible et la représentation

La représentation diffère principalement du sensible parce qu'elle ne se réalise pas en présence de la chose perçue. C'est une configuration idéelle, c'est-à-dire qu'elle ne se manifeste que dans la pensée et peut prendre, en géographie, des formes « *fixées dans des objets matériels* »[64] (une carte, une photographie...) ou des formes immatérielles (le sentiment d'attachement ou d'éloignement...). En plus d'offrir la possibilité d'évoquer des objets en leur absence, la représentation peut s'associer à la perception (donc en présence des objets) pour parfaire la connaissance perceptive en se rapportant à d'autres objets non présents. La représentation « *suppose un temps différé, de courte* [...] *ou longue durée* [...] *ce qui lui confère une plus grande capacité d'autonomie culturelle par rapport au réel auquel elle se*

[62] Le sensualisme est une forme radicale d'empirisme.
[63] Dans *Le Discours de la méthode* (1637), Descartes part du sujet et de sa conscience pour construire sa philosophie. Le sujet prend conscience de son existence par un mouvement réflexif.
[64] (Lévy & Lussault (dir.), 2003, p.791).

réfère »[65]. La représentation peut s'accompagner d'émotions sans que les émotions soient une partie constitutive de la représentation.

À cet égard, lorsque la géographie française a centré son attention sur les sujets et leur activité, elle s'est cantonnée aux représentations[66], sans toutefois en fournir de définition très claire : « *Représentations : créations sociales ou individuelles de schémas pertinents du réel. Des schémas pertinents du réel, puisque les représentations sont un guide de compréhension, de comportement, d'organisation de l'espace* » (Guérin[67], dans André et al., 1989, p.4). Cette définition a été reprise et précisée par Hervé Gumuchian dans le même ouvrage :

> *"Une représentation est une création sociale de schémas pertinents du réel". Sans doute peut-on ajouter, à l'expression "création sociale", la formulation "et individuelle"* […]. *La pertinence de ces schémas du réel spatial n'est à retenir qu'à un moment donné : cette pertinence n'est pas immuable. Cette constatation implique que toute représentation spatiale est à envisager sous l'angle dynamique. Ce recours aux représentations dans l'approche géographique permet la recherche du sens de l'espace ; ce qui prime alors, ce sont les valeurs et les significations que l'on accorde à un support, à une étendue ; dire cela, c'est renoncer à l'étude de l'espace objet neutre.* (Gumuchian, dans André et al., 1989, p.30).

La prise en compte des représentations dans une démarche géographique est à relier au courant qui s'est développé dans les années 1980 à l'université de Grenoble (Institut de Géographie Alpine avec Michelle Masson[68]) en relation avec la géographie scolaire (le Groupe de Recherches en Didactique de la Géographie animé par Jean David[69] et le groupe CHAM'S[70] dont faisaient partie entre autres Yves André, Antoine Bailly et Maryse Clary[71]).

---

[65] Ibid., p.791
[66] Le concept de représentation est né en psychologie sociale en particulier avec les travaux de Serge Moscovici (1987).
[67] Jean-Paul Guérin est à l'origine de la définition du terme de représentations spatiales dans l'introduction de sa thèse (Guérin, 1984).
[68] (Masson, 1994).
[69] (David, 1986).
[70] Parmi les ouvrages réalisés par le groupe CHAM'S, citons aux éditions Anthropos et GIP Reclus : *Représenter l'espace : l'imaginaire spatial à l'école*, 1989, 229 p. ; *Modèles graphiques et représentations spatiales*, 1990, 218 p. *; Géographie économique et représentations*, 1992, 254 p. CHAM'S est un acronyme pour Chamonix-Sérignan, où se sont déroulées des universités d'été en septembre 1988, 1989, 1990, 1991 et 1992 regroupant des enseignants de collège, de lycée et d'université.
[71] (Clary, 1987 ; Clary, Dufau, Durand et Ferras, 1987).

3.2.3 Le sensible comme dimension de l'espace

Le sensible est considéré comme une dimension ontologique de l'espace**,** c'est-à-dire qu'il résulte de sa nature même. L'emploi banal du mot ontologique signifie qu'il existe un espace auquel il faut prêter attention en tant qu'espace présent. Le sensible est inscrit dans l'espace. En accordant au sensible une valeur ontologique, je ne le traite pas en premier lieu comme un vécu psychologique parce que le sensible, c'est l'expérience de l'être et cette dernière déborde l'expérience que l'individu a de lui-même. Sans contester l'existence de ce caractère introspectif, l'individu est aussi en relation avec autre chose que lui dans l'expérience sensible. Il a une expérience de la « réalité », mais il n'est pas la « réalité » à moins de tomber dans un subjectivisme complet, c'est-à-dire une psychologisation du sensible. La place du sujet et de son ressenti vient donc en second. Le sensible témoigne d'abord de l'extériorité de l'objet. Le sensible dit l'extériorité. Cette définition me permet d'inclure tout ce qui est relatif à la perception en y ajoutant le registre affectif.

3.2.4 Le sensible comme acte de présence dans et de l'espace

Le sensible, tout comme la perception, en plus d'être une dimension de l'espace, est un acte de présence immédiate, un acte de « terrain » avec et par le corps. En effet, l'espace ne s'éprouve qu'en actes, fussent-ils de pensée… C'est toujours un espace pour, jamais un espace en soi. Il s'appréhende avec une ou des intentions sinon il n'existe pas du point de vue sensible. « *L'espace n'est pas quelque chose qui existe "là-bas" indépendamment de nous. C'est notre pensée qui crée la réalité spatiale, qui lui donne forme et sens* » (Gumuchian, dans André et al., 1989, p.30). À ce propos, il a fallu un changement de paradigme[72] (amorcé dans les années 1950) dans ses études, pour que la géographie prenne en compte les perceptions et les représentations. En effet, le paradigme possibiliste accordait plus de place aux lieux qu'aux hommes. À partir du moment où la géographie modifie ce paradigme, elle ne considère plus l'espace uniquement comme une réalité existante en dehors des géographes et des hommes[73]. Depuis les années 1970, l'espace support laisse la place, dans les études géographiques, à « *un espace approprié et subjectivé collectivement ou individuellement.*

[72] Le terme paradigme est entendu ici au sens kuhnien, c'est-à-dire comme « *une conception du monde qui fait consensus et qui s'incarne dans un complexe de problèmes, d'énoncés, d'habitudes de travail et d'instruments, propres à la communauté savante à un moment donné* » (Kuhn, 1962 repris par Deprest, dans Clerc (dir), 2012, p.15).

[73] Ce qui rejoint l'idée selon laquelle « *les sciences ne progressent pas par accumulation linéaire du savoir, mais par succession de paradigmes, le plus souvent incompatibles entre eux* » (Deprest, dans Clerc (dir), 2012, p.15).

L'espace n'est plus détaché de l'homme puisqu'il est le produit de groupes ou d'individus » (David, 1986, p.190). Difficile alors de l'examiner objectivement comme c'est le cas pour les sciences naturelles qui le considèrent comme une étendue-support d'un système naturel avec ses données naturelles potentiellement analysables pour elles-mêmes.

Sortir sur le « terrain » avec des élèves devrait donc pouvoir correspondre à une expérience corporelle sensible. Le corps étant l'habitacle qui fera résonner des émotions, des significations individuelles et collectives. Le corps étant comme

> […] *une caisse de résonance capable tout à la fois de recevoir l'expérience et de la renvoyer au sujet qui la vit, la lui rendant palpable et donc accessible ; capable aussi* […] *de dévoiler des facettes de l'expérience inapprochables par le retour purement réflexif : subtilités, nuances, états, significations, que l'on ne peut rejoindre que par un rapport perceptif intime avec cette subjectivité corporelle, et qui pourront ensuite nourrir les représentations de significations et de valeurs renouvelées* (Berger, 2005, p.51).

Le sensible se situe dans l'interaction corporelle entre le sujet et le monde. C'est un phénomène duel associant intention de celui qui perçoit et l'affection qu'il éprouve. Le sensible correspond au niveau où se produit la réunion des sens et du sens, entendu ici comme le champ des significations. Il n'est ni exclusivement subjectif, ni essentiellement objectif. C'est le niveau qui permet de réconcilier le subjectif et l'intelligible. Le sensible brise l'opposition binaire des sens et du sens.

La notion se heurte toutefois à des obstacles dans le processus d'appréhension du monde. D'un côté, pour conserver le sens objectif et comprendre le monde, les occidentaux ont tendance à négliger et filtrer ce qui est de l'ordre du sensoriel. De l'autre, la mise en mots des sensations crée une atténuation des intensités sensorielles. Mettre des mots sur ce qu'on ressent n'est de toute façon pas aisé comme le montrent les expressions courantes « *je n'ai pas de mots pour le dire…* » ou « *je n'ai pas les mots assez forts pour dire…* ». Exprimer l'appréhension de l'espace à travers les sens est difficile. Certaines sensations sont culturellement plus délicates à mettre en mot que d'autres. C'est un problème culturel dont Lucile Grésillon nous donne quelques exemples quant à la nomination des odeurs (Grésillon, 2010). Selon elle, dans les sociétés occidentales, la plupart des personnes ne parlent que par référence à du vécu et n'ont absolument pas le vocabulaire (qui pourtant existe) pour nommer

les caractéristiques des odeurs. Nos sociétés occidentales ont tellement occulté l'olfaction que les référents culturels sont pour ainsi dire absents.

Cela signifie que cet après-coup de la pensée implique pour le sujet de sortir du sensible, par exemple en décrivant ses émotions. L'espace géographique se construit par la confrontation des significations que les élèves lui attribueront : sensations, significations, émotions et sentiments.

	Sensation, sensorialité, activité organique	**Activité cognitive**	**Émotions, affects**	**Proximité**	**Lointain, effet d'horizon**	**Abstrait**
Le sensible	✓ Surtout par le toucher	✓	✓	✓		
La perception	✓	✓		Possible	✓	
La représentation		✓	Possible	Possible	✓	✓

Figure 4 : Le sensible, la perception et la représentation

3.2.5 L'intelligence du sensible[74]

En conclusion, retenons que le sensible c'est « *ce qui nous affecte et retentit en nous* » (Sansot, 1986, p.39). Cette définition assez commune met en avant plusieurs aspects. Le sensible, c'est ce que nous percevons hors de nous et qui résonne en nous dans la mesure où l'on reste assez longtemps pour que la mémoire s'imprègne des lieux. Cela signifie que le monde se laisserait « naturellement » éprouver par le corps : « *le monde est l'émanation d'un corps qui le pénètre* » (Le Breton, 2006, p.13). Pour autant, notre corps - et l'appareil sensoriel qui lui est associé - est éduqué par la société dans laquelle vit chaque personne.

Le sensible est une expérience concrète du monde avec et par le corps, « *figure privilégiée du sensible* » (Sansot, 1986, p. 16). Mais cette expérience n'est pas seulement matérielle. Elle se complète d'images du monde qui résonnent de manière intime. Le réel et l'imaginaire sont étroitement liés. Le sensible est donc une interaction intime, à la fois physique et morale,

[74] Expression empruntée au titre du livre de Pierre Guenancia, « *L'intelligence du sensible. Essai sur le dualisme cartésien* ».

entre le monde et ceux qui y vivent et qui essaient de le comprendre. Le sensible inclut **«** *les perceptions du corps, les cinq sens*[75] *mais aussi le sentiment, le sens moral, l'esthétique*[76] *»* (Frémont, 2009, p.16).

Le sensible se caractérise aussi par une échelle d'observation fine. « *Le sensible n'existe que sous une forme locale, singulière, déterminée* » (Sansot, 1986, p. 14). L'échelle n'est pas celle du biologiste qui s'intéresse au corps humain ou aux organismes micro-cellulaires. Ce n'est pas non plus celle, classique, de l'étude paysagère à partir d'une carte au 1/5000^{e} ou au 1/1000^{e}. L'échelle d'observation du sensible correspond à un espace que l'on peut parcourir dans les moindres détails, de plein-vent quand on est à l'extérieur, la plupart du temps à pied. Elle peut se rapporter aussi aux espaces domestiques où l'échelle individuelle se réfère à la sphère privée. Ces espaces se situent à l'intérieur des bâtiments d'habitation considérés par leur aspect familial et intime, des lieux où l'on se sent (bien) chez soi : le « *home, sweet home,* […] *l'espace* […] *qui porte le plus d'émotions et d'affects, de souvenirs et d'espoirs* » (Staszak, 2001, p.346).

L'approche sensible favorise donc la proximité et préfère une échelle d'observation perceptible par les sens. La posture sensible s'apparente à la stratégie du *« minuscule* » chère à Pierre Sansot (Sansot, 1985, p.41-59) « *qui permet de comprendre la valeur affective d'un fragment de rue, les relations avec les commerces de proximité ou la vie des caravaniers qui viennent tous les week-ends pêcher au bord d'un lac* » (Vulbeau, 2007, p.10).

[75] Les cinq sens selon la neurophysiologie classique : la vue, l'ouïe, l'odorat, le toucher et le goût. Selon Grésillon, (Grésillon, 2012, p.91), « *il n'existe pas cinq sens mais des récepteurs de nature différente. Les caractéristiques du contexte sensoriel sont alors perçues grâce à des réactions physiques et/ou chimiques au niveau des récepteurs* […] ».

[76] Au sens d'expérience esthétique (esthétique en grec se traduit par percevoir), c'est-à-dire de perception sensible.

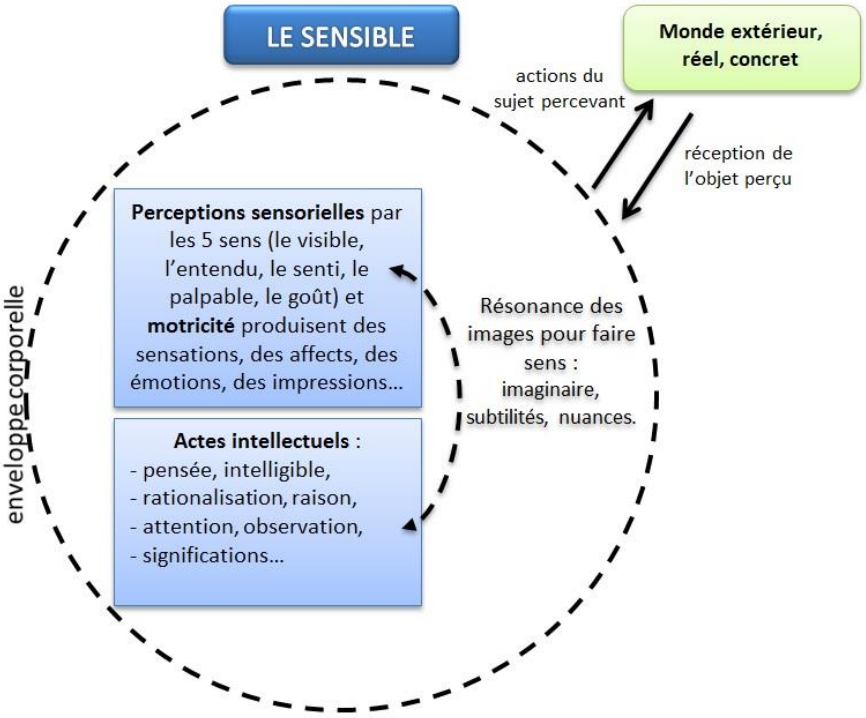


Figure 5 : Les différentes composantes du sensible.

L'enveloppe corporelle est pour tout ou partie en mouvement (le geste de la main pour toucher une surface). Elle est prolongée par ce que l'œil voit, l'oreille entend, le nez sent... à proximité. Les actes intellectuels se traduisent par des mots, forme d'expression sociale. Ils dépendent d'une éducation (dont la place de l'école) mais aussi du technique, comme interface (le toucher pour une tablette numérique ou pour un téléphone portable qui rend proche - on l'a sur soi - les messages de quelqu'un...).

3.3 La géographie en dehors du sensible ?

La dimension sensible a très peu été convoquée en géographie. Les géographes ont, depuis l'Antiquité gréco-romaine et jusque dans les années 1960-70, saisi le monde exclusivement par la vue, dans une approche que l'on peut qualifier de visuo-spatiale. On pense par exemple ici à l'expression courante de « vision du monde » qui désigne « *un système de représentation* […] *propre à une société* » (Le Breton, 2006, p.17). Rien d'étonnant alors que la vue soit le sens le plus valorisé par l'héritage antique de notre culture occidentale au détriment des autres sens. Les rapports des hommes aux lieux ont été posés par les géographes de façon mécaniste et matérielle en négligeant la multi-sensorialité. En effet, la géographie est avant tout une science du regard extérieur distancié, non une science de l'immersion dans le monde. Le géographe privilégie la distance. Il se présente souvent comme

étant devant ce qu'il étudie en position dominante, rarement dedans. À l'inverse, **«** *les traits saillants de l'approche sensible sont le refus du surplomb et de l'extériorité, et la prise en compte de l'altérité. Dans ce contexte, le chercheur est "sur place"* » (Vulbeau, 2007, p.10). Cette approche sensible, privilégiée en ethnographie, pose la question de sa place en géographie, dans ses relations avec les autres disciplines des sciences humaines et plus particulièrement quand il s'agit de sortie de « terrain ». « *Quand on veut étudier les hommes, il faut regarder près de soi* » nous dit Rousseau (Rousseau, 2009). N'oublions pas cependant les efforts d'Armand Frémont (géographe de l'espace vécu), d'Antoine Bailly (géographe de la perception, Bailly, 1981 et 1982) et, dans un autre domaine, d'Yves Lacoste (Lacoste, 1977) qui dénonce précisément ce regard distancié… Il n'en reste pas moins que malgré ces avancées, ces géographes se sont méfiés du sensible et en ont fait au mieux, un « outil » de diversification de l'approche de l'espace et des territoires (donc d'une meilleur compréhension), plutôt qu'un objet de recherche à part entière. De plus, les géographes ont eu tendance à effacer dans leur écriture ce à quoi ils s'étaient engagés dans leur travail de description. Les carnets de géographes (ceux de Pierre Deffontaines[77] ou d'autres) révèlent d'ailleurs des expériences et des réactions sensorielles longtemps gardées sous silence. Les travaux d'épistémologie et d'histoire de la géographie d'Olivier Orain rendent compte de ce processus (Orain, 2009).

3.4 Le sensible en sortie scolaire en géographie

Puisque le sensible est la faculté à éprouver le monde par les sens et sur le mode affectif, il est légitime de savoir si cette disposition est innée ou bien acquise et si les élèves en ont conscience. Il faut aussi s'interroger sur la sensibilité aux espaces du quotidien qui varie d'un individu à l'autre parce que le sensible n'est pas le même partout. Le sensible n'est pas saisi universellement, mais toujours dans une relation individuelle (ou interpersonnelle) et subjective. Le sensible est un construit social qui relève de plusieurs « niveaux » : « civilisationnel » (culturel), historique (le rapport avec les sens varie dans le temps historique comme peut en témoigner le long mouvement de l'hygiénisme né en Europe occidentale dans la première moitié du XIX^{e} siècle) et social (habitus forgé dans des sphères distinctes) (Corbin, 1982 et 1994). « *Tout homme chemine dans un univers sensoriel lié à ce que son histoire personnelle a fait de son éducation* » (Le Breton, 2006, p.14). L'éducation au sensible

[77] (Lacoste, 1987, p.66).

hors école est nécessairement variable d'une société à l'autre étant donné la diversité des environnements culturels. Par exemple, Béatrice Collignon a bien montré dans ses travaux de géographie culturelle sur les Inuit du Canada que la façon dont ces derniers vivent leur territoire est l'expression d'une culture (Collignon, 1996).

La sortie est un dispositif, dont l'appropriation didactique à des fins d'apprentissage disciplinaire devrait permettre aux élèves de s'interroger personnellement sur leurs relations avec leurs lieux de vie. Elle peut jouer, selon mon hypothèse, un rôle dans une éducation au sensible. Le dispositif élaboré s'intéressera au regard, à l'écoute, à l'olfaction, au toucher, peut-être moins à la gustation. Éduquer au sensible, c'est pour une part chercher à développer les capacités sensorielles de chaque individu. C'est pour aussi tenter de combler un déséquilibre propre à notre culture occidentale qui privilégie « les sens du lointain » que sont surtout la vue mais aussi l'ouïe, pour offrir une place plus importante aux sens de proximité que sont le toucher et l'odorat. Le toucher possède à ce propos un caractère fondamentalement sensible. Le propre du toucher, c'est que le contact est immédiat entre celui qui touche et ce qui est touché. De sorte que j'ai les deux à la fois : le ressenti de l'aspect subjectif et en même temps ce qui est ressenti. C'est sans doute la force du sensible : le ressenti est en même temps ce qui est senti. Cette équivoque « circulaire » du sensible (on ne peut toucher qu'en étant touché) en est, par là même, constitutive.

Éduquer au sensible vise à faire prendre conscience aux élèves de cette possibilité qui se présente à eux de percevoir le monde, de le décrypter et de le comprendre avec et par leur corps dans une approche multi-sensorielle. C'est par conséquent développer « *la capacité à penser par soi-même, l'esprit critique, la vigilance* […] » (Bouillet, 1999, p.11). C'est aussi apprendre à maîtriser ses pulsions sans quoi on ne peut être réceptif au monde. Cette prise de conscience doit contribuer à mieux connaître l'espace quotidien que l'on pratique pour mieux se connaître d'un point de vue identitaire et devenir un citoyen éclairé. L'éducation au sensible participe alors à une éducation à la citoyenneté. J'ai proposé à des élèves et observé en sortie à Carquefou en avril 2013, des situations de perceptions sensorielles notamment auditives qui les ont conduits à être sensibles à cet univers d'ondes et prendre conscience de l'importance de leur clocher d'église dont le bruit des cloches était entendu dans un rayon de plus d'un kilomètre. Dans cette petite commune urbaine (18 000 habitants), le retentissement des cloches vient se mêler au bruit du trafic routier pour rythmer les étapes essentielles de la journée comme l'annonce du rassemblement pour une cérémonie religieuse de sépulture. En

étant attentif à ces sources sonores, l'élève peut appréhender le lieu où il vit, de quoi est fait son environnement quotidien auquel il n'avait sans doute pas prêté particulièrement attention auparavant.

La sortie doit aussi comporter comme objectif de mettre les élèves en état de veille, « *de les focaliser sur quelque chose qui pourrait advenir et réceptif à tout ce qui pourrait traverser le champ où l'on se trouve présentement* » (Bouillet, 1999, p.11). En sortie, le rôle de l'enseignant est de créer les conditions pour que les élèves soient en veille plutôt qu'en mode promenade récréative, qu'ils soient attachés au monde et non détachés de lui. La sortie doit placer l'élève en situation d'attention à ce qui est présent, à un espace familier si ordinaire qu'on ne lui prête justement pas attention. La sortie par une approche sensible doit générer chez les élèves une certaine empathie avec ce qu'ils vivent, écouter quelle expérience produit ce contact direct avec le monde : plaisir, déplaisir, étonnement, surprise, émerveillement… Paradoxalement, cet état d'alerte se heurte à la nécessité de lâcher-prise pour accéder au sensible (Barbier, 1994). Lâcher-prise, c'est consentir à être réceptif à l'égard du monde qui nous assaille en permanence par la multitude de ses stimulations sensorielles. Ce n'est pas se déconnecter du monde mais accepter d'être vide pour le laisser venir à soi et faire corps avec lui, l'incorporer. La faculté de l'élève à ressentir le monde, à être touché par lui suppose en quelque sorte une véritable passivité. Cette capacité sera liée à sa disposition intérieure à un moment donné, à une certaine disponibilité qui dépend de chacun. Le même son pourra donner à l'un un plaisir immense et pourra provoquer chez l'autre un rejet total.

Simultanément, le sensible ne se commande pas. L'expérience sensible est contingente : elle peut se produire ou non, surtout si on la double de l'émotion affective. Il se passe quelque chose ou il ne se passe rien. On peut même penser que l'émotion surgit quand quelque chose qu'on n'attendait pas arrive (la surprise, l'étonnement, la peur...) ou à l'inverse quand quelque chose qu'on attendait ne se produit pas (la déception, l'amertume, l'indignation...).

Dans la perspective de pouvoir lâcher-prise, une préparation avec les élèves pourra être nécessaire pour qu'ils puissent vivre une expérience intime et collective. Ce travail de préparation pourrait prendre la forme d'activités visant à une prise de conscience de l'existence des différents sens et ainsi affiner leur regard, leur toucher...

L'organisation collective du groupe classe ne présente pas les meilleures conditions pour que chacun puisse ressentir profondément et intérieurement ce qui se passe à l'extérieur. L'élève

doit faire face au regard des autres, doit respecter les conditions pour faire le silence mais en même temps c'est un moment inhabituel qui pourra susciter beaucoup de curiosité. L'organisation collective offre cependant l'avantage de pouvoir potentiellement favoriser le partage de points de vue. Le point de vue n'a de sens que relativement à un autre point de vue. C'est la logique du point de vue. Si j'ai un point de vue, cela signifie qu'il existe d'autres points de vue possibles et qu'il faut établir un rapport entre les différents points de vue. Faire comprendre aux enfants que cette corrélation du point de vue est quelque chose d'actif n'est pas simple. Mais en rapportant les points de vue entre eux, on arrivera à avoir une perception plus complète et plus structurée de l'espace. Ce sera à l'enseignant, à partir de cette expérience sensible, de faire dégager de la multitude des situations individuelles un certain nombre d'éléments qui traduisent le fonctionnement et les mécanismes des lieux traversés.

Il faudra enfin faire comprendre aux élèves que « *la réalité ne fournit pas d'elle-même les clés de son interprétation* » (Audigier, 1995, p.43). Le sensible ne parle pas de lui-même non plus. Il manque ici une activité de construction intellectuelle, un travail d'analyse pour leur faire prendre conscience que le monde n'est pas homogène (sans doute par un travail de changement d'échelle) et leur faire comprendre que quand on accomplit un travail d'analyse, ce travail d'interprétation affine la perception sensorielle. Quand on se livre à ce travail d'analyse, on a une perception sensible plus fine. À la limite, on ne « voit » plus la même chose.

Faire de la géographie sensible à l'école, ce serait explorer l'espace de manière intime et personnelle pour réfléchir à l'organisation de l'espace par les individus et les sociétés, comprendre les décisions et les choix spatiaux de ces acteurs, se préparer à faire soi-même de tels choix ou à y participer comme citoyen. Le sensible implique la centration sur l'individu, sur son expérience intime qu'il faudra bien partager dans un cadre scolaire pour co-construire une connaissance de l'espace.

Étudier le sensible en géographie scolaire, c'est étudier les interactions entre l'espace et un groupe d'élèves (constitué d'individus à la sensibilité différente), le sensible étant finalement la conjonction d'un processus de rationalisation des sensations et d'un mouvement de perception de l'espace.

4. Le corps, un objet émergent en géographie ?

Cette section se concentre sur un rappel historique des façons dont la géographie a appréhendé le corps. Il ne s'agit pas de se montrer exhaustif sur le sujet et d'explorer le nombre peu important de travaux qui ont trait à ce thème autour des questions d'appartenances de sexe et de genre (Barthe & Hancock (dir.), 2005), de la performance et de la place que prend actuellement le corps dans la réflexion en géographie pour la compréhension de l'appropriation des espaces. Je n'aborderai pas non plus l'importance du corps, sa visibilité et son utilisation comme moyen de marquer l'espace ni les questions d'ego-géographie (Volvey & Calbérac, à paraître). La géographie scientifique contemporaine étudie faiblement la façon dont les hommes font société en s'intéressant à la place faite aux corps et à leur visibilité, à leur agencement et à leur statut dans l'espace public.

4.1 Le corps et la géographie : d'une absence à une émergence

On peut partir d'une évidence : la dimension corporelle et sensorielle est première dans l'expérience que chacun fait de l'espace, qu'il s'agisse de l'espace intime, privé ou public. Pourtant, le corps a longtemps été mis à distance par les géographes. Le thème du corps reste encore assez rare dans la géographie française, qui ne connaît pas la profusion des travaux sur l'objet corporel observée dans la géographie anglo-saxonne (Tuan, 2006, p.38-54 ; Massey D. 1994 ; Duncan, 1996 ; Callard, 1998 ; E. Kenworthy Teather, 1999 ; Pile, 1996 ; Nast & Pile, 1998). À ce sujet, des synthèses récentes ont pu parler d'omission (Hancock, dans Lévy & Lussault, dir., 2003), d'oubli/d'impensé (Di Méo, 2009 et 2010) et de discrétion (Barthe-Deloisy, 2011), en tout cas d'une faible présence du corps dans les propos géographiques savants des géographes francophones. La géographie française est donc peu coutumière de cet intérêt pour les questions qui tiennent au corps. Cependant, des productions éparses ont fait leur apparition dans les années 2000 du côté français, bien qu'elles soient assez connotées comme « marginales » : Jean-Pierre Augustin, Jean-François Staszak, Francine Barthe-Deloizy, Claire Hancock, Djémila Zeneidi, Mélina Germes, Yves Raibaud, Anne Fournand…. On peut donc aujourd'hui nuancer ces constats et présenter le corps comme un objet désormais émergent en géographie (Coëffé, 2014, p.6).

4.2 Aux origines de l'intérêt des géographes pour le corps

Des écrits plus anciens existent pourtant sur la place du corps dans l'histoire de la pensée géographique française. Par exemple, des ouvrages de la collection *Géographie humaine* aux éditions Gallimard (N.R.F.), édités dans les années 1930 et dirigés par Pierre Deffontaines[78], faisaient se rencontrer anthropologie et géographie. Ces livres présentaient des approches qui avaient trait soit à l'anthropologie physique, soit qui abordaient le corps sous un angle déterministe. La première direction laissait voir le corps uniquement à travers des descriptions morphologiques. Dans la seconde, les modes de vie dépendaient directement de l'environnement, par exemple l'influence du climat sur les corps (Vidal de la Blache, 1921).

Un peu plus tard, en 1952, Éric Dardel, dans son livre, *L'homme et la terre*, présente l'être humain ou l'être géographique dans sa relation au monde sous un angle original et neuf. Dardel prend en considération le rapport existentiel de l'homme et de la Terre. Cette relation concrète et primordiale est basée sur la conception philosophique (phénoménologique) selon laquelle le corps est d'abord un espace qui occupe un volume et que cet espace matériel est à la mesure de l'homme. À partir de là, Dardel estime que le géographe ne peut se contenter de s'intéresser au monde indépendamment de son expérience personnelle et intime. Il doit s'ouvrir au monde par une expérience sensible incarnée. La phénoménologie géographique de Dardel dépasse l'opposition classique entre le sujet et l'objet à étudier qui aboutit à une attitude réaliste. Elle pense en termes de rapport et d'intentionnalité entre le sujet et l'objet.

4.3 Les raisons de la cécité des géographes vis-à-vis du corps

L'effacement du corps de l'univers conceptuel de la géographie peut s'expliquer de plusieurs façons. Il est lié à un héritage et à une tradition philosophique occidentale qui ont influencé profondément les sciences sociales, lesquelles ont eu toutes les peines à s'en départir. Il est à mettre en relation avec les questionnements internes à la géographie d'ordre épistémologiques. Tout d'abord, le corps a été occulté des objets de la géographie pour des raisons d'origine philosophique, que l'on attribue à tort, rappelons-le à Descartes, qui aurait séparé le corps et l'esprit pour appréhender le réel. Le corps est considéré par la philosophie antique occidentale comme un obstacle à une connaissance géographique, Platon et sa

[78] Cet élève de Jean Brunhes jouera un rôle important pour favoriser un rapprochement entre géographie et ethnologie. Il sera l'instigateur de méthodologies d'exploration dans les années 1930 (Voir la partie consacrée à l'histoire des sorties scolaires p.153-155).

conception du corps comme « tombeau de l'âme » en est un exemple. Au contraire, le seul outil valable de connaissance spatial est la pensée. Cette position et tradition philosophique a très longtemps influencé les géographes. La deuxième raison essentielle (qui est liée à la première) est que le paradigme prépondérant de la géographie vidalienne et post-vidalienne, appelé positiviste, était centré sur les lieux. L'homme et son corps étaient considérés en dehors comme détachés de l'espace étudié. La géographie s'inscrivait alors dans le champ des sciences naturelles. Avec l'influence du courant phénoménologique et le changement de paradigme qu'a connu la géographie scientifique autour des années 1960, une réorganisation des conceptions spatiales a été possible et a permis à la géographie de redéfinir ses objets. À ce propos, et sans revenir en détail sur ce point que j'ai déjà mis en évidence, l'outil corporel utilisé par le géographe pour appréhender l'espace qui est de façon hégémonique la vue qui lui garantirait (au conditionnel car c'est ici un point de vue réaliste très discutable) à la fois une forme d'objectivité et de distance vis-à-vis du réel peut être remis en cause dans la mesure où la dimension corporelle de l'expérience spatiale d'un sujet est prise en compte. À partir de là, tout le corps peut être considéré comme un outil de connaissance pour appréhender le réel.

Conclusion :

Pendant très longtemps, les géographes n'ont pas eu l'esprit tourné vers l'idée que le corps pouvait être une dimension explicative du social. Le corps est pourtant une catégorie indispensable à introduire dans les analyses et études géographiques. « *Le corps est à la fois source et médium de connaissance (sensible et intellectuelle), de perception et de représentation, de communication et d'interaction sociale, de savoir sur l'espace et par l'espace* » (Di Méo, 2010, p.487). Mon travail se positionne par rapport à cette émergence du corps dans les travaux scientifiques en géographie. Je me situe bien dans un moment où le corps devient un objet d'interrogation géographique et pouvant, par conséquent, être revisité à l'école. Cette approche historique, qui montre, en substance, que la géographie scientifique s'est longtemps peu préoccupée des corps, me permet de me situer à un moment donné dans une mouvance qui s'inquiète de la prise en compte de la dimension corporelle pour les apprentissages. Dans cette mouvance, il est possible de faire de l'enfant scolarisé un sujet connaissant incarné.

5. Proximité ou éloignement ? Une notion à géométrie variable

> […] *passer du local au lointain, cela est l'affaire du maître dont le souci doit être le va-et-vient permanent entre le proche et l'ailleurs : donner aux enfants le sentiment que leur quartier, leur ville, leur village n'est qu'un élément d'un vaste puzzle, baptisé parfois village planétaire.* (Considère et al., 1996, p.7).

L'intention de cette section est d'éclaircir les questions épistémologiques sur le local en affirmant dès à présent que le lieu n'est pas que local, même si de prime abord, le local évoque un lieu déterminé, limité dans l'espace et familier. Le lieu n'est pourtant pas enfermé dans un espace proche. Il donne accès au monde par des médiations tout à fait diverses.

5.1 La sortie et la question du proche et du lointain

5.1.1 La question du proche et du lointain dans l'enseignement de la géographie

Les prescriptions ministérielles pour un enseignement de la géographie à une échelle locale sont anciennes (Chevalier, 2003a). Le mouvement préconisé va systématiquement de l'espace proche à l'espace plus éloigné en référence aux travaux de la psychologie, en particulier en tenant compte de la définition que donne Piaget[79] de la construction de la notion d'espace chez l'enfant à laquelle s'ajoute celle d'Abraham Moles et Élisabeth Rohmer et leur idée de « coquilles de l'homme » (Moles & Rohmer, 1972). Selon ces derniers, l'enfant se construit par sphères spatiales successives. Sur cette question des rapports de l'enfant à l'espace, les géographes ont été sous l'influence, voire la dépendance des travaux de la psychologie (et plus précisément de la psychologie du développement), de la sociologie (Chombart de Lauwe, Bonnin et al, 1976 ; Chombart de Lauwe M.-J. (dir.), 1977 ; Danic, David[80], Depeau[81] (dir.), 2010 ; Danic, 2005), voire de l'ethnologie (Legué, 2005).

Les programmes actuels du cycle trois fonctionnent ainsi, sur un emboîtement partant de la sphère intime de l'enfant (l'espace où il agit directement avec son corps) vers un espace lointain. Et encore, les programmes pour le premier degré de 2007/2008[82] traduisent un repli sur le territoire national, abandonnant quasiment les échelles d'analyse européennes et

[79] 1896-1980. (Piaget et Inhelder, 1977).
[80] Olivier David est géographe. On peut alors parler de collaboration scientifique récente dans ce domaine.
[81] Sandrine Depeau est psychologue de l'environnement (Depeau, 2003).
[82] Bulletin officiel hors-série n° 5 du 12/04/2007 [http://www.education.gouv.fr/bo/2007/hs5/default.htm] et Bulletin officiel hors-série n° 3 du 19/06/2008 [http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CE2_CM1_CM2.htm].

mondiales. Cette ouverture au monde, remise en cause récemment dans les prescriptions scolaires officielles, est pourtant ancienne. Au début du XX^{e} siècle, déjà, Élisée Reclus, dans une lettre à Franz Schrader affirmait que l'étude du milieu local devait conduire à une échelle supranationale :

> *Je me garde bien, dit Elisée Reclus, de repousser l'élude de l'étroit milieu dans lequel se trouve l'enfant. Il est bon qu'il se rende compte de tout, mais chaque chose de cet étroit milieu le transporte dans le monde infini. Il a son ardoise devant lui : il est bon qu'il en connaisse la place et les dimensions, mais il est bien plus important qu'il sache ce que c'est, et voilà que l'instituteur parle des carrières et des montagnes stratifiées, et des eaux qui ont déposé les molécules terreuses, et des roches dont le poids les a durcies. Il est assis sur un banc ; le banc a trois mètres de long, je le veux bien, mais ce banc est en chêne, - et nous parcourons en imagination les grandes forêts de la France, - ou en sapin, et nous voici gravissant les montagnes de la Norvège. Et que de voyages, que d'excursions dans l'espace, que de conversations amusantes sur les pierres et les clous des maisons, sur les fleurs du jardin et le ruisseau du village. La géographie vient en même temps, mais sous forme vivante.* (Schrader, dans Buisson, 1911, p.720).[83]

Ce discours d'ouverture au monde a été repris par des pédagogues contemporains s'intéressant à l'enseignement de la géographie à l'école et aux questions pédagogiques sur l'espace. Pierre Giolitto, en particulier, préconise un enseignement progressif de la géographie de l'expérience des lieux vécus à la totalité terrestre :

> *La pédagogie de l'espace vise en somme* […] *à faire passer l'enfant de l'espace de son corps propre, à celui du vaste monde* […], *en passant par l'espace de son geste immédiat (où tout est à portée de sa main) ; par celui de la pièce de son appartement (qui représente sa sphère visuelle et qu'il tient sous l'empire du regard) ; par celui de sa maison (qui est son refuge et sa tanière) ; de son quartier (ce territoire du face à face et du contrôle social) ; de sa ville centrée (qui constitue son territoire de chasse, où l'on peut voir sans être vu, et où il va pour faire quelque chose : des achats, ou voir un film) ; et enfin par celui de sa région (où il faut une journée pour se rendre, et qui s'arrête aux limites de l'exceptionnel, de l'aventure).* (Giolitto, 1992, p.111-112).

À ce titre, les programmes en vigueur[84] ne se contentent pas de circonscrire les élèves sur le territoire national, ils fournissent une lecture spatiale où le local est clos sur lui-même et enfermé dans un espace proche alors que ce dernier peut donner accès au monde. Les

[83] Cité par Chevalier (Chevalier, 2009b, p.242).
[84] Bulletin officiel hors-série n°3 du 19/06/2008 et Bulletin officiel n°1 du 5/01/2012.

programmes actuels sont « consternants » par la lecture aberrante qu'ils font de l'espace des enfants et la quasi impossibilité de faire réfléchir à l'existence d'une imbrication des territoires entre eux. Cette critique a déjà été formulée par des géographes s'intéressant à ces questions (Roumégous & Clerc, 2008 ; Leroux, 2012). Les approches du rapport à l'espace des personnes (y compris des enfants) sont obsolètes dans ces programmes alors qu'en géographie ces rapports à l'espace s'appréhendent aujourd'hui avec des grilles de lecture qui mettent en avant par exemple le quotidien et le hors quotidien[85]. Les compléments des programmes de géographie de 2012 préconisent d'ailleurs aux enseignants et à leurs élèves d'aborder l'étude des phénomènes spatiaux par année (CE2, CM1 ou CM2) selon des niveaux d'échelles isolées et réservent l'échelle locale au seul niveau CE2. Parmi les nombreuses critiques adressées à ces programmes, on relève la dénonciation d'un cloisonnement des échelles, « *une approche listant les échelles d'analyse selon une logique supposée évidente allant du local au mondial,* […] *(une) centration quasi exclusive sur la France* […] *la juxtaposition des échelles sur les trois années du cycle* » (Leroux, 2012). Bref, on constate que les programmes ne s'adossent pas à une connaissance des changements chez les enfants. Ils ont d'ailleurs des objectifs politiques et des grilles de lecture elles-mêmes politiques ou idéologiques. Il existe donc une discordance entre les programmes scolaires et les enjeux politiques contemporains.

5.1.2 Le proche et la familiarité : si proche, si loin !

« *L'universel, c'est le local moins les murs*[86] » (Torga, 1990).

À la différence de l'enfant du début du XX^{e} siècle qui vivait dans un monde sédentaire à proximité du lieu d'habitation et qui ne pouvait parcourir la France ou le monde qu'à travers l'imagination ou la lecture des récits de voyage[87], l'enfant d'aujourd'hui vit dans une société du déplacement[88] : trajets scolaires entre la maison et l'école, déplacements pour se rendre chaque semaine sur son lieu d'activité sportive, à l'hypermarché situé en périphérie, mobilité accrue pour les départs en week-end ou les vacances… Le renforcement des supports physiques de circulation individuelle et collective (voitures, bus, tramway, métro, avion…)

[85] J'y reviendrai dans le chapitre suivant.
[86] Traduit du portugais : « *O universal é o local sem muros* ».
[87] Je fais référence ici au grand succès rencontré par « *Le Tour de la France par deux enfants* », livre de lecture patriotique pour le cours moyen, publié en 1877, qui sera utilisé jusque dans les années 1950.
[88] « *La moyenne des distances parcourues a été multipliée par neuf en moins d'un demi-siècle* » (Viard, 2011, p.113). Mon propos est généralisant, massif et ne tient pas compte ici des inégalités sociales et spatiales.

facilite les mobilités physiques quotidiennes entre travail et loisirs. Cette mobilité[89] géographique change le rapport aux lieux des enfants. Lieux familiers et étrangers ne sont plus dépendants du seul critère de l'éloignement ou pour le dire autrement, « *ce ne sont pas nécessairement les lieux proches qui sont les plus familiers* » (Stock, 2005). Au contraire, des lieux lointains peuvent être des lieux familiers. La distance kilométrique n'est donc plus la seule donnée pour déterminer le degré de familiarité/étrangeté d'un lieu. Bref, face à cette mobilité accrue, le modèle d'Abraham Moles, bien que encore valable au niveau du développement psychologique de l'enfant, n'est plus aussi opérationnel qu'il pouvait l'être dans les années 1970 pour analyser le rapport à l'espace des élèves, un espace désormais « *individuel, éphémère, régulièrement reconfiguré, qui n'a plus rien à voir avec l'espace compact que nos parents parcouraient et reparcouraient inlassablement au fil des années* » (Viard, 2011, p.120). Dès lors, on peut affirmer que la théorie des coquilles ne fonctionne pas sur un plan didactique (Genevois, 2011) et ce, pour au moins deux raisons qui relèvent de confusions : la première est qu'on assimile souvent l'échelle d'observation et le niveau d'analyse géographique (or les échelles européennes et mondiales sont présentes dans le local), la deuxième est que l'on confond le territoire local (le quartier, la commune, la région…) et le territoire proche au sens de familier, c'est-à-dire comme espace rendu familier par une pratique régulière. Or le local n'est pas forcément familier.

> *D'ici à là-bas, du familier à l'étrange(r), c'était le modèle des « coquilles de l'homme » d'Abraham Moles - avec des espaces emboîtés, objets de représentations différentes. La vie actuelle a dilué cet ordonnancement tranquille au sein d'une dimension réticulaire qui bouscule les hiérarchies entre le proche et le lointain de la métrique topographique.* (Clerc, 2013).

> […] *le monde de l'habitant ne peut pas être compris dans sa représentation monolithique d'environnement proche ou dans sa configuration en cercles concentriques de moins en moins connus à partir d'un point origine où se trouverait l'habitant. Il doit au contraire relever de la multidimensionnalité* […] *la connaissance que l'habitant possède de son monde* [ne] *s'échelonne* [pas] *selon des poupées russes, des sphères emboîtées les unes dans les autres, de l'ici à l'ailleurs absolu ou - de*

[89] Je réduis ici le sens du terme à de simples déplacements physiques pour des personnes et je ne prends en compte que la mobilité résidentielle, la mobilité des voyages (en référence au tourisme) et la mobilité quotidienne (en référence aux déplacements de la vie quotidienne) (Kaufmann & Jemelin, 2004). L'élément essentiel de la mobilité correspond alors à la marche ou à l'automobile.

> *façon plus complexe selon les «coquilles de l'homme» - des «limites du corps» au «vaste monde» en passant par celles du «geste immédiat», de la «pièce», de «l'appartement», du «quartier», de la «ville», et de la «région» (Moles et Rohmer, [1972] 1978, 102). Ainsi, des éléments du vaste monde peuvent être mis à proximité, avoir lieu pour l'habitant (un endroit important à l'autre bout de la Terre) et inversement des éléments du geste immédiat être mis à distance au sens de la préoccupation de l'être* […]. *Certes, dans la simple prise en compte du corps au sens physique, la «quantité d'efforts» à fournir par l'habitant pour aller dans cet endroit du vaste monde est «très grande», mais au sens phénoménologique, l'effort n'est plus en cause, mais bien plutôt la relation corporéique, en chair et en pensées avec ce lieu.* (Hoyaux, 2003, p.7).

La révolution des distances dont il est question plus haut a sans aucun doute des conséquences sur la façon d'envisager la sortie de proximité qui conserverait encore plus un intérêt comme lieu d'exploration. L'idée serait alors de prendre en compte la mobilité qui concerne une (grande) partie des élèves d'aujourd'hui en reconsidérant la notion de sortie en se plaçant dans un contexte actuel de société plus mobile. Dès lors, quelles sont les nouvelles conditions, les nouveaux enjeux pour que l'on puisse parler de sortie ? Cela pourrait vouloir dire qu'à force d'être mobile selon des axes routiers, la sortie pourrait se faire d'autant plus à pied, par des chemins détournés, par des itinérances non habituelles. La mobilité change peut-être les conditions même de la sortie, peut-être même la définition qu'on pourrait donner de la sortie à partir des écoles.

La nature du contact existant entre l'enfant et l'espace proche est aussi à interroger. Dans quelle mesure peut-on parler de proximité à propos d'espaces qu'on peut supposer proches alors qu'ils n'ont jamais été perçus avec une grande attention par les enfants ?

5.1.3 Passer de l'« ici » à l'« ailleurs » : de l'espace local au vaste monde

« *À propos de toute étude de géographie locale, se pose donc le problème du passage à l'ailleurs* » (Giollito, 1992, p.111)

La géographie met l'accent sur les niveaux d'échelle des phénomènes, leur ordre de grandeur mais aussi et surtout sur les articulations et la circulation entre les échelles. La sortie, même lorsqu'elle se déroule à proximité de l'école, doit faire face au « problème du passage à l'ailleurs » et placer les enfants dans une situation de questionnement et de réflexion par rapport à ce jeu d'échelles (ces interactions entre espaces) de façon à saisir la dépendance de chaque lieu aux actions et aux influences qui s'exercent à des niveaux d'échelle très variés. C'est le raisonnement multi-scalaire, classique en géographie, qui doit et peut s'appliquer aussi en sortie de proximité pour faire apparaître l'emboitement des échelles les unes dans les autres, c'est-à-dire effectuer des changements d'échelle du local au supranational ou inversement[90]. On peut citer l'exemple (Voir p.386) d'une exploitation agricole sur laquelle s'exercent des processus économiques et réglementaires qui relèvent d'échelles spatiales différentes.

Ce passage d'une échelle à l'autre peut s'envisager en sortie grâce à l'utilisation des nouvelles technologies, outils permettant l'accès aux informations sur place. L'emploi des nouvelles technologies pourrait aider à l'obtention de données qui contribueraient à produire du sens sur ce que l'on voit, sent, entend ou observe. On est bien sur l'échelle locale mais on peut emboîter ou articuler les échelles d'information et d'observation. L'apport des nouvelles technologies est une réponse possible au problème de la distance qui est la nature même de l'espace d'être distance. L'enjeu de l'utilisation de nouvelles technologies sur un « terrain » proche est de savoir par où passe l'information qui va permettre de mieux connaître, de mieux comprendre, de mieux sentir. La sortie, c'est l'expérience sensorielle, directe et immédiate. C'est aussi le moyen de saisir l'information qui fait plusieurs milliers de kilomètres à partir d'une base de données et qui arrive par le biais d'un outil technologique dont on se servirait pour appréhender et comprendre les espaces plus lointains. Cela signifie qu'en sortie, on ne s'intéresse pas qu'au local. Le local n'est pas fermé sur lui-même et on n'enferme pas les

[90] Cette position est tout à fait nouvelle et en tension/opposition par rapport au discours tenu sur cette question par exemple par Yves André : « *la plupart des travaux portent sur l'espace proche* [à propos des travaux sur les rapports de l'enfant à l'espace]*, pratiqué quotidiennement, directement perceptible par les sens, ce qui n'éclaire que la première des échelles de grandeur du raisonnement géographique* » (André, dans Bailly et al., 1995, p. 335).

élèves dans du local en leur faisant faire des sorties. Dans le local, il se produit des phénomènes d'échelle diverses, d'une grande amplitude. Là où l'enfant vit, il ne vit pas isolé du monde mais il est toujours en relation avec d'autres pays, d'autres civilisations, d'autres économies. Il est très rare que le monde ne soit pas présent par tel ou tel processus, par telle ou telle information. Par conséquent, avec les nouvelles technologies, la mise en évidence de la présence du monde pourrait être plus effective. Sortir, c'est s'ouvrir au monde dans tous les sens, y compris l'espace monde par les informations qu'on peut y glaner, qu'on peut y recouper.

Les nouvelles technologies peuvent participer d'une approche contemporaine de l'espace à travers la sortie et d'ouvrir des perspectives par rapport à la sortie du milieu du XX^{e} siècle où les élèves pouvaient être équipés du seul crayon et d'un papier, éventuellement d'un appareil photo. Les nouvelles technologies mettent à disposition une quantité d'information extrêmement importante notamment sous forme numérique. Les grilles d'analyse dans la partie historique (Deuxième partie, chapitre un) permettront de comprendre que la sortie n'a plus rien à voir avec celles effectuées par exemple au temps de Vichy, qu'il existe de nombreuses autres valeurs qui peuvent la justifier même si elle reste marquée du sceau du localisme. D'autre part, de nombreuses pratiques peuvent aussi justifier ces critiques comme l'intérêt unique de l'espace proche en sortie qui peut malgré tout exister pour peu qu'aucune question ne soit posée par exemple devant un aménagement qu'on voit et sur le fait qu'il y ait une réglementation nationale, des directives européennes. Si on ne procède pas ainsi, on ne montre pas que le lieu est forgé aussi par des jeux nationaux, par des forces européennes. L'enjeu est donc de faire de la géographie dans ces sorties pour essayer de mettre les élèves en position de questionnement sur les niveaux d'acteurs qui interviennent directement ou indirectement sur le lieu, sur les échelles et ne pas les enfermer dans une vision « localiste » du lieu. La sortie avec un équipement embarqué (téléphone mobile, tablette numérique) serait un moyen de relier l'enfant marcheur et mobile au monde faisant de lui un individu universel (Rieucau, 2012).

6. Quotidien et hors quotidien en géographie

La sortie à proximité de l'école correspond souvent à un espace du quotidien déjà fréquenté par les enfants scolarisés. Ils n'ignorent pas tout de cet environnement mais la connaissance qu'ils en ont est souvent liée à leur vécu personnel et à leur pratique. Cette connaissance est inégale d'un individu à l'autre et *a priori* morcelée. Le but de la sortie est de placer les enfants devant des aspects de notre monde mal connus voire inconnus d'eux et de s'efforcer de mettre de l'ordre dans la complexité du Monde. Plusieurs questions émanent de cette courte introduction. Qu'est-ce qu'on entend par quotidien ? Quel lien peut exister entre l'école et la vie quotidienne ? Peut-on apprendre en dehors de l'école ? L'exploration d'un lieu du quotidien des élèves de faible distance avec l'établissement scolaire peut-il créer une rupture avec les pratiques ordinaires de l'espace de ces élèves ?

6.1 Définition

Le quotidien, c'est, selon une définition courante, ce qui revient chaque jour, ce qui se produit dans la vie de tous les jours. C'est quelque chose d'habituel qu'on a parfois envie de quitter pour ses aspects monotones, routiniers ou ennuyeux. Il trouve un écho dans l'expression « *métro, boulot, dodo*[91] ». En même temps, la routine assure la disponibilité à autre chose. Plus précisément, le quotidien est associé à des actes physiques ou de pensée que l'on fait toujours de la même manière, de façon mécanique et sans prendre la peine d'y porter une quelconque attention.

La vie quotidienne s'accorde en général avec l'échelle locale, celle du quartier ou de la commune, en tout cas sur un niveau d'organisation spatiale de faible étendue :

> *Le niveau local. C'est l'échelle familière et immédiate, qui sous-tend la vie quotidienne de l'individu, qu'il s'agisse de son quartier, de sa commune, de son pays pris au sens de petite région. Les liens y sont personnalisés entre habitants qui se connaissent, l'horizon borné, les déplacements sur de faibles distances, les groupes restreints et bien identifiés. Le ciment en est un tissu serré dont les composantes sont clairement identifiées par l'homme dans son activité professionnelle, son lieu de résidence, son choix de relations sociales, la fréquentation d'équipements. Le contact en est direct et bien repéré, car*

[91] Formule issue d'un vers de Pierre Béarn extrait du recueil de poésie *Couleurs d'usine* paru en 1951. L'auteur y critique un quotidien qu'il considère monotone et répétitif parce que rythmé par le seul horizon du travail (déplacement pour sa journée de travail, temps d'activité professionnelle et retour chez soi pour dormir).

l'espace constitue un territoire balisé, cerné, défini, à la fois identifié et identifiant. (Ferras, dans Bailly et al., 1995, p.407*).*

6.2 Le quotidien et le hors-quotidien en géographie

En géographie, les approches du rapport à l'espace des personnes (y compris des enfants) s'appréhendent aujourd'hui avec des grilles de lecture qui mettent en avant le quotidien et le hors quotidien. Une des variables de ce rapport dans la façon dont il est mis en œuvre se rapportent aux notions de quotidienneté/non quotidienneté (Stock, 2003), notions qu'il s'agit ici de distinguer. Ces notions se rapportent à des pratiques de lieux *in situ* caractérisées par un déplacement pour lesquelles des recherches ont été menées depuis la fin des années 1990 par l'équipe M.I.T. (Mobilités, itinéraires, territoires[92]). Elles apparaissent en même temps que l'émergence d'une approche géographique du tourisme qui distingue « *les loisirs (dans le temps du quotidien et l'espace local) et le tourisme (dans le temps du hors-quotidien et l'espace au-delà du local, impliquant de séjourner ailleurs que chez soi)* » (Knafou, 2011). Le hors quotidien permet donc de distinguer les loisirs du tourisme, ce dernier appartenant au hors quotidien. En suivant cette distinction, on s'aperçoit que quotidien/hors quotidien sont des notions à la fois spatiales et temporelles qui relèvent de pratiques qui se différencient en fonction de l'accessibilité et du sens, de l'intentionnalité de la pratique : certaines se déroulent dans le quotidien, d'autres dans le hors-quotidien (Stock, 2003). La différence entre quotidien/hors-quotidien se fonde précisément sur des critères géographiques d'accessibilité et d'altérité/étrangeté des lieux. Elle se base aussi sur des critères temporels. Dans nos sociétés occidentales majoritairement urbaines, le quotidien est marqué et contraint par les mêmes temporalités : les rythmes scolaires, les temps d'ouvertures des commerces et des administrations ou les pratiques sportives et culturelles. C'est ce que Thierry Paquot appelle le « *quotidien urbain* » (Paquot, 2001a).

Quel lien existe entre la sortie dite de terrain et la question du quotidien/hors quotidien ? En sortie, l'accessibilité ne pose pas de problèmes majeurs puisqu'on peut s'y rendre à pied directement à partir de l'école ou par les transports en commun avec un groupe d'élèves. En revanche, la connaissance d'un lieu, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent consacré au proche/lointain, n'est pas forcément corrélée à la distance qui sépare l'enfant de son lieu de vie habituel. La sortie de proximité qui relève *a priori* plutôt du quotidien peut

[92] L'équipe de recherche a été créée en 1993 à l'université Paris 7 et a disparu en 2008 (Knafou et al., 1997 ; Sacareau & Stock, 2003 ; Stock & Duhamel, 2005 ; Stock, 2005).

correspondre à une pratique d'espace original qui peut susciter de la curiosité et l'envie de découverte. La sortie peut ainsi se définir comme une pratique spatiale de mobilité par des acteurs (enfants scolarisés, enseignants, intervenants extérieurs et accompagnateurs) en déplacement pédestre temporaire hors de l'école dans des lieux du quotidien.

7. Problématique et hypothèses

7.1 Problématique

La problématique se rapporte à l'exploration de la façon dont les élèves mobilisent leurs sens dans l'appréhension concrète d'un espace en sortie en vue d'apprendre la géographie. Elle peut se formuler de la façon suivante : en quoi le rapport situation de sortie dite de terrain et le sensible est-il producteur d'apprentissage ?

7.2 Les hypothèses

Les hypothèses se situent autour de la question du sensible. Mon hypothèse de recherche est que l'utilisation d'une démarche multi-sensorielle met les élèves en situation d'attention à ce qui les entoure, en situation d'enquête et d'observation. La sortie contribue à la construction d'un regard attentif, une attention au réel par le recours de la collecte d'objets, de la notation de sensations et d'émotions. Elle correspond à un temps où les enfants prêtent attention à leur propre perception. Ces enfants récoltent avec et par leur corps et enregistrent avec des outils technologiques (appareils photographiques et dictaphones numériques). La sortie est envisagée comme une expérience sensible.

7.3 L'objet de ma thèse

La sortie, c'est se rapprocher de soi. On sortirait d'autant plus qu'on se rapprocherait de soi. Le corps est un espace de réception, d'information. La sortie aurait un intérêt pour une forme d'expérience propre au terrain au sens d'une relation construite par prélèvements d'informations avec son corps sensible. La sortie serait un dispositif scolaire spécifique, un lieu unique un lieu où l'on est là pour parcourir l'espace proche souvent familier qui est à (re)découvrir et pour construire un « espace public » dans un sens politique, géographique et éducatif.

La thèse n’est pas une recherche action ou une recherche formation. Je vais tenter de produire de la connaissance dont je vais me servir après (la thèse l'inclut) pour construire des scénarios dont je vais vérifier la pertinence. C'est bien la pertinence des scénarios qu’on vise, pas la pertinence d'un objet ou d'une façon de faire. C'est le scénario lui-même construit que je validerai.

❖

CHAPITRE DEUX. Apprendre la géographie en sortie scolaire

La sortie scolaire en géographie a pour but de faire acquérir des savoirs aux élèves. Elle se définit en termes de stratégie d'apprentissage. Elle repose donc sur des arguments de nature didactique. Sur ce principe, la sortie est un dispositif didactique qui veut favoriser l'apprentissage en accordant une importance particulière à la relation au « réel » et au sensible. L'apprentissage effectif en sortie est bien évidemment à vérifier par une série d'expérimentations. Outre cette vérification que je relaterai dans les deuxièmes et troisièmes parties de cette thèse, il est nécessaire, d'abord, de s'entendre sur ce que signifie « apprendre la géographie » en sortie dite de terrain. N'est-ce pas un défi que de vouloir connaître le monde ? Qu'est-ce qui s'apprend dans ces situations de sortie ? Quels obstacles peuvent rencontrer les élèves et les enseignants pour mener à bien ce projet de connaissance ? Apprendre la géographie en sortie, est-ce apprendre des savoirs sur le monde ou apprendre aussi sur soi, sur les autres, sur sa place dans le monde à travers la géographie ? En quoi la sortie peut-elle être une situation d'apprentissage singulière ? Est-ce construire une relation humaine et sensible au « terrain » ?

1. Qu'est-ce qu'apprendre la géographie en sortie dite de terrain ?

1.1 Apprendre… oui, mais en sortie

L'origine latine du terme apprendre, *apprehendere,* lui donne une double signification. Appréhender, au sens propre, désigne ce que l'on capture, que l'on prend avec soi avec l'idée de se l'approprier. Au sens figuré, c'est *« se saisir (par l'esprit) d'un objet qui est à prendre* » (Aumont & Mesnier, 1992, p.35). L'acte d'apprendre correspond, d'une manière générale, à « *une sorte de captation par le sujet, qui lui permet d'assimiler ce qui est déjà socialement acquis et culturellement disponible, mais qu'il doit reconquérir pour son propre compte* » (Astolfi, 2008, p.57).

En géographie, la sortie dite de terrain a la particularité de mettre les enfants en contact direct avec un environnement matériel et vivant[93] des sociétés humaines. À la différence de la forme scolaire, les enfants n'accèdent pas au monde prioritairement grâce à leur représentation mentale, à des photographies, des cartes ou tout autre substitut du réel. L'accès au monde se fait par la pratique de l'espace, par son vécu. La sortie, telle que je l'envisage, est une

[93] Il s'agit du vivant humain et social. Le vivant ne renvoie pas ici à une acception écologique étroite.

expérience immédiate et corporelle de captation et de réception d'informations sensibles, une sorte de corps à corps avec le territoire exploré. Cette épreuve du corps se situe clairement du côté des sensations et des affects dans un contact immédiat avec le monde. Le corps de l'enfant est un espace de réception : en sortie, il apprend avec son corps et même par le corps. L'acte d'apprendre est envisagé comme un rapport existant entre un sujet qui apprend et le monde qu'il explore. Il s'agit d'une démarche dynamique d'exploration du monde dans la perspective, à terme, de se l'approprier.

1.2 Qu'est-ce qui peut s'apprendre dans ces situations de sortie ?

1.2.1 Apprendre sur soi

La sortie scolaire en géographie est un moyen d'apprendre sur soi. La sortie de l'école, de son « enveloppe protectrice » pour aller dehors afin de (re)découvrir son environnement proche, est un mouvement qui favorise une introspection. Ce mouvement peut paraître paradoxal ici : se déplacer à l'extérieur pour se replier sur soi-même voire même se retirer du monde pendant quelques instants pour écrire sur son ressenti alors que l'on y est immergé. La sortie de l'école permettant une découverte physique et sensible place l'enfant en situation de se rapprocher de lui-même au sens où tout son corps est un espace de réception, un espace de prise d'informations.

Apprendre sur soi, c'est se découvrir. La sortie offre la possibilité à l'enfant d'explorer un lieu qu'il va pouvoir s'approprier ou selon l'expression de Deleuze et Guattari, effectuer sa « ritournelle[94] » (Deleuze & Guattari, 1980), c'est-à-dire partir à la rencontre d'un lieu qui deviendra une forme de chez soi. Cette découverte fait partie des besoins essentiels de l'enfant. Cette expérience spatiale à pied dans un environnement plus ou moins proche de l'école, plus ou moins pratiqué par les enfants doit permettre sa connaissance.

La sortie se fait à pied[95]. La pratique de la marche en sortie participe à la production d'une relation à l'espace. Par exemple, la fatigue dans l'expérience pédestre permet à l'enfant, dans les pentes, en montée et en descente, de ressentir le relief avec son corps (ses jambes, ses

[94] « *En un sens général, on appelle ritournelle tout ensemble de matières d'expression qui trace un territoire, et qui se développe en motifs territoriaux, en paysages territoriaux (il y a des ritournelles motrices, gestuelles, optiques, etc.). En un sens restreint, on parle de ritournelle quand l'agencement est sonore ou « dominé » par le son* » (Deleuze & Guattari, 1980, p.397).

[95] La sortie peut aussi se faire autrement, par exemple en utilisant des moyens de transport collectif comme le tramway, ce qui implique également le corps (être assis ou debout en se tenant) et des sensations spécifiques (Voir à travers la vitre, entendre le bruit du véhicule...).

articulations, son cœur et son système respiratoire). La marche et l'épreuve physique qui lui est associée redonne au corps sa disponibilité, « *sa porosité vis-à-vis du monde* » (Besse, 2009, p.51) : « *La fatigue de la marche [écrit Nicolas Bouvier au seuil du monastère Hae-in-sa en Corée] rend poreux, ouvert au langage d'un lieu : impossible de franchir ce parvis sans se sentir allégé, lavé de quelque chose* » (Bouvier 2001, p.126 cité par Besse, 2009, p.51). L'expérience corporelle et la fatigue contribuent à révéler le monde, d'une certaine manière de l'intérieur. Dans cette expérience vécue, c'est un peu de chacun qui se découvre : être dehors pour se retrouver face à soi-même, peut-être touché physiquement ou affectivement par le monde environnant.

On est là au cœur d'une dimension de la géographie à travers la question « qui », question renvoyant à l'identité et au sentiment d'appartenance. Le « où suis-je ? » qui permet de s'interroger sur les localisations s'accorde avec le « qui suis-je ? ». Le « où » du quotidien de l'enfant dit quelque chose de ce qu'il est ou de ce qu'il deviendra. Apprendre en géographie, c'est donner à l'enfant scolarisé une identité indispensable en contribuant à le situer sur des échelles diverses : dans le local, dans l'espace national, mais aussi à l'échelle du monde. La géographie sert à construire les identités. C'est quand même pour cette raison que cette discipline a été créée dans les écoles au milieu du XIX^{e} siècle avec des intentions politiques clairement patrimoniales[96]. La géographie servait alors à connaître son pays, sa patrie pour mieux la défendre. La géographie participait à la construction d'une identité nationale (Lefort, 1992 ; Benoît, 1992 et Chevalier, 2008) même si ce projet politique revenait avant tout à l'histoire.

> *La place de l'étude de l'État-nation se renforce au fur et à mesure que la géographie devient matière scolaire de l'école primaire.* [...] *L'étude du local n'a pas pour fonction l'enracinement dans le lieu natal, le heimat, ni non plus l'ouverture sur le vaste monde, mais la construction de l'identité nationale. La France est le territoire d'étude et d'identité des écoliers du primaire.* (Chevalier, 2008, p. 21 et 25).

[96] Pour être plus précis, l'existence d'un enseignement de la géographie est attestée à l'école primaire dès l'Ancien Régime, il est vrai de manière « *modeste et sporadique* » (Clerc (dir.), 2012, p.27). Ensuite, avec l'apparition des premiers programmes, l'enseignement se généralise vers le milieu du XIX^{e} siècle et devient obligatoire dès 1867. « *On ne parle de discipline scolaire qu'à partir du début du XX^{e} siècle* » (Clerc (dir.), 2012, p.27). Pour ce qui est de la question des finalités de l'enseignement de la géographie, Pascal Clerc réfute l'idée selon laquelle la défaite de la France face à la Prusse en 1870 est à l'origine de la naissance de la géographie scolaire, donc pour des raisons patriotiques : « *La défaite a impulsé une réforme ; elle n'a pas inventé la géographie scolaire. Elle ne l'a pas non plus orientée vers des finalités nationalistes, pas à ce moment-là en tout cas. C'est plus tard, avec les premiers programmes influencés par la pensée de Vidal de la Blache, que la nation est mise en avant* » (Clerc (dir.), 2012, p.31).

De nos jours, il s'agit d'apprendre sur sa place dans le monde, sur son identité à travers la géographie. Les finalités sont davantage civiques et citoyennes : connaître et comprendre le pays où l'on vit et le monde auquel on appartient. La géographie scolaire est passée d'une mission de construction d'une identité nationale à l'élaboration d'un « *sentiment d'unité sociale à plusieurs échelles* » (Thémines, dans Hardouin et al., 2011, p.18).

1.2.2 Apprendre sur les autres

Apprendre sur soi, c'est aussi apprendre sur les autres. Soi et les autres sont liés. Le lieu se définirait, quand on l'aborde du point de vue du sujet, comme une rencontre. Le lieu, c'est les autres et plus précisément une co-présence. « *Pour qu'il y ait de l'autre, il faut qu'il y ait du soi, et donc pour qu'il y ait du soi, eu égard à l'autre, il faut qu'il y ait place pour ton monde dans ce monde* » (Paquot, 2008, p.13). Le lien qu'on peut avoir au lieu se manifeste avant tout par le lien qu'on a aux gens d'un lieu. L'attachement à un lieu se construit au gré des rencontres amicales, familiales, professionnelles. Les personnes disparaissant, le lien aux lieux peut être complètement modifié mais il reste en mémoire. La mémoire des lieux provient en partie de l'association d'un lieu à un événement de sa vie, à une rencontre. La mémorisation d'un lieu est le résultat d'un processus affectif, émotionnel, autrement dit sensible. Cette problématique est importante en géographie en particulier pour les diasporas (Bruneau, 2004).

La sortie peut contribuer à la construction d'une relation à l'espace, à un dehors vécu et aménagé par les sociétés humaines. Par exemple, les bruits qu'on entend en sortie nous disent quelque chose de la ville, de son activité, des usages qu'en font les citadins… Les odeurs témoignent également des activités humaines notamment quand l'être humain cultive la terre, développe une exploitation agricole laitière… Le toucher, au sens de perception tactile[97], donne accès à des informations sur la nature du sol, la présence humaine, la nature des matériaux… La prise d'informations que la sortie permet contribue à saisir le monde dans lequel l'enfant s'immerge. Elle aide les enfants à comprendre qui agit sur les espaces parcourus en sortie, comment ils sont aménagés, quelles articulations se jouent sur un territoire, et ce, à différents niveaux d'échelles.

[97] Le toucher compris comme un geste ne permet sans doute pas la communication d'un message préexistant. Avec le toucher, il est plutôt question de mobiliser un répertoire que l'on possède déjà, soit pour reconnaître, soit pour rapprocher de quelque chose de connu tout en constatant que cela n'est pas exactement la catégorie à laquelle on pense.

1.2.3 Apprendre à utiliser des langages pour décrire et penser le monde en sortie

Le dispositif didactique de sortie développé dans la troisième partie est un moyen de mettre les élèves en situation d'écriture. Elle contraint l'élève à faire l'épreuve d'un besoin de mettre des mots à soi sur des choses perçues et ressenties. Cette épreuve est déjà un apprentissage sur soi, sur les autres et sur le monde. À la différence de la théorie de Rousseau, dans *Émile ou de l'éducation*, il me semble que les mots ne font pas barrage entre le monde et l'enfant. Cette théorie, avec le sensualisme de Condillac[98], a pendant longtemps inspiré des pratiques pédagogiques comme les pratiques d'Éducation nouvelle pour lesquelles une dichotomie existait entre les mots et le savoir. Selon un point de vue sensible, les mots ne détournent pas du savoir.

Percevoir le monde et le décrire fait en effet partie intégrante de la méthodologie de sortie élaborée. En sortie, en limitant le monopole de la vision chez les enfants, on se retrouve avec des sens qu'ils ont du mal à exprimer. L'odorat, l'ouïe et le toucher livrent des sensations difficiles à mettre en mots ou en phrases, surtout à l'écrit et encore plus sur le vif « du terrain ». Tout un apprentissage de l'expression du ressenti est à faire. Pour les enfants, c'est une difficulté d'exprimer leur appréhension de l'espace à travers les sens notamment les odeurs.

Apprendre à écrire en sortie se fait dans des conditions particulières. L'écriture s'effectue en mobilité sur un support adapté, ce que j'appelle un carnet sensoriel. Le carnet est un objet d'écriture pour soi-même. Il est par définition caractérisé par son petit format et peut, si on le souhaite, être mis dans ma poche. L'étymologie latine rappelle cette dimension modeste : carnet vient de quatre, c'est une feuille pliée en quatre (Du français médiéval *quernet* [« Groupe de quatre feuilles »], du latin *quaternum* [« relatif à quatre », « plié en quatre »]). Le porteur du carnet peut être à la fois scripteur et lecteur de son carnet. Suivant ces caractéristiques, le carnet permet l'écriture en mobilité. C'est un dispositif portatif d'écriture ou pour reprendre la formule de Bernard Lahire - reprenant lui-même les travaux de Michel Foucault - c'est un « *dispositif transportable* » (Lahire, 2006, p.506). Le carnet est un support restreint d'écriture qui permet la mobilité. Cette écriture peut prendre la forme d'une prise rapide de notes. Il autorise la consignation des perceptions et affects ainsi que la collecte

[98] La philosophie de Condillac ne se réduit toutefois pas au sensualisme et accorde une place importante au langage (Godin, 2004, p.1204).

d'informations sensibles. C'est un moyen de transformer les expériences des enfants en sortie en traces écrites. Le carnet donne la possibilité aux enfants de s'approprier le monde par le biais de leurs propres mots. Le carnet est l'objet qui enregistre cette expérience relationnelle au monde. En utilisant un carnet et le langage écrit, on ne fait pas comme si le monde était directement appréhendable et compréhensible. Ce dispositif accorde au langage écrit et au point de vue de chaque sujet apprenant un place importante dans la production et la construction de connaissances sur le monde.

1.2.4 Apprendre des savoirs multiformes

Apprendre en sortie, c'est aussi acquérir ou perfectionner des méthodes de travail et des techniques (prendre de notes, capter des images…). Ces méthodes et techniques se rapportent à la géographie en tant que discipline scolaire mais elles correspondent à des savoir-faire qui lui sont plus ou moins spécifiques, c'est-à-dire qui ne sont pas limités au périmètre de la seule géographie. Apprendre en sortie, c'est également être attentif, observer et décrire : ce ne sont pas seulement des savoir-faire et ce sont bien plus que des compétences. Être attentif, ce n'est pas qu'un savoir-faire, c'est déjà un acte cognitif qui focalise le sujet sur des ressources diverses. Observer, signifie qu'il faut savoir se poster quelque part, tourner la tête, regarder, écouter, se déplacer pour toucher, sentir, goûter... On ne décrit pas non plus par pur savoir-faire, on a besoin pour cela de posséder des mots. Être attentif, observer et décrire sont donc des catégories qui ne peuvent pas être réduites à des savoir-faire. Dire capacités, ce n'est sans doute pas assez. De même dire compétence, c'est à coup sûr réducteur. Dire opération intellectuelle, c'est oublier précisément le corps alors que ce dernier est engagé dans l'observation et très certainement aussi dans une description lorsqu'il se fait dans des carnets *in situ.* Cela correspondrait plus à des attitudes ou des savoirs multiformes, en tout cas à des catégories difficiles à nommer. Car apprendre en sortie, c'est développer des attitudes vis-à-vis du réel comme l'esprit critique ou le besoin de vérifier directement la rationalité des choses matérielles et de prouver leur existence.

En sortie, l'observation est directe. Les élèves examinent *in situ* une rue, des bâtiments, des signes, des phénomènes ou des processus afin d'en acquérir une connaissance. L'examen attentif porté à des objets matériels caractérise ici l'observation. Le dispositif didactique mis en place dans la troisième partie peut conduire/contraindre l'enfant à observer de manière volontaire alors que cette qualité n'est pas « naturellement » mobilisée par tous les élèves. Il peut donc provoquer une attention portée à ce qui les entoure. Il est en tout cas nécessaire de

construire ou de développer ce regard attentif à leur environnement. La première chose à construire est une attention au réel qui passe par la collecte d'objets, la notation des sensations…

Cette récolte, qui se réfère à la démarche de l'ethnologue[99] (Beaud & Weber, 1997 ; Guigue, 2002 ; Copans, 2011), peut se faire par des notes prises sur un carnet sensoriel, objet que j'ai décrit plus avant. C'est un moyen d'être un observateur du monde, dans une situation d'extériorité alors qu'en même temps, en sortie, l'enfant est en incursion dans le monde. De plus, en sortie, l'enfant saisit le monde en enregistrant des images et des sons grâce à des outils technologiques (appareil photographique et enregistreur numérique). Apprendre en sortie, ce serait aussi faire un travail sur l'apprentissage de ces méthodes de construction des connaissances ancrées dans le rapport au monde.

Si la sortie contribue à faire apprendre aux élèves, que faut-il pour qu'une relation entre un apprenant et un objet à connaître s'établisse ? Autrement dit, quelles conditions permettent à l'élève de s'approprier un savoir ? Ces questions soulèvent des problèmes à la fois vis-à-vis de la relation au concret, de la posture réaliste de la géographie scolaire et de la connaissance que l'enfant peut construire du quotidien à explorer en sortie. Il s'agit d'une manière plus générale de s'interroger sur la relation entre l'apprenant et l'objet à connaître.

2. Les conditions d'appropriation du savoir ou comment apprendre en sortie ?

2.1 Peut-on apprendre au contact direct des objets ?

> *La vue seule d'une grande ville où, sans vouloir rien apprendre, on s'instruit à chaque instant, où, pour avoir connaissance de mille choses nouvelles, il suffit d'aller dans la rue, de marcher les yeux ouverts, cette vue, cette ville, sachez-le bien, c'est une école.* (Michelet, 1974, p.153).

Être dehors au contact direct avec le monde permet-il à l'enfant de « savoir » comme le souligne ici Jules Michelet ? Suffit-il de voir pour savoir ? Peut-on enregistrer passivement

[99] La démarche comporte nécessairement un objet d'étude appelé « terrain » en ethnologie, traditionnellement lointain mais qui depuis les années 1950 concerne des champs d'investigations plus proches « *géographiquement, culturellement et socialement, tours d'un quartier de banlieues, établissements scolaires*... [...] [la démarche de l'ethnologue] « *dominée par l'entrée et l'immersion sur un terrain, est nécessairement une démarche impliquée, expérientielle, dont la dimension initiatique est souvent notée* » (Guigue, 2002**,** p.3). La démarche de l'ethnologue est donc basée sur de**s** méthodes de « terrain » et l'observation participante du chercheur.

des données par la perception des lieux ? Assurément non, car la connaissance n'est pas un simple processus de copie ou d'enregistrement du « réel ».

Dans les classes de géographie, les pratiques d'enseignement les plus couramment rencontrées sont de l'ordre de la transmission d'informations établies. La pratique dominante est le cours magistral dialogué utilisant comme support un texte ou une image (Audigier & Tutiaux-Guillon dir., 2004[100]). Ce dispositif utilisant le langage oral et d'autres substituts du réel (textes, photographies, iconographies, schémas, graphiques) forme la modalité d'apprentissage privilégiée pour accéder aux savoirs géographiques. Ce dispositif ne laisse que très peu de place à une argumentation par les élèves, à l'expression de leur point de vue, au questionnement critique de ces outils médiateurs du monde (origine, auteur, contexte de production...). Ces pratiques reflètent la posture réaliste de la géographie scolaire qui ne distingue pas l'espace terrestre (ou l'espace de vie autrement dit le « réel ») et les concepts, les notions, les mots qui permettent de le décrire et de l'étudier.

En sortie, le contact direct avec le réel pose de la même manière le problème d'une posture réaliste en géographie scolaire. On peut même penser que le risque est encore plus grand d'être réaliste en sortie. Le monde, en classe comme au dehors, n'est pas un objet directement saisissable. Même en sortie, il faut prendre en compte la médiation du sujet, de concepts et des langages dans le processus d'apprentissage.

Ces questions renvoient à la conception ancienne de l'empreinte se rapportant à une théorie de l'apprentissage qui, à la fin du XIX^{e} siècle, a précédé la naissance de la psychologie cognitive. Cette théorie présente un modèle transmissif du savoir (Voir fig.6) où l'apprenant, à la tête vide, reçoit un contenu émis qui le remplit. Un contenu vient s'imprimer dans la tête de l'apprenant sans que ce dernier n'effectue une quelconque appropriation. Et il est vrai qu'en sortie, les élèves peuvent être impressionnés. En d'autres termes, la sortie fait impression au sens littéral, c'est-à-dire qu'elle fait pression, laisse une empreinte. C'est une marque indélébile à la différence de la sensation qui peut être passagère. La sensation vient de l'intérieur alors que l'impression vient de l'extérieur. Cette affirmation formulée par des

[100] Cet « état des lieux » de l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique à l'école élémentaire a débuté en septembre 1997 et s'est terminé en juin 2000. Il correspond au dernier bilan en date. Sa dimension assez « massive » n'est sans doute pas représentative de l'ensemble des pratiques enseignantes du premier degré par la mise en évidence du caractère peu « innovant » des pratiques.

enfants après une sortie[101], est un des ressorts classique et fréquent de justification de la sortie censée être un moment pas comme les autres qui va fixer dans les mémoires quelque chose. Le problème pour les enseignants et les formateurs est de savoir ce que ça fixe et comment faire pour que ça fixe. L'autre problème est que même vérifiée empiriquement, cette affirmation correspond à une conception datée qui n'est plus valable scientifiquement dès lors que l'on s'interroge sur la place du sujet apprenant dans la situation d'apprentissage, que l'on ne considère plus la tête de l'enfant comme une boîte noire. Aujourd'hui, tous les auteurs s'intéressant aux processus d'apprentissage reconnaissent, à divers titres, l'insuffisance d'un mode d'enseignement où l'acquisition se ferait par simple exposition (Voir fig.6) :

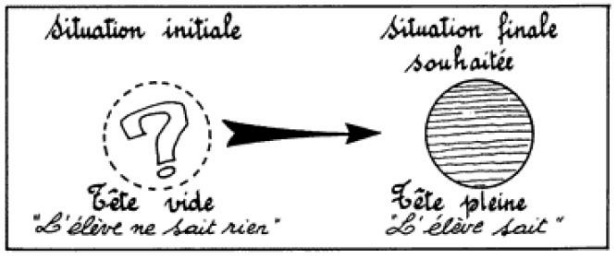


Figure 6 : Le modèle transmissif d'apprentissage[102]

Le contact direct ne rend pas l'appropriation du monde extérieur plus simple. L'acte d'apprendre est un processus qui, d'une manière générale, va du complexe au simple parce que celui qui apprend est d'abord confronté au complexe. « *Dans le processus apprendre, la facilité ne se révèle qu'au terme, une fois qu'on a compris et que rétrospectivement, tout s'éclaire et devient simple* » (Astolfi, 2008, p.59). Le monde est complexe et ne se laisse pas appréhender facilement.

La sortie est l'événement pour faire comprendre aux élèves que leur rapport au monde passe par des médiations directes, les sens, et que le contact sensoriel et direct peut ouvrir le chemin de la compréhension du monde dans lequel ils vivent, autrement dit que la connaissance du monde est médiatisée par les sens. Mais la sortie est l'occasion d'une confrontation à la fois au concret et à la complexité du monde qui ne livre pas de lui-même les clés de son interprétation : « *la réalité n'est pas lisible de toute évidence* » (Morin, 1999, p.46). Il faudra prévoir pendant et après la sortie des temps pour prendre du recul par rapport à ce rapport

[101] Ania : « *parce que en fait en photo c'est pas pareil qu'en vrai / on est plus impressionné et ça reste plus dans notre mémoire* » et Eveline : « *bah parce que déjà c'est plus impressionnant à voir / et que ça reste mieux dans la mémoire* » (sortie du 28/02/2012 à S[t] Brévin).
[102] (Astolfi, 1992, p.131 à partir des schémas d'Arsac, Germain & Mante, 1988).

direct, pour créer une forme de rupture avec les expériences immédiates, rupture sans laquelle l'enfant risque fort de rester enfermé dans des événements isolés sans arriver à généraliser pour connaître. Le risque de la sortie, c'est de confiner les élèves dans le concret, dans l'utilitaire voire le local. C'est une vision triviale à dépasser. La sortie sera sans doute un moyen de vérifier que les phénomènes observés par les élèves le sont avec un modèle théorique implicite et qu'en même temps les concepts sont bien liés à une expérience. L'enjeu sera de faire prendre conscience à l'élève qu'il dispose d'un modèle d'explication du réel qui n'est peut-être pas convenable.

La simple exposition au monde n'est pas suffisante pour s'en imprégner mais la sortie parce qu'elle permet une mise en contact direct et sensible, place l'enfant en situation potentielle d'imprégnation qui correspond à un processus d'apprentissage informel, difficile à exprimer et qui peut cependant contribuer à construire une relation singulière à l'espace. La sortie permet d'apprendre par imprégnation des manières de voir le monde et de le penser. Cela étant dit, l'imprégnation suppose de la répétition et des habitudes pour exister. Un problème se pose si les sorties sont trop rares…

> […] *que des apprentissages s'opèrent selon ces modalités de l'imprégnation remet en cause des conceptions de l'éducation et de la formation qui se veulent conscientes, rationnelles, planifiées, surtout transparentes et qui, en référence à cela, misent de façon privilégiée sur des démarches verbales, volontaristes, contrôlables et sur le développement d'activités réflexives et métacognitives explicites* (Guigue, 2003, p.37).

En sortie, se jouent des phénomènes d'imprégnation, des modalités de transmission difficilement saisissables, ce que les sociologues appellent « curriculum caché ». En sciences humaines, la notion de « curriculum caché », née dans les pays anglo-saxons, désigne la part des apprentissages qui n'apparaît pas programmée par l'institution scolaire, du moins pas explicitement. Et en effet, la sortie scolaire est une notion absente des textes officiels de géographie. Cela rejoint aussi la question d'une forme de mémoire passive peu étudiée en psychologie parce que finalement, nous passons notre temps à mémoriser des choses sans savoir que nous les mémorisons.

2.2 Les obstacles aux processus d'apprentissage et d'enseignement de la géographie en sortie

2.2.1 Des obstacles épistémologiques pour apprendre la géographie en sortie

Les géographes de la fin du XIX^{e} siècle ont appréhendé le monde par l'observation directe *in situ* des objets. Leur attachement au monde matériel et leur position empirique les plaçaient en situation d'imprégnation passive d'une réalité extérieure pour en capter les faits naturels ou culturels, pour saisir les singularités afin d'établir une théorie (Staszak, dans Lévy & Lussault, 2003, p.676-677). Cela correspondait à une démarche pour constituer un savoir géographique assujetti à une attitude empirique et correspondant à un raisonnement inductif. C'est à partir de l'examen empirique d'un phénomène que les géographes acquéraient une connaissance des lieux. Connaître le monde passait alors par une description fine et « objective » de la réalité indépendamment de celui qui l'observait.

Même si la connaissance du monde extérieur ne provient pas exclusivement de la relation directe au moyen de nos sens, il s'agira de vérifier notre hypothèse selon laquelle en sortie dite de terrain, le rapport immédiat des enfants au réel, sous forme d'une expérience corporelle, s'il est accompagné d'une méthodologie spécifique, peut les aider à construire un savoir géographique et contribuer à un apprentissage par faits d'expérience. L'enregistrement des données sensibles ou factuelles peut être une démarche active de la part de l'enfant scolarisé et la connaissance résulte alors d'une relation sensorielle avec le dehors. Je suis d'accord avec l'idée que les faits n'existent pas par eux-mêmes. Ils sont construits et la connaissance elle aussi se construit activement par le sujet apprenant. La connaissance n'est pas extérieure à l'enfant, elle ne vient du dehors qu'à sa demande, qu'à la demande du dedans. Le dispositif innovant de sortie que je propose en troisième partie ne s'apparente pas à une démarche empirique pure.

> […] *la perception d'une donnée externe est, en effet, plus qu'une impression passive, elle implique déjà une mise en forme active, une participation du sujet. La réceptivité pure nous mettrait, sans doute, en présence d'une sorte de vision brumeuse et instable du monde, inadaptée à l'action et muette pour l'intelligence. Il n'y a pas de savoir, même non encore élaboré selon les normes de procédures scientifiques, sans une construction à partir de formes subjectives et sans une synthèse qui relie entre elles des informations hétérogènes.* (Wunenburger, 1996, p.403).

2.2.2 Des difficultés pour les élèves à caractériser leur rapport à l'espace

Caractériser ce que l'on voit, ce que l'on sent est difficile pour tout un chacun. L'expression des perceptions, en particulier celle des odeurs, est peu présente et peu travaillée dans la culture scolaire actuelle, en tout cas beaucoup moins que tout ce qui est visuel. Pourquoi l'École ne prend-elle pas en compte cet enjeu ? Selon mon hypothèse, soit elle ignore ou méconnait cette difficulté, soit elle feint sa simplicité parce que sa référence prioritaire est la raison et la dimension intellectuelle des savoirs. Cette position se retrouve *a priori* dans certaines pratiques de classe, où les enseignants proposent des situations didactiques où les élèves se règlent sur un vocabulaire commun. Même s'il existe sans doute un capital lexical de base à maîtriser, il est important que chacun puisse développer des capacités propres pour décrire, nommer et caractériser son environnement à travers ses perceptions et ses sensations. C'est un enjeu éducatif - et didactique[103] - fondamental pour l'École de développer cette capacité chez les élèves. Et il s'agit bien d'une capacité : être capable de dire ses sensations, ce que l'on voit, ce que l'on entend, ce que l'on sent. Et cela pose la question de savoir, sur un plan pratique, si on accepte ou si on refuse d'équiper les élèves de vocabulaire avant la sortie et comment on les équipe : avec des mots, avec un assemblage mots-images ? Je tenterai de répondre à cette question dans la troisième partie de la thèse.

2.2.3 Pourquoi les pratiques de terrain et le rapport au terrain sont absents des programmes scolaires et en particulier de la géographie scolaire ?

Les facteurs explicatifs sont multiples. Ils sont liés principalement au fonctionnement de l'École, à des prescriptions institutionnelles qui négligent largement les sorties et à l'évolution de la société et du système de formation des enseignants.

2.2.3.1 Les sorties sont tributaires du fonctionnement de l'École

L'absence des sorties des curriculums peut être mise en relation avec des questions de l'ordre de l'identité scolaire. Elles se rapportent par exemple au coût et à la difficulté matérielle de la mise en place des sorties. Les contraintes des emplois du temps et des programmes à respecter

[103] J'envisage la question sous l'angle didactique entendue comme l'étude de la transmission et de l'appropriation des savoirs dans leur spécificité disciplinaire. La géographie est ici conçue comme une discipline enseignée à l'école primaire en même temps qu'une éducation à… Le point de vue didactique implique de penser à partir de contenus, référés - référables à des disciplines scolaires, en tant qu'ils sont objets d'enseignement et d'apprentissages (Reuter, 2007 et 2010). La notion de contenus peut recouvrir des savoirs, des savoir-faire, des valeurs ou des « rapports à » (aimer lire, un rapport distancié à la langue…).

expliquent aussi cet éloignement des pratiques scolaires au contact direct avec l'extérieur. À l'école, le temps est compté. C'est le « problème » du temps à consacrer à la préparation, à l'élaboration et la réalisation d'une sortie qui peuvent parfois freiner les élans des enseignants pour ce genre de projet. Frein qui ne date pas d'aujourd'hui et qui posait déjà problème dans les années 1960 en particulier dans les activités dites d'éveil : « *le déroulement d'une véritable activité d'éveil est « mangeur » de temps, parce que préparer, construire, réaliser un tel projet est exigeant pour le maître qui doit réfléchir, découvrir le lieu pour lui-même, se documenter* » (Best, Cullier, Le Roux, 1986, p.9-10). Mais on peut « gagner » du temps en écrivant en sortie. En tout cas, la sortie permet, comme on l'a vu précédemment, de faire l'apprentissage de la langue, en particulier à travers l'utilisation des carnets sensoriels. De plus, par sa polyvalence, le professeur des écoles a la responsabilité de l'enseignement de toutes les disciplines scolaires inscrites au programme. L'existence d'un maître unique facilite et permet une approche transversale des savoirs, c'est-à-dire une prise en compte effective des interactions entre les différents domaines du savoir et l'introduction à la complexité.

L'École est aussi tributaire d'une réglementation concernant la sécurité physique des élèves en sortie scolaire[104]. Cette contrainte bien légitime en sortie scolaire est de ne pas laisser les élèves aller explorer des zones en dehors de la surveillance d'un adulte.

La sortie scolaire se trouve enfin, sur le plan de l'identité scolaire, en tension avec les apprentissages dits fondamentaux (maîtrise du langage oral, lecture, écriture, calcul et mathématiques). L'école primaire se recentre actuellement sur le lire, écrire, compter, sans doute parce que ces « matières » contribueraient, de manière préférentielle, au développement intellectuel des enfants et seraient plus utiles au plan social … et scolaire. Les sorties - c'est ce que j'essaierai de montrer plus loin - favorisent pourtant également l'apprentissage des « fondamentaux » autant que dans les situations explicites et formelles d'apprentissage. La maîtrise de la langue française, écrite et orale est bien sûr prioritaire à l'école mais le développement de cette maîtrise peut se faire aussi à travers les sorties. De plus, les sorties ont l'avantage de participer au développement de multiples formes d'intelligence et de relations sensibles : amélioration des systèmes perceptifs, de la vie émotionnelle et affective, des interactions sociales et verbales, du sens esthétique, du sens critique. À l'École, cette éducation à la sensibilité est souvent considérée (par l'Éducation nationale et par certaines

[104] Deux textes officiels récents régissent l'organisation des sorties scolaires : la circulaire n° 99-136 du 21 septembre 1999 et la circulaire n° 2005-001 du 5 janvier 2005 (relative aux séjours scolaires courts et classes de découverte dans le premier degré).

familles) et vécue (par les enseignants) comme un luxe par rapport à d'autres disciplines jugées plus prioritaires.

Horaires au cycle 3 (CE2-CM1-CM2)							
Programme de 1985 (semaine de 27h) CM		**Programme de 1995 (semaine de 26h)**		**Programme de 2002 (semaine de 26h)**		**Programme de 2008 (semaine de 24h)**	
Champs disciplinaires	Durée Hebdomadaire	Champs disciplinaires	Durée Hebdomadaire	Champs disciplinaires	Durée Hebdomadaire	Domaines disciplinaires	Durée Hebdomadaire
Français	8h00	Français	entre 7h30 et 8h00[105]	Français[106]	entre 6h00 et 7h30[107]	Français	8h
Mathématiques	6h00	Mathématiques	5h30	Mathématiques	entre 5h00 et 5h30	Mathématiques	5h
histoire-géographie-éducation civique-sciences et technologie	**6h00**[108]	histoire-géographie-éducation civique-sciences et technologie	**4h00**	Histoire et géographie	**entre 3h00 et 3h30**[109]	histoire-géographie-instruction civique et morale	**2h10**[110]

Figure 7 : Les horaires consacrés aux disciplines dites fondamentales et la géographie

Le tableau ci-dessus montre, à cet égard, une certaine stabilité des horaires pour le français et les mathématiques depuis une trentaine d'années alors que, concomitamment, le temps préconisé pour l'enseignement de la géographie ne cesse de décroître.

2.2.3.2 L'évolution de la société et la formation des maîtres

La diminution des horaires dédiés à l'enseignement de la géographie et la disparition des prescriptions en matière de pratiques de sortie régulière de proximité pourraient avoir partie liée avec une évolution relative de la société. La société actuelle est marquée par une diversification des sources d'information extrascolaires et une plus grande mobilité des élèves. Pourquoi sortir de l'école quand on a accès aux informations les plus diverses, les plus lointaines à portée de main ou de clic ?

Un autre facteur pouvant expliquer la diminution des pratiques de sortie se rapporte à la formation initiale des enseignants du premier degré qui n'inclut plus, par exemple, de temps de stage en classe de découvertes ni de module thématique de formation en rapport avec ces classe de découvertes.

[105] Le texte prévoit neuf heures pour le français et les langues vivantes. « L'enseignement des langues vivantes peut être assuré dans ce cadre, dans la limite d'une heure trente ».
[106] Le français est inclus dans le domaine « Langue française Éducation littéraire et humaine » qui comprend la littérature (dire, lire, écrire) (entre 4h30 et 5h30) et l'observation réfléchie de la langue (grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire) (entre 1h30 et 2h00).
[107] Auxquelles il faut ajouter trente minutes par semaine de vie collective (débat réglé).
[108] Dans le détail : deux heures hebdomadaire pour l'histoire-géographie, une heure pour l'éducation civique et trois heures pour les sciences et la technologie.
[109] Cette durée hebdomadaire comprenait une heure d'éducation civique qui devait être répartie dans tous les champs disciplinaires.
[110] Ces horaires hebdomadaires ont été calculés sur trente-six semaines d'enseignement, les horaires de l'arrêté ministériel en vigueur actuellement fixant des horaires uniquement annuels.

2.3 Apprendre en dehors de l'école dans le quotidien

> *Classe promenade ? Temps perdu ! Tout, ce que les enfants regardent aujourd'hui, ils l'ont regardé mille fois. Il suffit d'ailleurs d'observer combien ils sont chez eux, parmi ces sentiers et ces bois, pour se rendre compte que rien ne les surprend, que rien ne les étonne, que rien ne les arrête. Ils sont libres, ils sont joyeux de tout leur corps, et ils vont, tels des abeilles en plein vol.*
>
> *Vraiment, ce serait très grave, si c'était ainsi. Nous nous déclarons à nos yeux d'honnête homme que nous sommes incapables de faire découvrir quelque chose à l'enfant dans son domaine familier ? Que nous ne saurions lui faire mieux observer ce qu'il a vu mille fois, mais mal ?- Nous voilà déconsidéré sans remède. Le vent de la Vérité aurait chassé, s'il en était ainsi, jusqu'à notre raison d'être.* (Gachon, 1927, p.403).

Peut-on apprendre en dehors de l'École ? Les apprentissages du quotidien ont-ils un intérêt ? Les réponses à ces questions ne se formulent pas de toute évidence par l'affirmative compte tenu de la longue tradition française centrée sur l'École comme seul lieu approprié et surtout légitime d'apprentissages.

Des spécialistes comme Gilles Brougère remettent en cause l'accès au savoir par l'intermédiaire des seules autorités académiques. Ils interrogent les apprentissages en mettant en avant des apprentissages qui ont lieu en dehors du cadre scolaire. S'ils existent bien, ils ne sont considérés que comme des savoirs « mineurs » (savoirs du quotidien, savoir-faire implicites, savoirs incorporés ou habiletés) par les institutions scolaires : « *une hiérarchisation implicite des savoirs structure notre apprentissage, confortant l'ordre social et culturel qui donne un crédit quasi exclusif aux institutions habilitées à transmettre ce que la société considère comme le savoir* » (Brougère & Ulmann, 2009). Ces savoirs du quotidien sont souvent relégués à un rang inférieur et non reconnus parce que justement le quotidien ne s'explique pas, il va de soi et n'a pas besoin d'être interrogé.

Gilles Brougère entend par quotidien « *ce qui se déroule au jour le jour. C'est une dimension peu contournable qui confère son empreinte à l'ensemble de la vie sociale. Celle-ci a lieu dans le quotidien, s'insère dans la répétition temporelle, implique des répétitions, des routines, des coutumes, des habitudes* » (Brougère & Ulmann, 2009, p.21). Le quotidien, c'est ce qui se répète, ce dont on a l'habitude mais auquel on ne prête pas beaucoup d'attention. Des espaces appartenant au quartier dans lequel l'enfant vit deviennent des éléments de son quotidien dans la mesure où il a su les apprivoiser, les domestiquer. La familiarisation et

l'appropriation du quotidien se produit par un processus d'apprentissage qui permet de dépasser le sentiment d'étrangeté des premiers temps.

Par définition, une difficulté pour des élèves d'apprendre de la vie quotidienne, c'est qu'elle ne leur est pas totalement inconnue, ils la fréquentent régulièrement, tout semble incorporé. Ce qui caractérise la vie quotidienne apparaît sans doute plus facilement quand on est étranger aux lieux. Les apprentissages de la vie quotidienne sont « *informels, implicites, incidents, de l'ordre de la socialisation ou de l'acculturation... J'apprends à faire comme les autres, mais je construis une production originale, par mes routines personnelles, mon répertoire de pratiques* » (Brougère & Ulmann, 2009, p.24-25).

L'intérêt d'aller à la rencontre de sa ville ou de son village, espaces du quotidien en sortie scolaire, c'est justement d'avoir une meilleure connaissance du quartier de l'école et des autres itinéraires quotidiens. Bien souvent les enfants effectuent en voiture le même trajet entre leur lieu d'habitation et leur école. « *Le contact avec la nature urbanisée ou villageoise, c'est-à-dire avec le trottoir, les arbres, les herbes, la pluie, la neige, n'existe plus spontanément, pleinement. L'enfant encore ensommeillé rentre dans la voiture et on le dépose* […] *à l'école* » (Paquot, 2008, p.11). Sortir de l'école par des chemins aléatoires permettrait aux enfants de découvrir les abords de l'école et leur ville autrement parce qu'ils s'y rendraient à pied en parcourant un chemin que tout le monde n'emprunte pas, donc à contre-courant.

L'autre intérêt de ce cadre ordinaire et habituel, finalement rassurant et sécurisant, est qu'il peut et doit être redécouvert et rencontré d'une manière différente par des chemins détournés pour changer les habitudes. L'observation traditionnelle d'un lieu se fait essentiellement par la vue. Il serait intéressant de provoquer une situation de perception où l'on ferait appel à d'autres sens (toucher, ouïe, odorat) pour perturber, bouleverser et rompre avec une pratique habituelle. Ce processus à la fois de rupture et d'insertion dans le quotidien serait porteur d'apprentissages sur le corps, sur soi, sur la société et aussi sur la place accordée aux personnes privées de la vue.

La sortie serait alors un terrain d'aventures pour déjouer les apparences habituelles et se jouer de l'ordinaire. Ce serait faire saisir par les enfants les figures du monde au-delà des apparences qu'il nous présente spontanément. Par exemple, la « conquête » de la ville n'a rien d'évident. La perception fine de son « décor » souvent familier nécessite un exercice physique

et mental pour y étudier par inventaire, par recensement les objets matériels, bruits, odeurs qui la caractérisent. Il faut faire l'expérience du monde en l'abordant différemment par une approche multi-sensorielle et pas uniquement visuelle.

C'est l'ordinaire qui permet la sortie de l'ordinaire. Il n'y a pas de sortie de l'ordinaire possible sans ordinaire. C'est une vision un peu triviale et circulaire mais l'ordinaire est fait de répétitions et d'imprégnations lentes et c'est dans ces répétitions et ces imprégnations qu'on apprend :

> *Ce qui se passe au jour le jour, dans la banalité des circonstances habituelles fonctionne par accumulation, évidence, à la fois variations et répétitions, entrecroisement, même en dehors de toute prise de conscience. N'est-ce pas ainsi dans cet ordinaire que s'intériorisent, que s'apprennent par imprégnation, par imitation, des manières de voir le monde, des manières de penser, des manières de faire ?* (Guigue, 2003, p.36).

En même temps, dans cet ordinaire, on trouve parfois des éléments qui vont être marquants et qui ne sont pas que de l'ordre de la répétition. Ces éléments marquants ont besoin de la répétition pour l'être. Donc, en quelque sorte, sortie et ordinaire ont partie liée, l'un n'a pas vraiment de sens sans l'autre. Il faut sans doute adopter une lecture double et prendre les deux. La sortie de l'ordinaire, c'est approximativement le banal de l'ordinaire puisque l'ordinaire sert de toile de fond pour des choses un peu particulières. Sans lui, elles n'auraient pas de sens comme élément particulier.

Au contraire, l'exploration d'un espace inconnu d'un élève peut le placer en situation de perception d'une autre vie quotidienne. Il est susceptible de devenir ethnographe du quotidien, d'en saisir la dimension culturelle, la relativité. Des apprentissages réflexifs peuvent apparaître dans la confrontation à ces autres quotidiens, dans ce choc culturel par des processus de comparaison de ce qu'ils connaissent avec ce qui ne leur est pas familier. Toutefois, le quotidien comme espace de la répétition journalière n'est jamais vraiment le même à chaque instant, d'un jour à l'autre parce qu'il s'y produit des événements non prévisibles. « *L'événement est le non quotidien qui surgit dans le quotidien, qui vient le perturber, mais qui fait l'objet d'un travail de re-mise en quotidien* » (Brougère & Ulmann, 2009, p.30). La sortie, c'est une situation de classe particulière où les élèves sont dans un bain sensoriel et où des phénomènes interfèrent (rencontres, temps météorologique, bruits, odeurs…) de telle sorte qu'il existe des événements souvent imprévus : le croisement avec tel

temps de l'itinéraire, avec tel bruit de voiture et tout à coup, on est dans une situation qui n'est pas du tout celle qu'on pourrait penser. Les enfants peuvent être sensibles à certains événements par exemple un passant énervé qui sort d'un bus en criant. Dans ces conditions, ils trouvent le lieu où cela se produit étrange voire inquiétant alors que s'ils n'avaient pas fait cette rencontre, ils auraient passé leur chemin sans faire attention. Ce n'est donc peut-être pas le lieu en permanence qui donne de la valeur mais quelque chose de l'ordre de l'événement[111].

2.4 Apprendre par une démarche sensible

Interroger les rapports que le sensible entretient avec l'apprentissage et le savoir soulève de nombreuses questions. Peut-on apprendre par les sens ? Qu'est-ce qu'un savoir sensible en géographie ? Quels sont ces savoirs sensibles ? Qu'est-ce qui les distingue des savoirs « savants » ? Quelle est leur place et leur statut vis-à-vis des savoirs « savants » géographiques ? Un savoir sensible peut-il se transmettre ? À l'occasion de quel dispositif didactique ? En quoi le rapport situation de sortie/sensorialité peut-il être producteur d'apprentissage ? Qu'en est-il de son acquisition par des enfants scolarisés ?

2.4.1 Peut-on apprendre par les sens ?

Cette première interrogation renvoie à la définition du terrain abordée dans le chapitre un. Le terrain comme étendue terrestre est difficilement appréhendable par ses caractéristiques matérielles. La description et la captation d'images est forcément lacunaire. Le terrain comme pratique nécessite des savoir-faire moins contraignants qui sont non homogènes et peu explicités par les chercheurs en sciences sociales notamment en géographie. À ce sujet, certains ethnologues s'intéressant à la pratique du terrain (au sens de « faire du terrain ») affirment qu'on n'apprend pas du terrain :

> *La pédagogie et l'apprentissage du terrain sont loin d'être évidents : les traditions sont extrêmement individualistes et personnelles en la matière et, pour un nombre important d'ethnologues, le terrain serait avant tout un état d'esprit, un feeling, un genre de vie, donc une capacité plus ou moins innée à les assumer. Bref, le terrain, ne pouvant s'apprendre, ne pourrait être enseigné.* (Copans, 2011, p.12).

Mais le sens retenu pour le terrain comme relation ouvre des pistes plus intéressantes et permet de préciser la première question. Il s'agit alors de savoir si l'on peut apprendre à entrer

[111] Le terme a été défini à la page 23.

en relation avec le monde par le corps, les sens, les émotions, les affects. En sortie, les enfants sont sollicités au niveau sensoriel. Ils perçoivent des bruits, des odeurs « délivrés » par l'environnement. On est là face à une question importante sur la relation qu'entretient le sujet avec le milieu dans lequel il évolue. Cette question peut être traitée du point de vue de l'écologie de la perception[112], théorie psychologique de la perception qui s'intéresse justement à cette relation. « *Elle repose sur l'idée selon laquelle l'environnement délivre des informations au sujet percevant et fonctionne par là même comme un ensemble de ressources pour agir* » (Thibaud, 2002, p.4). Si la perception correspond bien à une action naturelle de prise d'information, cette attitude ne conduit pas nécessairement à une connaissance du monde. Néanmoins, la découverte de l'espace par des élèves, par l'intermédiaire du corps et des sens, avec l'hypothèse que les sens sont aussi un mode d'accès à la cognition qui a une pertinence aussi grande que les autres, est une piste particulièrement intéressante à explorer. Ce point de vue est à mettre en parallèle avec « *les débats "philosophiques" qui, de Parmenide à Michel Serres ont animé la question de savoir en quoi et jusqu'à quel point les sens contribuaient à la connaissance (et à la reconnaissance) du monde ; le plus souvent pour en signaler les limites, les aberrations et les faiblesses* » (Bouillet, 1997).

2.4.2 Qu'est-ce qu'un savoir sensible en géographie ? Quels sont ces savoirs sensibles ?

Un savoir sensible se caractérise d'abord par la difficulté qu'on a à l'exprimer. L'expression de ses sentiments, de ses émotions pour rendre compte de ce que l'on a vu, entendu, senti ou touché n'est pas aisée. « *C'est* [...] *l'une des spécificités de ces savoirs sensibles que de se prêter malaisément, voire de se soustraire ou se dérober, à la verbalisation* » (Bouillet, 1997). Ces savoirs sont donc par essence indicibles et ne s'accommodent d'ailleurs pas facilement d'un discours sur eux-mêmes. La tâche semble peut-être alors vaine sur le plan de l'explicitation ? D'autant plus qu'à la difficulté d'être caractérisé par le langage, le savoir sensible engage la personne au plus profond d'elle-même et peut donc susciter de la résistance à être exposée en toute intimité. Il transparaît, à travers ces premiers éléments, une opposition entre le sensible et l'intelligible, opposition issue d'une longue tradition de la philosophie occidentale que j'ai pointé dans le premier chapitre, mais qui doit être dépassée tant les articulations entre les deux registres peuvent être étroites. En

[112] Pour une description complète de l'écologie de la perception, je renvoie le lecteur aux écrits suivants : Gibson, 1979 ; Bruce & Green, 1993 ; Thibaud, 2002.

l'occurrence, le sensible peut générer un discours de la part des enfants, qui en situation de perception spatiale, peuvent trouver des motifs à dire ce qu'ils ressentent.

Le savoir sensible, essentiellement ineffable, se définit également en géographie, donc dans une relation spatiale, par son caractère intime, par une présence effective au lieu et donc par une expérience de son environnement par l'individu. « *Cette* [...] *géographie est, elle aussi, un savoir de l'espace. Un savoir sans doute plus intime, plus mystérieux, qu'on ne peut traduire qu'avec peine, qui est difficilement transmissible dans les chaînes d'un discours public et général. Un savoir qui porte en effet une intelligence quotidienne du monde et de l'espace, une familiarité fondée sur l'usage* » (Besse, 2009, p.194). Une manière de réussir à traduire par le langage ses émotions spatiales serait peut-être alors d'utiliser le langage poétique ou métaphorique : « […] *les informations venues des sens empruntent de façon privilégiée d'autres modes d'expression que le discours analytico-descriptif : la métaphore, l'allégorie, le discours poétique, voire l'expression non verbale* » (Bouillet, 1997).

Le savoir sensible est un champ d'étude qui n'a été encore que très partiellement abordé en géographie académique et qui, pour la géographie scolaire, est un domaine encore vierge à ma connaissance, une « *terra incognita »* qu'il est bon d'aller explorer.

2.4.3 Qu'est-ce qui les distinguent des savoirs « savants » ? Quelle est leur place et leur statut vis-à-vis des savoirs « savants » géographiques ?

En géographie, les savoirs savants sont schématiquement caractérisés par des modes d'expression disparates et composites : descriptifs, explicatifs[113] et parfois réalistes[114].

> *Le plus souvent, on considère la géographie comme une science, ou au moins comme un savoir d'un genre spécial, qui a pour objet la surface de la Terre et ses espaces. La géographie, dans cette première perspective, est pensée comme un ensemble de savoirs, de discours, de techniques, qui ont pour but de faire connaître aux hommes leurs milieux d'existence.* (Besse, 2009, p.192-193).

Ces savoirs savants se distinguent des savoirs sensibles, lesquels recherchent moins la précision objective que la voie d'un discours poétique. Cette dichotomie soulève le problème de la place et du statut accordé au géographe (et à l'enfant) qui produit un écrit extérieur au

[113] En géographie, l'analyse spatiale explique l'organisation de l'espace plutôt que de la décrire.
[114] Épistémologie selon laquelle le réel contient le savoir. D'une certaine manière, un savoir maîtrisé donnerait accès au réel sans médiation.

monde ou en situation d'immersion. La position classique des vidaliens et post-vidaliens, voire de beaucoup de géographes contemporains de l'analyse spatiale, considère que le géographe « *est comme en dehors de son objet, face à lui, dans une attitude et un ensemble de conduites qui sont caractéristiques de la recherche de l'objectivité. Il n'est pas forcément impliqué dans le plus profond de son être, par l'étude qu'il mène. Il n'est pas nécessairement transformé par ce qu'il fait* » (Besse, 2009, p.193). Ce n'est cependant la position que d'une partie d'entre eux. Calbérac et d'autres géographes culturels (Staszak, Volvey, Debarbieux…) ont remis en question cette vision très objectivante et positiviste du savoir. Ainsi, ce courant de la géographie parle d'un chercheur situé, impliqué qui doit procéder à un minimum de travail de distanciation, mais qui ne l'amène cependant pas à se dresser en dehors de son objet et à lui faire face. Il existe dans ce courant une prise de conscience de la dimension incarnée, située et sensible du chercheur qui rend possible à la fois le travail scientifique et en même temps le limite. Mais ne vaut-il mieux pas avoir conscience de ses limites que de les ignorer et d'avoir des discours erronés ? Le chercheur géographe (culturel) n'est pas en dehors de son objet, il en est d'une certaine manière tributaire. Il est en relation étroite avec cet objet.

Quant à elle, l'approche sensible oblige celui qui perçoit à s'impliquer personnellement dans une relation spatiale vécue avec et par son corps. Ces savoirs sensibles appartiennent à « *une* [...] *géographie, à laquelle le géographe participe* [...] *une autre géographie dans laquelle il est personnellement impliqué.* [...] *il faut reconnaître qu'existe une seconde géographie, qu'on pourrait dire de sensibilité et de sentiment, une géographie de proximité et de contact avec le monde et avec l'espace »* (Besse, 2009, p.194). Cette position de Jean-Marc Besse correspond à un prolongement de Dardel dans *l'Homme et la Terre* (Dardel, 1990) sur les savoirs géographiques qui date du début des années 1950. Une distance sépare aujourd'hui ce que dit Besse des pratiques des géographes contemporains.

Le savoir sensible en géographie fait intervenir un rapport présentiel à l'espace et donne accès aux détails, aux nuances de micro-espaces pour en découvrir toute la sensorialité et la complexité. Ce processus géographique d'immersion et de focalisation n'est pas compatible avec une position de surplomb mais nécessite d'être rivé au sol avec tout son corps.

Conclusion du chapitre deux :

Qu'est-ce qu'apprendre la géographie en sortie scolaire ? La sortie favorise un apprentissage introspectif où le sujet-élève peut être pleinement pris en compte dans ses dimensions corporelles et intellectuelles. De plus, cet apprentissage se tourne vers l'extérieur, c'est-à-dire vers le Monde, vers un ailleurs qui ne se restreint pas au local. Apprendre en sortie, c'est percevoir le Monde par une approche multi-sensorielle. C'est aussi faire appel à des méthodes et des techniques pour aller à la rencontre de ce Monde. La sortie peut contribuer à porter une attention au réel, l'observer et le décrire, attitudes et savoirs multiformes qui participent à l'acquisition de connaissances sur le Monde.

❖

CHAPITRE TROIS. Une recherche à dominante qualitative dans ses démarches et ses méthodes

« *Les méthodes qualitatives sont une forme de « passage obligé » dans la recherche en sciences sociales en particulier en géographie sociale, dont elles constituent une marque de fabrique* » (Bailleul, 2013, p. 131).

Il s'agit dans ce chapitre de présenter la démarche et les méthodes d'enquêtes retenues. Mon choix a été de m'appuyer sur des données collectées auprès d'enfants et de professionnels de l'enseignement pour dégager une théorisation des apports d'une approche sensible en sortie. J'ai donc pris contact avec des enseignants du premier degré qui étaient susceptibles de sortir de leur classe avec leurs élèves pour ensuite les interviewer systématiquement après leur sortie. Cela correspond à mon terrain d'enquête. C'est une partie de mon protocole qui permet de comprendre la dominante qualitative dans le traitement des données et le rapport aux enquêtés.

La première partie de ce chapitre vise à montrer en quoi la mise en œuvre d'une démarche qualitative est appropriée à mon sujet, c'est-à-dire, après avoir rappelé les principes de la question, de décrire la démarche de la *Grounded Theory*, ce qu'elle est, puis d'exposer ses origines et enfin de présenter des exemples de mises en œuvre qui m'ont servi à caler ma pratique.

1. Une démarche inspirée de la *Grounded Theory* pour appréhender les enquêtés

1.1 Qu'est-ce que la *Grounded Theory* ?

La *Grounded Theory*[115] est une démarche de recherche qualitative d'origine anglo-saxonne élaborée à la fin des années 1960 par Barney G. Glaser (né en 1930) et Anselm A. Strauss (1916-1996), deux sociologues américains de l'École de Chicago (Glaser & Strauss, 2010, 1ère éd. 1967). Une version plus détaillée, plus didactique et plus près de la pratique a, dans un deuxième temps, été produite par Anselm Strauss et Juliet Corbin (Strauss & Corbin, 2004). Cette démarche vise à générer une théorie, c'est-à-dire à « *dégager le sens d'un événement* »,

[115] Devant le désaccord des chercheurs en sciences sociales pour retenir une traduction française unique, je préfère conserver l'appellation originale comme certains l'ont fait avant moi (Demazière & Dubar, 1997a ; Guillemette, 2006).

[…] à « *renouveler la compréhension d'un phénomène en le mettant différemment en lumière* » (Paillé, 1994, p.149). L'expression *Grounded Theory* désigne une théorie fondée et élaborée à partir de données, « *une théorie qui dérive des données systématiquement récoltées et analysées à travers le processus de recherche. Avec cette méthode, la récolte des données, l'analyse et la théorie éventuelle sont inter-reliées* » (Strauss & Corbin, 2004, p.30). Ce sont bien les données qui font émerger la théorie, une théorie qui est « ancrée » dans ces données recueillies par le chercheur. À la différence de certaines méthodes qualitatives, les questions pertinentes à l'analyse ne sont pas posées artificiellement sur un thème ou un objet d'étude. Dans mon cas, la problématique n'a pas été déterminée à l'avance, de manière quelque peu figée. Elle est venue assez tard, au fur et à mesure de l'analyse des données. En définitive, la théorie a été construite à partir de la récolte et l'analyse systématique de données.

1.2 Comment se positionne-t-elle dans le champ des sciences sociales en tant que théorie du savoir ?

La *Grounded Theory* est caractérisée par une épistémologie particulière dans laquelle le savoir scientifique est légitimé par un enregistrement quasi systématique des données de « terrain » (en ce qui me concerne, la parole, les comportements ou les pratiques des acteurs) et par l'ancrage de l'analyse dans les catégories utilisées par les acteurs. La *Grounded Theory* se détache des démarches déductives qui visent à vérifier une théorie par ce que les personnes font ou disent. Elle s'apparente davantage à une démarche inductive en se distinguant tout de même de la démarche hyper-empirique ou restitutive, très utilisée en sociologie notamment à travers les récits de vie où les données issues des acteurs sont reproduites complètement quasiment à la place du travail d'analyse du chercheur (Demazière & Dubar, 1997b). C'est une sorte de voie du milieu entre des approches déductives qui cherchent à valider une théorie (ou un modèle préconstruit où l'intuition du chercheur est fortement marquée) et les démarches inductives précitées. Le caractère majoritairement inductif de cette démarche est cependant à nuancer. Le rôle du chercheur, dans son rapport avec les données, ou pour le dire autrement, l'interaction entre les données et l'interprétation de leur sens par le chercheur, est bien présente dans la démarche :

> *Comme il n'y a pas de chercheur qui entre dans le processus avec un esprit complètement ouvert et vide, les interprétations sont les abstractions faites par le chercheur de ce qui se trouve dans les données. Ces interprétations, qui prennent la forme de concepts et de relations, sont continuellement validées au travers des*

comparaisons avec les données en train d'arriver. (Straus & Corbin, 2004, p.340-341).

Par ailleurs, parmi les démarches qualitatives possibles en sciences sociales, il en existe une autre purement ethnographique qui vise à restituer les situations, les paroles et finalement où l'écrit du chercheur consiste à décrire ce qu'il a fait, ce qu'il a vu et ce qu'on lui a dit. Cette démarche correspond à la démarche ethnographique pure comme l'ethnométhodologie dont le principe est de « *revenir au concret, d'arriver, comme le disait Marcel Mauss,* « *à voir les choses sociales en elles-mêmes comme elles sont », c'est-à-dire telles qu'elles émergent et s'organisent dans l'expérience des agents sociaux, sans préjuger de leur définition. Ce parti pris s'accompagne d'une réorientation de l'analyse : l'explication théorique cède la place à la simple description* » (Fornel, Ogien & Quéré, 2001). Si l'on prend l'exemple de la récolte de données discursives avec un public d'enfants, même si ces derniers sont les seuls à savoir ce qu'ils disent, la restitution de leurs propos est, de mon point de vue, dépendante de la présence et des questions nécessairement orientées du chercheur. Et même si l'adulte est éloigné du monde enfantin, des interprétations à partir de leurs propos sont possibles pour construire et produire un savoir (d'autant plus que je participe moi-même aux sorties effectuées par les élèves). La restitution pure et simple de leurs propos avec une forme d'invisibilité du chercheur me semble alors insuffisante.

	Hyper-empirisme Démarche restitutive	***Grounded Theory***	**Démarche déductive**
Type de démarche	Inductive	À dominante inductive	Déductive
Statut du savoir scientifique	La théorie correspondrait à une restitution brute des données des acteurs.	La théorie est produite par le chercheur à partir des données.	La théorie est vérifiée par le chercheur à partir des données.

Figure 8 : Comparaison de démarches qualitatives

1.3 Une démarche qualitative et compréhensive

Les démarches quantitatives restituent parfois des réponses ou des expressions convenues, en tout cas peu approfondies de la part des acteurs. Il est difficile d'obtenir une vraie parole professionnelle à travers des questionnaires parce que les enseignants en sont assaillis et sont souvent peu habitués à une écriture qui traduise la réflexivité sur leur

profession en général. Du point de vue de la méthodologie, j'ai fait le choix de structurer ma démarche de recherche selon une approche qualitative au regard des spécificités de mon objet d'étude sur les sorties, approche plus précisément compréhensive avec les enfants et les enseignants[116] ayant participé eux-mêmes à ces sorties. Chez les enseignants, j'ai cherché une parole professionnelle, qui a besoin pour exister de la présence et de l'étayage du chercheur. Je fais l'hypothèse qu'elle n'est pas totalement et irréductiblement singulière, mais précisément partagée. Mener des entretiens, permet de voir ces axes et ces lignes de partage. Un processus identique est visé avec les élèves.

1.4 Les étapes de la mise en œuvre

Certains auteurs de référence[117] de la *Grounded Theory* ont défini six grandes étapes pour analyser les données récoltées. En ce qui me concerne, je vais décrire la démarche en trois étapes principales[118]. Les données de mes corpus se rapportent essentiellement à des transcriptions d'entretiens et à des observations *in situ* (notes de « terrain »). Mais avant la récolte et le traitement de ces données, il a fallu rendre possible cette production en choisissant des questions pour les entretiens et en sélectionnant à l'aide des enseignants des lieux adaptés pour m'entretenir avec eux ou avec leurs élèves. Les choix de mes questions dans les entretiens et des lieux retenus seront présentés dans les parties méthodologiques (*focus group* et entretien d'explicitation).

1.4.1. Le codage : sélectionner des passages

Selon mon expérience de cette approche inductive de traitement de données, la première phase a consisté à sélectionner des passages. Le mot « passage » est fondamental. Ce n'est pas comme dans l'analyse thématique de contenu[119] qui fonctionne de façon plus serrée,

[116] Dans la troisième partie de la thèse, la démarche est en partie collaborative avec deux professeurs même s'il n'existe pas de « contrat » avec une dimension explicite par lequel ces enseignants produiraient du savoir et, en retour, bénéficieraient de cette production.
[117] Comme Pierre Paillé (Paillé, 1994).
[118] Paillé distingue la codification, la catégorisation, la *mise en relation* (étape où l'analyse débute véritablement), l'*intégration* (moment central où l'essentiel du propos doit être cerné), la *modélisation (*où l'on tente de reproduire la dynamique du phénomène analysé) et la *théorisation* (qui consiste en une tentative de construction minutieuse de la « multidimensionnalité » et de la « multicausalité » du phénomène étudié) (Paillé, 1994).
[119] L'analyse de contenu est une technique née aux États-Unis au début du XX^{e} siècle. Elle peut être définie comme « *un ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des énoncés, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces énoncés* » (Bardin, 1977, p. 43).

c'est-à-dire où le thème, l'unité de sens va être de quelques mots, au plus une ligne ou une ligne et demi. Ici, ce qui est important, c'est de découper des extraits qui peuvent aller de trois à dix lignes. Ce découpage a consisté à prendre non seulement une unité de sens mais finalement une démonstration, une explication, une description, un passage qui est un discours présentant une certaine cohérence et qui va se rapporter à un thème, par exemple, dans mon cas, l'importance du ressenti pendant la sortie chez les élèves ou l'importance du choix des lieux quand on sort. La sélection a concerné un grand passage et en même temps, en découpant, c'est bien le mot, l'expression ou les quelques mots emblématiques du passage qui ont été recherchés. Parfois, je n'ai pas trouvé tout de suite. Mais comme je l'ai fait sur plusieurs entretiens, c'est souvent après relecture, en revenant la deuxième ou la troisième fois, que des mots ont commencé à émerger, soit des mots presque identiques ou bien des espèces d'oppositions structurales. Cette phase de codage se retrouve dans l'ouvrage de Françoise Lantheaume, *La souffrance des enseignants* (Lantheaume, 2008).

Pour réussir à identifier et à thématiser le discours des acteurs à l'intérieur du corpus, je me suis livré à une lecture attentive de la transcription que j'ai interrogé en posant par exemple des questions du type : « *Qu'est-ce qu'il y a ici ? Qu'est-ce que c'est ? De quoi est-il question ?* » (Paillé, 1994, p.154). Ces questions permettent de se raccrocher à la surface des mots sans qu'il faille chercher à comprendre, à ce stade, ce que les élèves ont voulu dire. Il ne s'agit pas de faire d'inférence mais plutôt de dégager le plus fidèlement possible du témoignage livré lors des entretiens une qualification par des mots, des expressions ou de très courtes phrases.

Le codage, qu'on peut comparer à un découpage, permet de voir émerger des grands thèmes d'abord et dans l'évocation des thèmes, j'ai commencé à voir apparaître des argumentations d'acteurs. À ce moment, on entre dans la deuxième phase de la démarche qui correspond à la catégorisation.

1.4.2. La catégorisation

Une fois les passages choisis, j'ai essayé de mettre en évidence les mots clés qui semblaient organiser le discours des personnes sur un thème. Cette phase de catégorisation correspond à un temps où les aspects les plus importants du phénomène étudié commencent à être nommés (Paillé, 1994, p.153). Comme pour la phase de codage, il est possible de poser des questions au corpus : « *Qu'est-ce qui se passe ici ? De quoi s'agit-il ? Je suis en face de quel phénomène ?* » (Paillé, 1994, p.159).

Lorsqu'on fait la synthèse sur un thème, soit ils sont mis en exergue parce qu'on les retrouve tout le temps, soit ils se trouvent fondus dans une catégorie un peu plus grande. Cette phase a pour but de regrouper les fragments qui semblent cohérents entre eux. C'est également un moyen de repérer dans la lecture des données une « saturation théorique », c'est-à-dire que plus aucune catégorie n'émerge des données.

Les intuitions du chercheur peuvent influencer les catégories. J'ai donc essayé de mettre à distance mes intuitions comme mes explications propres ou au moins essayer de les domestiquer. La démarche de la *Grounded Theory* est justement censée prémunir contre cet écueil en indiquant le « bon chemin » à suivre. D'où la transcription, le découpage, les copier-coller des passages, le rapprochement, la mise de titres. C'est-à-dire que quand je mets des titres qui rassemblent des passages, cela signifie que je m'appuie sur la parole des acteurs et pas sur ce que j'en dirais ou ce que j'en pense.

> *La difficulté la plus sérieuse et la plus centrale de l'utilisation des données qualitatives vient du fait que les méthodes d'analyse ne sont pas clairement formulées. Pour les données quantitatives, il existe des conventions précises que le chercheur peut utiliser. Mais l'analyste confronté à une banque de données qualitatives dispose de très peu de garde-fous pour éviter les interprétations hasardeuses.* (Miles, 1979, p.591).

La démarche est justement un moyen de domestiquer sa pensée spontanée, son sens commun voire même sa pensée qui se voudrait un peu plus réfléchie. C'est un peu du bricolage qui se traduit par un travail d'organisation des données : on découpe, on classe, on hiérarchise vraisemblablement parce qu'on voit qu'il y a des grands titres et des titres en dessous. C'est un travail d'élaboration de catégories à partir des paroles des acteurs. Les termes que j'ai retenus pour les catégories sont venus de moi, mais aussi des participants. Dans ce dernier cas, on parle de codes *in vivo.*

Précisons que les deux phases de codage et de catégorisation sont presque itératives. Quand on découpe et on classe, les catégories commencent à se fabriquer quasiment en même temps. La catégorisation est aboutie quand on a stabilisé les grandes têtes de chapitres (par exemple *découvrir, savoir, apprendre*) et à l'intérieur, on va procéder à nouveau à des découpages ou des articulations qui permettent de rendre raison de la façon dont les élèves juxtaposent ou mettent en relation, différencient ces catégories. Cette phase de catégorisation correspond à

une sorte de synthèse dont les titres pourraient être « *découvrir*, *savoir*, *apprendre* » avec des sous-ensembles. On retrouve ces catégories dans mon travail.

À partir de là, une interprétation commence à se construire dans ce travail même si on met ses intuitions en arrière. L'interprétation, sans qu'on le sache vraiment, est en train de se construire dans cette organisation.

1.4.3 L'interprétation

La phase suivante a consisté à essayer, dans un texte qui met en relation les catégories, d'interpréter ce que j'avais pu observer. C'est la phase qui va vers une théorisation des résultats au sens d'un processus plus que d'un aboutissement. La formalisation des résultats se présente tout au long de mon travail de recherche sous la forme de nombreuses citations, de morceaux choisis avec des paragraphes que j'ai écrits qui les précèdent et qui les concluent. Le travail d'interprétation est dans ce « jeu » intellectuel d'écriture pour mieux comprendre un phénomène en s'appuyant sur les discours recueillis.

1.5 Un exemple de mise en œuvre

Ce paragraphe a pour vocation d'exemplifier la mise en œuvre des étapes de production et de traitement de données à travers quelques extraits codés, catégorisés et en partie interprétés d'un entretien mené après une sortie scolaire ordinaire qui a eu lieu à St Brévin-les-Pins le 28 février 2012. Il s'agit d'illustrer les opérations en insistant sur leurs enjeux. Les deux premières étapes de codage et de catégorisation consistent à sélectionner des passages ayant une certaine unité (surlignage en jaune) comprenant des mots clés (en vert) puis à en donner un nom (en rouge dans le tableau) :

17.	Ania	*ben moi j'ai bien aimé cette sortie parce que ça m'a fait découvrir euh / bah déjà je connaissais la Pointe St Gildas mais j'avais jamais découvert les dunes / et du coup je les ai trouvées bien intéressantes : découverte/découvrir*
18.	chercheur	hum hum / Max
19.	Max	*bah moi je n'avais rien vu des deux / mais ça m'a intéressé / j'ai bien aimé la pointe de St Gildas parce que comme on avait fait un p'tit concours : aimer renvoyé à la situation de jeu*
25.	Manie	*moi j'ai bien aimé la sortie parce que ben on a appris des choses des noms des plantes / ben j'ai jamais aussi vu de dunes / euh bah j'ai bien aimé les concours qu'on a fait : aimer/apprendre jamais vu/découverte*
32.	Eveline	*en fait on trouvait plein de déchets sur la plage / donc on s'est dit euh / on va pouvoir peut-être les faire raisonner avec tout ça (sensibiliser les autres élèves à la protection de l'environnement) et puis on a mis ça sur notre maquette : adhésion*

		aux objectifs de sensibilisation à la protection de l'environnement
38.	Tom	c'était la première fois que j'allais avec la classe aussi / et euh // bah les dunes j'en avais déjà vu / donc euh / c'était pas nouveau pour moi : voir/pas voir/découvrir
48.	Tom	ah non je n'connaissais pas le nom des dunes par contre : connaître appartient « au paquet » découvrir/connaître/voir
60.	Manie	moi c'est un peu comme Emeline / j'ai appris le nom des dunes euh // les noms des plantes / je savais comment les dunes se formaient apprendre / savoir
61.	chercheur	comment tu le savais /
62.	Manie	euh / je ne sais plus si c'était mon père ou quelqu'un qui me l'a dit quand j'étais sur la plage : savoir a priori d'expérience (qui ne viennent pas de l'école)
64.	Ania	bah moi j'ai appris les noms de végétations / euh les différentes sortes de dunes /// et après / comme j'avais déjà été à la pointe St Gildas bah je connaissais / et aussi je savais pas qu'il existait les blockhaus là : mise en tension entre apprendre et connaître (je connais parce que j'y suis déjà allé), savoir
65.	chercheur	tu n'savais pas que ça existait / tu n'savais pas ce que c'était /
66.	Ania	bah j'ai vu en photo mais j'ai jamais vu en vrai : catégorisation en photo/en vrai
70.	Manie	ben moi je n'savais pas que les blockhaus existaient / je savais pas que les blockhaus mesuraient trois mètres // l'animateur nous a expliqué que les allemands ont construit les blockhaus / je savais que c'était formé de béton avec euh // du béton armé : savoir/expliquer
72.	Eveline	en fait je crois que ça sert à / à construire des dunes c'est-à-dire que y a un pied / enfin une plante / et quand le vent i souffle y a du sable qui vient recouvrir son pied / et tout ça et puis la plante elle se laisse pas recouvrir / donc elle pousse / et puis ça fait grossir la dune : restitution d'un processus = c'est plus qu'un énoncé de savoir, elle dit ce qui se passe.
73.	chercheur	hum hum / d'accord / oui
74.	Manie	bah moi j'savais pas que les plantes servaient à tenir les dunes / donc j'ai appris ça / euh / c'est tout : un énoncé de savoir
76.	Max	oui parce que c'est eux qui ont planté une plante pour après / euh enfin il me semble que c'est ça / pour que la dune / enfin la dune grise elle reste fixée : restitution d'un processus (Il a bien saisi que les plantes ne sont pas là par hasard et qu'une intention a fait que cette plante est plantée là pour quelque chose)
80.	Eveline	bah en fait / ce que nous avait dit Antoine / c'est que euh / y avait des hommes qui marchaient sur les dunes / donc après y avait pus de végétation / et vu que la végétation ça sert à empêcher la dune de bouger // quand le vent soufflait y avait plein de sable sur les maisons / donc bah ils pouvaient pas sortir à moins de creuser à la pelle pour enlever le sable et ça les embêtaient / donc is ont mis des plantes sur les dunes / et donc après is ont mis des barrières pour pus qu'on aille sur les dunes / et puis bah maintenant les dunes ne s'effondrent pus beaucoup : restitution d'un processus (de la cause à la conséquence = le problème, l'aménagement pour résoudre le problème, les effets de l'aménagement et la résolution du problème sur les pratiques de piétinement qui fragilisent la dune)
84.	Ania	bah parce que en fait en photo c'est pas pareil qu'en vrai / **on est plus impressionné et ça reste plus dans notre mémoire** : catégorisation en photo/en vrai + impressionné = ce que la sortie nous fait
86.	Ania	bah parce que comme si on en n'avait jamais vu / alors que sur les photos bah / déjà être dans la classe c'est pas très très rigolo / après euh / regarder des photos comme ça sur notre table c'est pas très euh / mieux qu'en vrai : différences entre dans la classe/en dehors de la classe
92.	chercheur	qu'est-ce qui est énervant avec le cahier /
93.	Manie	on regarde toujours les mots / enfin on travaille / mais on regarde toujours le tableau au lieu de regarder autre part : dichotomie entre les mots et le savoir

Le codage fait apparaître différentes catégories qui peuvent se décliner de la façon suivante :

- découvrir/connaître/voir/apprendre/savoir/expliquer. À l'intérieur de cette grande catégorie, on voit apparaître des sous-catégories :

◦ Qu'est-ce qu'apprendre ? Qu'est-ce que les enfants nous disent de ce qu'ils ont appris ? Ils apprennent le nom des dunes mais on a dû chercher à leur faire apprendre à reconnaître plutôt que simplement apprendre un nom qui en fonction de ces critères, aidera à reconnaître le nom de tel type de dune ;

◦ Il existe a priori des savoirs d'expérience qui ne viennent pas de l'école ;

◦ Une opposition ou mise en tension apparaît entre apprendre (apprendre les noms des dunes) et connaître (je connais parce que j'y suis déjà allé) ;

◦ Une sous-catégorie : restitution d'un processus qui va au-delà du simple énoncé de savoir ;

- aimer par rapport à la situation de jeu, aimer/apprendre,

- adhérer aux objectifs de sensibilisation à la protection de l'environnement,

- ce que nous fait la sortie : elle impressionne, elle marque et reste gravée en mémoire,

- une opposition/différence entre la classe et en dehors de la classe ; elle est exprimée par une mise en ordre (amusant / pas rigolo, d'un côté c'est mieux de l'autre c'est moins bien),

- une catégorisation en photo/en vrai : la photo ce n'est pas vrai, il faudrait mettre les pieds dedans pour être sûr que ça existe.

On retrouvera ce travail d'analyse dans la deuxième partie de la thèse notamment vis-à-vis des sorties « ordinaires » puis dans la troisième partie par rapport à quatre sorties dont j'ai conçu le dispositif méthodologique et prévu l'expérimentation.

❖

Cette section présente un des dispositifs méthodologiques utilisé dans cette recherche qui s'appuie sur des entretiens collectifs avec des enfants. Il a pour intention d'expliquer le choix de ce type de technique, son utilisation dans le cadre de mon travail de thèse en didactique de la géographie, les modalités pour recueillir et produire des données à partir du discours des enfants. Enfin, ce sont à la fois le rôle du chercheur et des enfants « interrogés » qui sont questionnés ici.

2. La méthodologie du *focus group* avec des enfants scolarisés en cycle trois : enjeux, spécificités et positions d'un chercheur en didactique de la géographie[120]

Le *focus group* est une méthode de recherche issue de la sociologie et de la psychologie. Elle désigne un entretien réalisé entre plusieurs personnes pour explorer certaines questions précisées par le chercheur. Le sujet de la discussion est donc « focalisé ». Le but de cet entretien est de faire émerger des discours. Le *focus group* ne se limite pas au simple recueil de paroles. Il vise également à produire des réactions dans la situation particulière de discussion entre plusieurs personnes en même temps. Il ne s'agit donc pas en principe de « simples » réponses à tour de rôle dans un groupe mais d'une discussion basée sur les interactions entre les participants.

> *Les focus groups sont des discussions de groupe ouvertes, organisées dans le but de cerner un sujet ou une série de questions pertinents pour une recherche. Le principe essentiel consiste en ce que le chercheur utilise explicitement l'interaction entre les participants, à la fois comme moyen de recueil de données et comme point de focalisation dans l'analyse.* (Kitzinger, Markova & Kalampalikis, 2004, p.237).

Le *focus group*, tel que je le pratique, rassemble, autour du chercheur, un groupe réduit de cinq à six enfants pour débattre pendant environ trente minutes autour de questions formant des trames de l'échange. Il vise à appréhender l'expérience, le vécu des enfants après leur sortie scolaire. Le *focus group* est donc conjointement une méthode qualitative discursive et compréhensive dans la perspective de saisir les expériences vécues des individus, ici des enfants scolarisés en cycle trois de l'école.

2.1 Les origines du *focus group*

Cette pratique d'entretien pour collecter des données empiriques est apparue dans les années 1940 dans le monde scientifique anglo-saxon grâce aux travaux des sociologues

[120] Cette section a fait l'objet d'une publication dans la revue interne du laboratoire E.S.O. (Briand, 2013).

américains Paul Lazarsfeld et surtout Robert K. Merton[121]. Ces travaux de recherches-actions s'inscrivent dans un contexte sociopolitique de guerre mondiale. Consacrés au domaine de la communication de masse, ils portaient à l'origine sur l'étude des effets (audience et réception) des émissions radiophoniques de propagande en faveur de l'armée américaine sur les auditeurs américains. Merton a, ensuite repris, adapté et systématisé le mode opératoire de la technique avec une étude sur l'impact du visionnage de films de propagande de l'armée sur les soldats américains (Stouffer, 1949). Par la suite, la méthode du *focus group* s'est développée et diversifiée pour devenir une technique de recherche qualitative qui reste encore davantage utilisée dans le monde anglo-saxon que dans les sciences humaines et sociales francophones.

Ce champ méthodologique est issu d'une longue tradition : de la sociologie compréhensive, la sociologie de l'École de Chicago dont on trouve des développements en France chez Bernard Lahire ou du côté de l'ethno-géographie (Collignon, 1996) mais ce sont les sociologues, dont le cadre théorique est l'intervention sociologique (étude des luttes étudiantes : Touraine, Hegedus, Dubet, Wieviorka, 1978 ; étude du « racisme populaire » : Wieviorka., 1992 ou celle des jeunes des cités de banlieues : Dubet, 1987) qui représentent la contribution francophone la plus aboutie à l'usage du *focus group.* Ma pratique se réfère donc à celle d'autres chercheurs où la méthodologie du *focus group* prend des formes diverses selon les problématiques privilégiées par les disciplines qui y ont recours, selon les objets de recherche construits et la nature des relations que le chercheur souhaite mettre en place avec les enquêtés.

2.2 Le choix de cette méthodologie et ses raisons

2.2.1 Des *focus groups* pour accéder au rapport sensible des enfants à l'espace, en situation de sortie scolaire en géographie

J'ai choisi d'investir la question de la relation au monde[122] des enfants telle qu'elle se construit à l'école ou en relation avec elle, en observant des classes *in situ* puis en effectuant un entretien collectif avec les élèves après chaque sortie observée. Des entretiens de type

[121] Merton, 1987. Pour en savoir plus sur l'origine des *focus groups*, je renvoie le lecteur à deux références : Kitzinger, Markova & Kalampalikis, 2004, p.237-238 et Duchesne & Haegel, 2004.

[122] J'envisage la relation au monde selon une perspective phénoménologique, privilégiant par conséquent le rapport sensible et corporel des personnes avec leur environnement. Cette perspective ne conduit cependant pas nécessairement à choisir une technique de *focus group,* comme le montrent les entretiens individuels approfondis mis en place par André-Frédéric Hoyaux (Hoyaux, 2003).

focus group ont été menés après des sorties « habituelles » observées *in situ* (premier temps de ma recherche). Cette phase s'inscrit dans un état des lieux par l'observation de pratiques contemporaines de sorties « hors des murs » de l'école. Les populations enquêtées se composaient d'une dizaine de classes de cycle trois de l'école élémentaire (du C.E.2 au C.M.2) et de leurs professeurs dans l'académie de Nantes. Des entretiens ont également été réalisés[123] après l'élaboration et l'expérimentation d'un dispositif de sortie de « terrain » basé sur une approche multi-sensorielle[124] avec quatre classes de cycle trois. Ce moment de la démarche correspond à une approche d'ingénierie didactique, visant à proposer aux professeurs et aux élèves des situations de classe dont l'efficacité ou la portée ont été testées. Le but de ce travail est d'explorer la façon dont les enfants mobilisent leurs sens dans l'appréhension concrète d'un espace proche de leur école en sortie. Le *focus group* n'est cependant pas la seule méthode qualitative utilisée dans ma recherche. Il est inséré dans une perspective multi-méthodologique avec l'observation *in situ* et la lecture de traces écrites laissées par les enfants sur des carnets.

L'importance à mes yeux de solliciter, dans un entretien collectif, le point de vue des enfants après la sortie est d'abord lié au fait que les données nécessaires à l'analyse ne sont pas toutes directement observables ni mesurables. Le discours est ainsi la « base de données » sur laquelle l'analyse portera. De plus, je fais l'hypothèse que le *focus group* est une méthode pertinente pour saisir les prises de positions en interactions les unes avec les autres et non de manière isolée comme dans un entretien individuel. Le *focus group* doit me permettre d'accéder à la compréhension de ce que les élèves apprennent dans ces situations de sorties scolaires en géographie. Je considère ainsi que les discours des enfants doivent être valorisés.

2.2.2 L'enfant dans le *focus group* : un acteur social au présent

La période de l'enfance a non seulement une valeur en elle-même mais elle est une période fondamentale pour le développement de la personne. Je rattache cette affirmation à un point de vue récent de la sociologie de l'enfance francophone[125], où l'enfance est reconnue comme un âge de la vie et un groupe social spécifique. Cette prise en considération de l'enfance fait suite à une longue tradition et conception durkheimienne de la sociologie qui

[123] Les exemples cités plus loin sont issus de la phase expérimentale.
[124] C'est-à-dire faisant appel, en plus de la traditionnelle observation visuelle, d'une perception tactile, auditive et olfactive.
[125] Mollo-Bouvier (coord.), 1994 ; Sirota (coord.), 1998 et 1999.

négligeait largement l'enfance en la considérant uniquement en devenir et en se concentrant sur l'adulte pleinement socialisé. Sans oublier que les enfants sont dans un processus de transformation et dans une situation de domination vis-à-vis des adultes, les travaux sociologiques récents considèrent l'enfant comme un être présent et complet, comme un acteur social à part entière, « *un acteur partie prenante de sa propre socialisation* » (Sirota, 2005, p.68). L'idée est de ne pas penser uniquement l'enfant en devenir mais de le penser aussi au présent.

Mon postulat est donc que les élèves sont capables, à leur niveau, d'une parole raisonnée, de verbaliser leur propre expérience, d'en discuter et ainsi de la constituer avec un adulte mais aussi entre eux. Le *focus group*, défini comme technique discursive, renvoie à une épistémologie particulière, qui considère les individus, non seulement comme des agents, mais aussi comme des acteurs des phénomènes socio-spatiaux étudiés. Le dispositif s'inscrit dans les bouleversements récents des sciences sociales qui affirment « *la nécessité d'un retour à l'idée du sujet actif et pensant* » (Jodelet, 2008, p.32).

2.3 Des *focus groups* avec des enfants : mise en œuvre, spécificité et questions posées

L'utilisation de la technique d'entretien collectif appelée *focus group* vise à appréhender l'expérience des enfants pendant (par la prise de notes des enfants sur des carnets individuels) et après la sortie (par le *focus group*). L'intention du texte qui suit est de décrire cette pratique, avec des enfants scolarisés en cycle trois (9-11 ans) après quatre sorties expérimentales et d'en effectuer une première analyse réflexive.

2.3.1 Description du protocole et position des acteurs

Dans mon cas, le dispositif comprend :

- un animateur (le chercheur sans la présence de l'enseignant) qui gère les interactions verbales durant l'entretien (la durée moyenne est de trente minutes) au niveau de la répartition des tours de parole, pour demander des précisions après une intervention ou pour une mise en débat au sein du groupe ;

- un groupe de cinq à six enfants, choisi par l'enseignant référant et le chercheur et répondant à deux principaux critères : ceux qui participent doivent venir à l'entretien dans une démarche

volontaire, le groupe est élaboré dans un souci d'équilibrer le nombre de filles et de garçons. Les participants, même s'ils ont des caractéristiques communes et homogènes (même sortie, même classe, même âge), ne sont pas nécessairement représentatifs de la population source, c'est-à-dire de l'ensemble des élèves pratiquant des sorties scolaires en géographie. Les élèves sont considérés comme des informateurs indispensables qui ont participé à la sortie et l'ont expérimentée directement et personnellement. J'estime que je viens apprendre auprès des enfants. Le recueil de leur parole et son analyse ultérieure participent - c'est en tout cas mon intention - à la construction d'une connaissance sur le rapport sensible des élèves au monde en sortie, savoir que je n'ai pas et que j'essaie d'acquérir grâce à eux ;

- un objet de discussion : pour introduire l'entretien, il a été essentiel de rappeler aux élèves l'importance accordée à leur parole comme source d'information pour ma recherche. Le déroulement des entretiens a été guidé par une trame de questions qui s'appuyaient sur le vécu de la sortie :

- *« Est-ce que vous pouvez me parler de la sortie à laquelle je viens d'assister ? »*

- *« Qu'est-ce que vous pensez de la sortie ? »*

- *« Comment l'avez-vous vécue ? »*

L'objectif était d'avoir accès au vécu propre, à la perception sensible des élèves à propos de la sortie, de voir ce qu'ils pouvaient apporter collectivement dans le registre de la prise en compte ou pas de la dimension sensorielle (Voir fig.9).

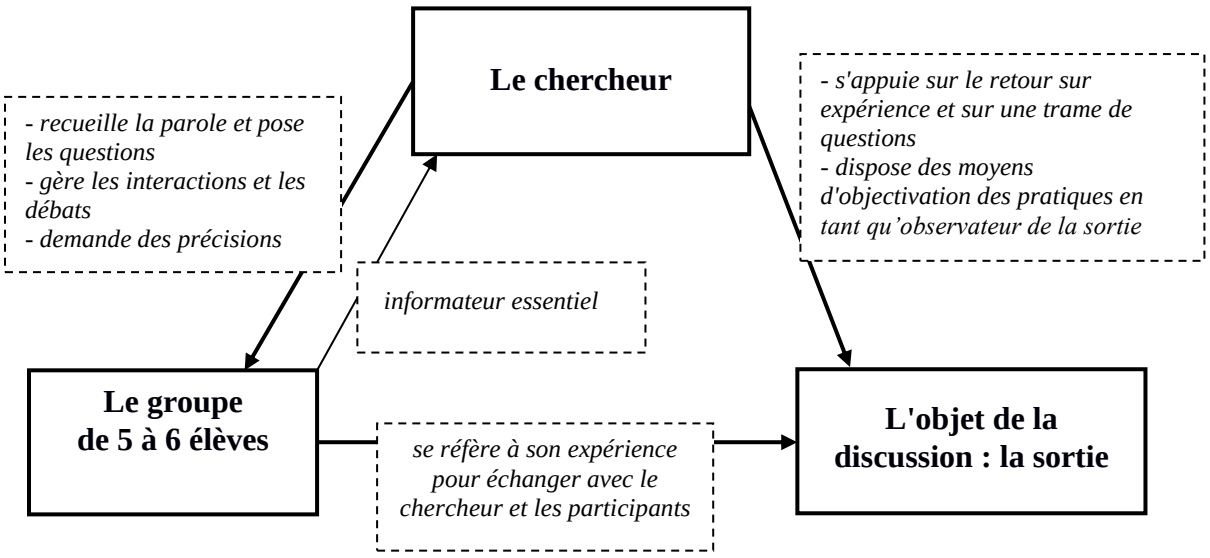


Figure 9 : Les différentes composantes du *focus group*

2.3.2. Le *focus group* en pratique

2.3.2.1 Se donner le temps de gagner la confiance des élèves

J'ai pris certaines précautions pour créer des conditions favorables à ces entretiens en m'appuyant notamment sur l'expérience méthodologique de Danic, Delalande et Rayou (2006), lesquels posent comme indispensable la nécessité de gagner la confiance des élèves. Par exemple, j'ai pris soin de venir me présenter systématiquement à chaque groupe classe avant chaque sortie en présence de l'enseignant titulaire : première visite pour présenter formellement mon rôle de chercheur, le but de la recherche, les modalités et l'importance du retour sur les phénomènes vécus en sortie par les élèves pour comprendre ce qui s'y joue. La finalité poursuivie dans cette présentation était à la fois d'établir un premier contact pour faire connaissance et d'expliquer aux enfants mon statut particulier dans un cadre scolaire, ni enseignant, ni intervenant pédagogique extérieur, ni parent, mais quelqu'un qui vient apprendre d'eux.

Il s'agissait donc d'établir par cette première rencontre les prémisses d'une relation différente de celle que l'enseignant crée avec ses élèves. Le but était de gagner la confiance des élèves qui allaient potentiellement faire partie du petit groupe interrogé et qui allaient s'exprimer face à quelqu'un qu'ils ne connaissaient pas bien. L'établissement du « contrat de confiance » reposait sur mon engagement oral pour garantir l'anonymat, préciser le devenir des paroles enregistrées lors de l'entretien, des images photographiées et filmées pendant la sortie. Les enfants devaient pouvoir savoir ce qu'il adviendra de leurs paroles, s'ils ne se mettent pas en péril à se confier, peut-être à se dévoiler, bien que le sujet abordé ne soit pas, de mon point de vue, sensible ou à haut risque. À ce propos et de manière un peu cocasse, certains enfants ont voulu savoir s'ils allaient, par exemple, passer à la télévision ou bien témoignaient de la déception de ne pas pouvoir accéder à une hypothétique célébrité quand je leur annonçais que leur identité ne serait pas révélée au grand public.

2.3.2.2 Instaurer un cadre matériel pour faciliter la communication

L'installation matérielle a aussi été pensée pour favoriser un climat de confiance : le lieu de l'entretien a été choisi pour qu'il soit connu des élèves, un endroit calme, à l'abri des bruits extérieurs, ce qui n'est pas toujours simple dans une école fréquentée par...des élèves et du personnel enseignant ou de service parfois de passage. L'organisation des tables et des

chaises a été préparée de façon à favoriser des échanges verbaux entre les participants (souvent en rectangle) comme sur l'exemple de la figure 10 :

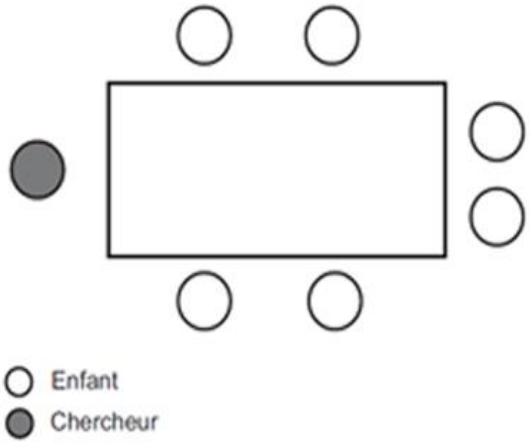


Figure 10 : Une disposition possible pour favoriser les échanges lors de l'entretien

La situation d'entretien nécessite de la part de l'animateur d'être particulièrement vigilant aux paroles des participants afin de pouvoir intervenir et réagir. Il s'agit pour tous les protagonistes d'écouter attentivement mais également de regarder l'attitude de chacun. Ce dernier point est surtout valable pour le chercheur qui peut déceler dans un hochement de tête une approbation, un mouvement de la main, un désir de prendre la parole. Tout cela est supposé être facilité par une disposition des tables et chaises permettant à chacun de se voir et d'être vu.

2.3.2.2 Organiser la prise de parole dans un cadre souple

J'ai endossé le rôle d'animateur pour conduire les interactions et les débats. Le déroulement de l'entretien a été organisé en suivant d'une manière assez souple une série de questions ouvertes, en veillant à ce que chaque enfant ait l'occasion d'intervenir. Malgré tout, chaque entretien est une situation parfaitement construite. Il a existé parce que je l'ai voulu. Il se situe dans un cadre donné et donc dans ce cadre-là, la spontanéité constatée de la parole est forcément le produit des contraintes qu'ont constituées mes questions et mes interventions pour animer les échanges. Je n'ai donc pas accès dans ce cadre à une parole totalement libre et informelle d'enfants, concernant leurs sensations, leurs impressions, leurs émotions quant aux sorties effectuées avant l'entretien.

2.3.3 Comment faire avec la parole des enfants ?

2.3.3.1 Susciter la parole en divisant l'entité classe

Le groupe de cinq à six élèves n'est pas un groupe classe entier, ce qui évite les phénomènes de censure, de provocation qui sont liés non pas à ce que les élèves ont vécu mais à la classe elle-même en tant que groupe social. La division du groupe social contribue donc à atténuer l'effet de groupe. L'entretien collectif a également des vertus de déclencher des paroles en chaîne : les élèves se complètent, se répondent, sont contradictoires et le corpus de données est indéniablement enrichi.

2.3.3.2 *Focus group* versus entretien individuel

Le *focus group* présente un avantage significatif par rapport à un entretien individuel. Dans ce dispositif, l'enfant n'est pas seul face aux questions du chercheur. Il doit pouvoir s'insérer dans une dynamique collective d'échanges de points de vue à partir des sollicitations de l'adulte. Mon rôle dans l'animation des échanges a été plutôt dominant. Par mes relances, la gestion de la prise de parole, mes demandes de précisions, de reformulation, par la sollicitation de celui ou celle qui n'intervient pas, j'ai dû animer l'entretien pour qu'il ne soit pas qu'une interaction entre chercheur et enquêtés mais bien un recueil d'expériences en débat entre enfants. Ce qui ne veut pas dire que la construction de l'expérience enfantine n'existe que grâce à des interactions avec des adultes et que rien ne se construit de tel entre enfants. J'ai aussi posé une contrainte un peu formelle au début de chaque entretien pour canaliser les prises de paroles en demandant à chaque élève de lever la main avant de participer oralement pour éviter les discours simultanés et afin de favoriser la lecture des discussions transcrites après-coup. Cette directive a eu, semble-t-il, deux conséquences : elle a réduit la dynamique des échanges et limité la présence de discours croisés.

2.4 Retour réflexif sur une pratique de *focus group*

2.4.1 Des échanges sous la dépendance du chercheur

Une difficulté pour les enfants est de donner leur point de vue et de débattre sur leurs expériences au cours de l'entretien collectif. S'ils répondent spontanément, complètent les propos les uns des autres, la dynamique des échanges est parfois limitée et les discours croisés

sont peu présents. Cela peut s'expliquer par le caractère inhabituel d'une situation de communication qui sort doublement de l'ordinaire pour les enfants : quelqu'un, qui n'est ni un professeur, ni un parent, vient dans leur école pour apprendre auprès d'eux ce qu'ils y font et ce qu'ils y ressentent, même s'il s'agit d'une activité en dehors des murs de cette école. Les rôles habituels tenus par les élèves et les adultes fréquentant un établissement scolaire sont dans ce cadre quelque peu inversés. On peut aussi penser qu'ils sont rarement sollicités, même en milieu scolaire, pour exprimer de manière précise et détaillée leurs points de vue. En tant qu'élèves, ce qu'ils continuent à être dans ces *focus groups,* ils ont en effet peu de possibilités de répondre longuement à des sollicitations lorsqu'ils sont en classe entière.

Le *focus group* s'est alors parfois réduit à un simple dialogue entre le chercheur et chacun des participants ; ce que j'attribue à un « statut dominant » du chercheur (Van der Maren, 2010, p.134) et donc à une relation asymétrique entre les enfants et moi-même ainsi qu'à une position d'attente de leur part.

Mon rôle consiste à demander des précisions, à faire expliciter le discours des enfants. Mes interventions règlent les échanges dans un dialogue alternatif avec un seul enfant :

- Félix : moi j'avais déjà vu une exploitation mais sauf que c'était des chèvres […]
- C : et toi comment tu as vécu la sortie
- Félix : eh ben j'ai donné de la paille aux chèvres et euh / et je les ai caressées
- C : et là aujourd'hui
- Félix : aujourd'hui / je l'ai vraiment bien vécue
- C : c'est-à-dire
- Félix : eh ben c'est-à-dire que je vois pas trop des vaches / et que je les caresse pas souvent[126].

Les enfants apportent pourtant des compléments les uns aux autres :

- Elise : c'est bien aussi pa'c'que comme dit Laurence / y'a des cabanes qui sont hautes alors on peut r'garder la vue / et on voit bien qu'i'a un côté avec des maisons après on voit la nature / plein d'arbres / un champ […][127]
- Félix : c'est juste pour réagir sur Marie / mais y'a aussi l'ouïe c'est un grand sens […][128]

Parallèlement, les contradictions ou les oppositions sont assez peu nombreuses :

- Marie : moi j'trouve que c'est plutôt le contraire de Gwenaël / j'pense que ça fait moins mal aux vaches que quand on fait à la main que au robot[129]

[126] Entretien du 16 mai 2013 à Treillières.
[127] Entretien du 16 mai 2013 à Treillières.
[128] Entretien du 13 mai 2013 à Legé.

- Gwenaël : pour revenir sur c'qu'a dit Félix / les vaches ça produit pas de fromage[130]

Il est parfois nécessaire de relancer les débats pour faire interagir les enfants :

- C : qui est d'accord avec Manon / Luc qu'est-ce que tu en penses de ça / on fait plus attention quand on a les yeux bandés plus attention aux sons / aux bruits / tu es d'accord avec ça[131]

Les échanges directs où les enfants se répondent le sont encore moins (aucune trace à Treillières et Legé) :

- Arthur : […] j'suis pas d'accord avec Julien sur Colin-maillard / puisque quand t'écoutes les bruits de pas bah tu t'concentres sur les bruits de pas / et donc après t'entends plus les autres bruits
- Jules : ben si quand même[132]

2.4.2 Des paroles d'enfants, riches et succinctes à la fois

Ce que les enfants disent pendant les *focus groups* est intéressant et leurs propos sont personnels. Ils ne prennent pas la parole pour me faire plaisir ou pour me manipuler. Je n'ai jamais senti de réticence ou de méfiance face à mon travail. Au contraire, j'ai surtout remarqué une satisfaction prononcée de la part des élèves pour l'intérêt que je portais à leur activité scolaire. Cependant, il a été souvent nécessaire de demander des précisions face à la brièveté des propos d'enfants.

Par exemple :

- Anne : ben moi aussi j'ai bien aimé […] le fait d'avoir la nature / c'est bien […]
- C : est-ce que tu peux préciser ce que tu entends par nature /
- Anne : et ben c'est déjà être libre un peu
- C : oui mais là-bas ce que tu appelles le lotissement tu m'as dit / la nature c'est le lac / qu'est-ce qui a un rapport avec la nature
- Anne : ben les haies / elles sont faites naturelles

Ou encore :

- Laurence : ben aussi les cabanes là-bas / les cabanes en bois / c'était bien pa'c'que y a des p'tites cabanes où tu peux t'allonger d'dans
- C : et tu t'es allongée dans les cabanes
- Laurence : non
- C : alors pourquoi tu dis c'est bien

[129] Entretien du 13 mai 2013 à Legé.
[130] Entretien du 13 mai 2013 à Legé.
[131] Entretien du 3 avril 2013 à Carquefou.
[132] Entretien du 3 avril 2013 à Carquefou.

Les descriptions, les connotations, les qualifications sont souvent peu développées. Je fais l'hypothèse que ce qui est important pour les élèves, c'est de pouvoir intervenir « correctement » dans l'entretien, non pas qu'ils ne veulent pas développer leur propos, mais que leur réponse est, de leur point de vue, claire, suffisante, assez efficace dans la communication qu'ils établissent avec le chercheur.

On peut à ce sujet penser aux « logiques du dire sur le faire » mises en avant par Bernard Lahire, pour comprendre la brièveté de certaines narrations ou évocations, dans des entretiens qui portent sur les pratiques ordinaires de lecture et d'écriture :

> […] *les enquêtés parlent souvent assez généralement des choses (« en général, je fais ceci et cela... ») sans entrer dans le détail technique, dans les modalités concrètes de leurs pratiques. Ils disent plus volontiers « ce qu'ils font » que « comment ils font », ils effacent assez systématiquement les « détails », c'est-à-dire les aspects qu'ils jugent secondaires par rapport à ce qui constitue l'intrigue principale* (Lahire, 1998, p.20).

Face à cette difficulté prévisible, j'avais adopté une stratégie pour être au plus près du vécu des situations de sortie, stratégie qui consistait à les avoir moi-même vécues, de manière à relancer la parole des enfants à propos des lieux parcourus, du déroulement de la sortie, des événements qui l'ont marquée. De cette manière, il était possible de se rapprocher de l'expression de ressentis précisément circonstanciés, et de ne pas se retrouver face à des énoncés assez évasifs concernant les sorties scolaires en général.

Avec Lahire, on peut aussi considérer que la concision de certains propos d'enfants peut s'expliquer par la formulation de certaines de mes demandes qui ont relevé davantage de l'implicite que de l'explicite. Quelques questions ont en effet été énoncées par rapport à des habitudes, des savoirs construits dans des situations non formelles et pas en référence à des situations précisément vécues.

Par ailleurs, et pour finir sur cet aspect, mon questionnement a pu quelquefois mettre les enfants dans l'embarras car la formulation de leurs réponses requéraient un registre de discours extrêmement difficile qui ne correspondait pas seulement à de la description mais a pu se rapporter à des opérations de qualification (l'association nature/liberté dans l'exemple précédent) dont une justification argumentée ne s'impose pas dans les situations sociales ordinaires.

Même si la particularité du public enquêté conduit à des situations où la verbalisation est plus succincte que dans le cas des adultes et que la dimension réflexive de l'entretien de groupe n'est pas toujours aboutie (le dispositif proposé peut représenter une nouveauté pour les enfants, qui ne connaissent pas tous les codes d'une interaction verbale entre enfants et en présence d'un animateur), l'entretien est néanmoins un outil qui apporte des données discursives sur le ressenti de l'enfant, et aussi une dimension évaluative plus collective, deux informations complémentaires que je n'aurais pas pu obtenir par ailleurs.

2.4.3 Endosser le rôle de chercheur pendant les *focus groups*

Ma présentation en tant que chercheur, opérée avant chaque sortie et entretien collectif (*focus group)*, consistait à définir ce qu'est le travail d'un chercheur, à montrer physiquement qui j'étais et à afficher mon statut particulier : un adulte qui n'est ni un enseignant, ni un parent d'élève. Les enfants ont plutôt l'occasion de côtoyer, au sein de leur école, des adultes dont le rôle comporte des dimensions éducatives ou d'instruction et non des adultes dont la fonction est de recueillir leur parole sur leur expérience personnelle. Cela pose la question du statut du chercheur qui « *n'est là ni pour imposer son autorité, ni pour rétablir l'ordre, ni pour faire respecter la loi,* […]*, ni pour juger* » (Danic, Delalande & Rayou, 2006, p.106).

De mon côté, je ne suis pas une personne étrangère au monde scolaire puisque je suis enseignant et formateur, mais je viens explorer, découvrir et chercher des matériaux se rapportant aux pratiques, aux discours et aux perceptions, tels que les élèves en parlent. Les données produites par les discours des élèves me servent à approcher une théorisation du sensoriel au service des apprentissages dans la géographie scolaire.

Trouver la bonne place comme chercheur est une difficulté quand on est alternativement, en fonction des situations, enseignant, formateur et chercheur. Être enseignant à l'école primaire me permet de savoir comment se comportent des enfants de neuf à onze ans en milieu scolaire ; être enseignant et formateur d'enseignants du primaire, permet de savoir ce que sont un certain nombre d'enseignants. L'ensemble est certainement un atout pour appréhender le phénomène des sorties scolaires en tant qu'elles sont ou peuvent être des moments d'apprentissage de la géographie. J'ai été, par exemple, particulièrement sensible à créer des conditions favorables à une prise de parole libre, à demander une écoute active de l'ensemble des protagonistes. Ces attitudes demandées lors de l'entretien sont ordinairement convoquées en classe par des gestes professionnels que je maîtrise. Ces gestes de l'ordre de la

communication verbale et non verbale m'ont servi pour concevoir et mener le dispositif d'entretien. Par exemple, j'ai été très attentif aux attitudes des enfants (lever la main, hochement de tête) et à leurs expressions (signes d'intérêt ou d'ennui) qui pouvaient m'informer des accords, des désaccords ou des positions d'attente pour intervenir lors de la discussion. La captation de ces indicateurs m'a permis de relancer ou d'interrompre parfois les échanges.

En même temps, mon expérience d'enseignant et de formateur a pu engendrer des difficultés, comme par exemple une tendance à animer les débats comme dans la classe, lorsque l'objectif d'apprentissage concerne les élèves plus que le professeur, voire à enclencher des mécanismes de questions-réponses laissant penser qu'il existe une bonne réponse. Il a fallu ne pas trop juger, ne pas se rendre incapable de voir certaines choses ou rendre impossible certaines autres choses par des formes d'interventions trop directives. Par exemple, je n'ai quelquefois pas laissé suffisamment de temps aux élèves pour exprimer leur point de vue. La pratique du *focus group* pose ainsi le problème plus classique pour le chercheur qui mène les entretiens, de la « peur du blanc ». Or le blanc n'est pas un signe de non activité, mais au contraire d'un travail à l'œuvre chez son interlocuteur. Et il faut parfois savoir faire preuve de patience face aux silences des personnes, alors même que les limites temporelles de leur disponibilité ne sont pas extensibles.

Un équilibre difficile était à trouver entre des exigences de concentration nécessaires pour que les enfants s'écoutent et une présence excessive du chercheur qui pouvait se faire sentir. Par exemple, le fait de prendre des notes sur ce qu'ils disaient, a, semble-t-il, contribué à renvoyer aux élèves que je portais un intérêt à leurs témoignages. Mais cette pratique a rendu l'exercice plus formel qu'une discussion sans support et a donc peut-être moins libéré la parole que je ne l'espérais.

2.4.4 Quel engagement vis-à-vis des enfants enquêtés ?

Mettre en œuvre des *focus groups* avec des enfants dans un cadre scolaire implique une éthique adaptée. En m'immisçant dans la vie de la classe et finalement dans l'histoire des relations de cette classe avec son enseignant, j'ai dû respecter un certain nombre de règles juridiques. Une demande écrite d'autorisation d'enquête et de droit à l'image a été formulée auprès des adultes responsables des enfants, à la fois au directeur d'école et aux parents des élèves des classes impliquées. C'est la procédure légale à respecter avant de pouvoir entrer en

contact avec des enfants dans le cadre scolaire. La mise en place de ces entretiens a conjointement nécessité une prise de contact avec chaque enseignant (par téléphone ou courrier électronique). Les demandes d'autorisation et de consentement ne sont pas spécifiques au travail de recherche, puisqu'elles valent aussi dans le cadre de la formation professionnelle. Par contre, l'information que j'ai faite auprès de chaque enfant concernant le dispositif d'entretiens collectifs, relève spécifiquement d'une démarche de recherche. J'ai en effet précisé en amont de chaque entretien, lors des rencontres en classe avant la sortie, les conditions de passation de ces entretiens (modalités d'enregistrement, autorisations parentales, demande basée sur le volontariat, devenir des enregistrements, respect de l'anonymat). À la suite des *focus groups*, j'ai fait écouter aux élèves des extraits de l'enregistrement après la prise et une restitution de la transcription écrite des entretiens a été communiquée aux enfants par l'intermédiaire de leur enseignant sans écho de leur part. L'intention de ces retours est de considérer les enfants comme de véritables protagonistes de la recherche en leur donnant de l'attention. On pourrait aussi imaginer une restitution synthétique des résultats de la recherche aux enfants ayant participé à ces entretiens qui prendrait la forme d'un diaporama commenté retraçant les étapes de la sortie, leurs perceptions ressenties, leurs émotions éprouvées témoignant de la relation des enfants au terrain. Ainsi,

> […] *le terrain n'est pas un pillage mais une rencontre, un échange. Il n'est pas un simple don à sens unique fait par des enquêtés que nous sommes allés chercher et qui n'ont rien demandé. Le contre-don est constitué par cette présentation des résultats de notre travail à l'ensemble des personnes qui nous ont accueillis, enfants et adultes.* (Danic, Delalande & Rayou, 2006, p.114).

La description et l'analyse d'entretiens de type *focus group* avec des enfants nous montrent toute la richesse de ce dispositif qui est cependant à ajuster avec cette classe d'âge pour recueillir des données sur leurs expériences sensibles en sortie dite de terrain. L'entretien est un outil malléable en fonction du contexte de la recherche. Il implique de s'ajuster au plus près du public spécifique qui informe le chercheur et lui fournit des données par exemple en évitant de faire reproduire des règles présentes dans la salle de classe comme lever la main avant de prendre la parole. Le *focus group* est considéré sous un angle expérimental et envisagé comme un bricolage méthodologique qu'il est nécessaire d'analyser pour lui-même.

Faire de la recherche en didactique de la géographie sur les sorties scolaires, c'est appréhender le terrain comme un rapport singulier aux personnes, en particulier aux enfants considérés par le chercheur, malgré son statut dominant, comme des partenaires à égalité. Le terrain est une rencontre, il faut savoir se laisser guider par lui et apprendre de lui.

❖

3. L'entretien d'explicitation pour tenter d'accéder aux savoirs implicites des enseignants sur les pratiques de sortie

Pour appréhender les dimensions des sorties prises en compte par des professionnels de l'enseignement, j'ai eu besoin d'observer ces enseignants et de les interviewer. J'ai ainsi choisi d'utiliser la technique de l'entretien d'explicitation décrite par Pierre Vermersch (1994 et 1997) comme procédure de recueil d'informations, car elle m'a semblé particulièrement en accord avec mes choix méthodologiques pour appréhender les pratiques courantes et expérimentales de sortie d'enseignants enquêtés. En effet, elle est pour son concepteur, psychologue du travail, un « *essai de conservation, à travers la verbalisation, du lien privilégié existant entre l'action et la cognition* » (Vermersch, 1990, p.229), et à ce titre, un moyen d'accéder à la mise à jour des connaissances implicites mobilisées dans l'action[133]. Dans ce type d'entretien, le primat à la référence de l'action est fondamental. Elle comporte également une dimension compréhensive caractérisée par l'importance de la prise en compte du sujet dans l'étude de la cognition. La spécificité de cette démarche va donc au-delà de la simple récolte de données. L'entretien ne consiste pas seulement à recueillir ce que la personne dit et de s'informer auprès d'elle. Le discours de la personne informe le chercheur de ce qui a existé pour elle, de ce qu'elle a fait.

Cette forme d'entretien, dont le but est de favoriser la mise en mots de l'expérience subjective d'un sujet, est une technique de questionnement fréquemment utilisée de nos jours en formation professionnelle et dans les recherches en sciences humaines et sociales. L'enjeu de son usage est ici d'accéder à des aspects implicites sous-jacents dans l'action de professeurs des écoles après une sortie avec leur classe de cycle trois, en aidant ceux-ci à expliciter leurs « *savoir-faire pré-réflexifs* » (Vermersch, 1993) à partir de l'évocation et de la verbalisation d'actions concrètes préalablement réalisées par ces enseignants. L'entretien guidé ne vise pas à faire émerger une prise de conscience pour l'enseignant lui-même mais a pour objectif de profiter d'abord au chercheur pour collecter des données sur les pratiques « ordinaires » de sortie. L'enseignant est ici principalement un informateur privilégié de sa pratique professionnelle pour le chercheur.

[133] Vermersch considère l'action comme « *une source privilégiée d'informations pour comprendre les aspects fonctionnels de la cognition.* […] *L'action, comme connaissance autonome est largement opaque à celui qui l'a accomplie et, dans toute action, il y a un savoir pratique préréfléchi, c'est-à-dire non conscient pour la personne qui agit* » (Vermersch, 1994).

En guidant les prises de parole du sujet pendant l'entretien d'explicitation, le chercheur provoque des verbalisations qui ne sont pas considérées comme « naturelles ». La technique d'entretien d'explicitation a connu, à ce sujet, des difficultés pour s'émanciper comme technique d'entretien en recherche expérimentale[134] parce que les chercheurs en sciences sociales des années 1980 s'interdisaient d'utiliser (sauf en recherche clinique) le questionnement rétrospectif pour saisir les processus intellectuels chez les personnes interviewées. On considérait que la personne rationalisait rétrospectivement, qu'elle pouvait inventer et ainsi que son discours n'était pas fiable.

L'usage de ces verbalisations « provoquées » pour analyser l'activité professionnelle d'un enseignant ne repose pas ici sur un manque de confiance des propos ou des actes des participants à la sortie[135] mais tient compte des difficultés pour l'enquêté de rendre compte de tous ses processus mentaux. L'entretien tente justement de considérer les dimensions subjectives que le sujet a tendance, naturellement, par un mécanisme de défense, à laisser de côté pour se protéger en privilégiant davantage la rationalisation. Il est donc nécessaire et en même temps difficile d'accéder aux dimensions « cachées » de toute activité humaine.

3.1 La mise en œuvre de l'entretien

Cette section est consacrée à la description de la mise en œuvre des entretiens d'explicitation. Il s'agit de relater la manière précise dont les choses se sont passées avant, pendant et après les entretiens avec les enseignants.

3.1.1 La demande

Une demande de participation à la recherche a été formulée en empruntant une voie directe, c'est-à-dire en contactant par courrier électronique un ensemble d'enseignants connus ou non qui pouvaient potentiellement pratiquer des sorties avec leurs élèves. Un certain nombre d'entre eux ont été sollicités par l'intermédiaire d'associations menant des actions en milieu

[134] L'entretien d'explicitation est né d'un constat de Vermersch : les techniques d'entretien qui existaient à la fin des années 1970 étaient centrées sur les opinions et les représentations, non sur le déroulement de l'action. Son idée a été de mettre au point une technique qui permette d'avoir accès et de comprendre les actions mentales successives par lesquelles passe quelqu'un dans la résolution d'un problème concret. La technique voit le jour dans la lignée des travaux sur les entretiens non directifs devenus ensuite entretiens non directifs de recherche avec Alain Blanchet et qui visent l'élaboration d'un savoir communicable et « *la production par un interviewé d'un discours continu et structuré sur un thème donné* » (Blanchet et al., 1985, p.8).

[135] J'ai moi-même participé à toutes les sorties des classes concernées avec leur enseignant.

scolaire avec lesquelles les enseignants préparaient leur sortie[136]. La demande de participation comprenait quelques précisions (Voir annexe 1.1) sur l'objet de ma recherche portant sur des pratiques « ordinaires » de sorties d'enseignants de l'école élémentaire, sur la nature des apprentissages scolaires à l'extérieur, sur le « terrain » et enfin la volonté de comprendre comment l'approche par les sens intervient dans les apprentissages scolaires sur des espaces traversés et visités lors des sorties. Cette demande accompagnée de précision posait le problème de l'influence des informations fournies aux enseignants sur les finalités de la recherche et les attentes du chercheur. À ce sujet, aucune façon de faire n'est neutre et les biais existent toujours. Si on arrive sans contrat de recherche, la personne vous prend difficilement au sérieux, il est parfois délicat d'avoir un contact, voire même un rendez-vous. Il faut donner un minimum d'information aux enquêtés. Mais à partir du moment où on fournit un minimum, on s'expose à une interprétation de la part de l'enquêté. C'est une problématique du « terrain » à laquelle j'ai été confronté.

3.1.2 Une stratégie à réajuster pour faire décrire l'action et non induire

Au plan méthodologique, je suis parti sur la base d'un entretien d'explicitation. À la lecture des deux premiers entretiens de janvier 2012, un défaut est apparu, celui de parler en termes d'objectif sur un registre professionnel. « [...] *j'ai une première question à te poser qui concerne l'intérêt / pour toi / d'organiser cette sortie et notamment l'intérêt pédagogique* »[137]. Pour avoir le moins d'interférences possibles avec le registre professionnel, pour ne pas couper la relation à ce qui s'est passé, pour ne pas être dans les stratégies pédagogiques, j'ai réajusté la stratégie d'entretien et préféré éviter de porter les échanges sur ce registre. Les objectifs et les finalités qui sont de l'ordre d'une culture professionnelle donnent bien de l'information sur le prisme qu'elle peut avoir sur les sorties mais en l'occurrence, ce n'est pas ce que je recherchais. La raison principale qui explique ce parti pris initial est à mettre certainement en rapport avec ma posture de chercheur qui est aussi enseignant. J'ai donc choisi d'orienter mes questions dans les entretiens qui ont suivi sur un registre plus concret, sur le comment, sur un déroulement fin du comment. Le fait de poser des questions non suggestives, de faire décrire sans induire de réponse en particulier - principe important de l'entretien d'explicitation - a pu dérouter certains enseignants non familiarisés avec ce type d'entretien :

[136] C'est le cas de trois associations : le C.A.U.E. (dans le cadre du projet "lire la ville"), Estuarium à Cordemais et de la Direction du Patrimoine et de l'Archéologie de la ville de Nantes.
[137] Entretien du 13 janvier 2012, sortie à Nantes (Valérie).

19.	C	[…] on va revenir après sur ces questions // c'est intéressant tous ces aspects évidemment quand on sort de la classe / est-ce que vous vous pourriez / j'insiste mais / revenir sur le détail / me décrire la façon dont ça s'est passé / c'est important[138]
23.	C	quand on était en contre bas oui // je sais que c'est un peu artificiel comme situation *(situation d'entretien où je fais parler l'interviewé sur une scène vécue conjointement)* parce que j'étais avec vous /
24.	PE	*oui / c'est pour ça que ça m'parait tout bizarre / mais c'est pas grave*

En même temps, le principe de mettre l'accent sur un questionnement descriptif est venu en tension avec mes intentions de chercheur en quête de compréhension immédiate. J'ai dû faire un effort pour éviter des questions basées sur des demandes d'explications (pourquoi ?) ou des questions auxquelles l'enquêté ne pouvait répondre que par oui ou par non. Au contraire, j'ai privilégié la question du « *comment ?* » et des questions ouvertes à tous les possibles du type « *À quoi faites-vous attention ?* » ou « *Qu'est-ce qui se passe quand... ?* ».

3.1.3 Une mise en œuvre adaptée

Dans un premier temps, j'ai demandé aux enseignants ce qu'ils pensaient de la sortie, c'est-à-dire en mettant l'accent sur le vécu de la sortie pour voir ce qu'ils pouvaient donner dans le registre de la prise en compte ou pas de la dimension sensorielle. En faisant cela, je voulais avoir accès au propre vécu, à la perception sensible de l'enseignant à propos de la sortie avec des questions du type : « *Est-ce que vous pouvez me parler de la sortie à laquelle je viens d'assister ? Comment vous l'avez vécue ?* ».

7.	C	ce que j'aimerais / dans la mesure du possible / c'est que tu me restitues la façon dont tu as pu vivre la sortie en essayant d'être le plus précise possible / en essayant de me décrire la façon dont la sortie s'est passée pour toi / donc à la fois décrire de manière précise la sortie / et me dire comment tu l'as vécue[139]

La technique de l'entretien est bien centrée ici sur une action concrète, spécifiée et contextualisée. Elle donne la possibilité de recueillir des paroles enseignantes se rapportant à des faits à des moments précis. Or, les énoncés des enseignants sont souvent assez généraux. Face à ce principe général, j'ai été vigilant à formuler des demandes de précisions en particulier des demandes temporelles : « *À quel moment vous pensez quand vous dites ça ?* » ou des questions situées et contextualisées en proposant par exemple « *À tel moment, il m'a semblé que...*». J'ai essayé de cette façon d'être au plus près du vécu de la situation que j'ai moi-même vécu : j'avais des moyens de faire parler les enseignants : les lieux, le temps.... Les

138 Entretien du 6 avril 2012 (Sylvie).
139 Entretien du 12 mars 2012, sortie S[t] Brévin (Stéphanie).

entretiens ont également eu pour principe de faire décrire par l'enseignant des situations en la revivant mentalement, c'est-à-dire à les « *remettre mentalement dans la situation passée, de manière à ce qu'il soit bien en évocation de son action* » (Vermersch, 1990, p.230). La difficulté pour moi a été de maintenir l'enquêté dans l'évocation. Les relances et reformulations connectées au vécu et utilisées au présent ont été importantes : « *Comme tu es en train de le revoir en ce moment...*».

La confrontation des verbalisations des personnes questionnées avec les observations directes que j'ai pu faire lors des sorties ont renforcé la validité de la verbalisation comme source d'observables pour l'étude des pratiques de sortie.

En tout état de cause, il est indispensable de revenir à l'action vécue et de la déployer au plus fin de ce que la personne peut parce que quand on demande à quelqu'un de décrire, sa description est souvent très sommaire, non pas que la personne ne veuille pas le faire, mais qu'elle pense surtout que ce n'est pas très intéressant. Quand les enseignants ne disent pas tout ce qu'ils font, ce n'est pas par stratagème ou par ruse mais parce qu'ils ne pensent pas que tout ce qu'ils ont fait est intéressant. Dans notre travail de remémoration, nous sélectionnons, c'est le principe même du récit :

> *À la question « Qu'avez-vous fait... ? », les acteurs répondent rarement en décrivant par le détail leurs multiples et, en définitive, innombrables activités, mais se contentent ordinairement d'en mentionner les grands continents, les principaux temps* [...]. *Ils ne rentreront dans le détail de leurs activités que si l'interrogation les force à y plonger, c'est-à-dire à changer la focale de leur objectif.* [...] (Lahire, 1998, p.19).

La deuxième phase des entretiens d'explicitation a porté sur l'accès au discours des enseignants à propos de ce qu'ils pouvaient attendre de la sortie de manière à cibler les écarts entre ce qu'ils pensaient qui s'était passé et ce qu'ils auraient souhaité et pour arriver à la fin, dans l'idéal, à obtenir des informations sur leurs objectifs.

En adoptant cette stratégie dans l'entretien, j'ai eu plus de latitude pour estimer en définitive l'investissement des enseignants dans le sensoriel. Pour ne pas les laisser dans l'embarras, je suis revenu à la fin de l'entretien sur la dimension professionnelle avec les objectifs. Ainsi, les enseignants ont été un peu moins troublés car ne rien demander à un professeur sur ses objectifs d'enseignement peut être très déstabilisant.

3.1.4 Et après l'entretien ?

Une discussion a été engagée avec les enquêtés après les entretiens prenant la forme à la fois d'un retour de la transcription pour information et d'une restitution écrite basée sur une première analyse. Le retour pour information consiste à faire relire la transcription à l'enseignant pour le renseigner ou alors dans le cas où je n'ai pas bien entendu des mots, pour qu'il complète. Ce retour est important, il permet à l'enseignant de s'écouter, ce qui peut être parfois difficile et qui n'est pas toujours sans violence. Le retour comprend également une restitution écrite de l'analyse de la sortie et de l'entretien a posteriori**.** Ce retour permet une interprétation en termes d'accord ou d'écart entre le projet et ce qui s'est passé. Cette analyse écrite a été envoyée à chaque enseignant. C'est une restitution à l'enquêté de ce que j'ai observé et analysé.

En procédant à une restitution des transcriptions d'entretien et d'une analyse, je sollicite en plus l'enseignant pour qu'il prolonge l'analyse, la précise ou essaie d'approfondir des hypothèses. On n'est pas tant dans un complément d'information qui n'est pas possible méthodologiquement puisque l'entretien est passé. On est plutôt dans une deuxième phase d'alimentation de l'interprétation ou de l'analyse du chercheur par l'enquêté. L'enseignant n'est de toute façon plus dans la dynamique du premier entretien. Il peut ne plus se souvenir exactement et ne comprend pas pourquoi on lui poserait des questions nouvelles. Est-ce que cela veut dire qu'il a donné des mauvaises réponses ? L'entretien globalement n'était pas très bon y compris du point de vue du chercheur ? Est-ce que ce n'est pas de la faute du chercheur ? Bref, ça crée une situation qui n'est pas claire.

À vrai dire, très peu d'enseignants ont formulé un retour sur la transcription ou l'analyse. Seul l'un d'entre eux a exprimé une demande spécifique afin que le nom de la commune d'appartenance n'apparaisse pas dans le texte. Cet enseignant souhaitait également apporter un complément d'information sur ce qui a précédé la sortie : « *Je tiens à préciser que l'étude du paysage et l'exploitation de la table d'orientation avaient déjà été abordées lors de la première sortie, de plus l'étude de paysage correspondait au travail de la dernière sortie en juin. Voilà pourquoi l'animatrice et moi-même sommes passées rapidement à cet endroit,*

nous étions également tributaires du car qui devait nous déposer à l'école plus tôt que prévu, il fallait donc faire des choix dans ce qui avait été convenu d'étudier »[140].

Pour résumer, la phase post-entretien se compose d'une restitution comprenant la transcription de l'entretien, une analyse du chercheur et un prolongement si l'enquêté est d'accord. C'est une pratique de recherche se référant à d'autres pratiques de recherche assez classiques[141] et qui offre une interprétation des propos tenus permettant de réenclencher une discussion pour valider ou invalider des hypothèses et d'aller encore plus loin dans l'enquête. C'est un peu comme de la co-construction sans se faire d'illusion : il n'y aurait probablement pas eu construction si le chercheur n'avait pas été là. La co-construction est forcément asymétrique. La qualité de l'entretien dépend des deux protagonistes. La qualité du vocabulaire utilisé par l'interviewé, en particulier la précision des mots et la description des situations sont importantes. L'enquêteur doit porter une attention spécifique sur la reprise des situations évoquées et formuler des demandes de précision qui s'appuient sur la même situation vécue avec des exemples situés au niveau topographique, temporel, le contexte étant connu des deux personnes.

❖

140 Courriel de Sylvie après la sortie à Cordemais et à l'entretien qui a suivi (Voir annexe 6.3).
141 On peut nouveau faire référence à au champ méthodologique sociologique (Touraine, Hegedus, Dubet, Wieviorka, 1978 et Dubet, 1987).

4. La transcription des entretiens

Des entretiens ont été réalisés avec des groupes d'enfants et des enseignants (dans ce cas, il s'agit, à chaque fois, d'un échange individuel avec l'adulte) à l'issue des sorties. Enregistrés, ils ont ensuite été systématiquement et intégralement transcrits (Voir annexes 2 à 13).

4.1 Le passage de l'oral à l'écrit

La transcription d'un entretien pose un certain nombre de problèmes qui concernent notamment le passage d'une forme orale à sa traduction littérale et l'analyse issue de la lecture des écrits. En l'occurrence, la traduction de la forme originale orale en forme écrite consiste souvent à utiliser le code écrit en mettant des majuscules et une ponctuation avec des virgules et des points d'interrogation.

Au contraire, l'idée ici est d'adopter un système de transcription qui ne fait pas d'hypothèse de ponctuation en restant au plus près de la forme orale et en restituant ce qui en fait sa spécificité, c'est-à-dire en conservant et en transcrivant les répétitions, les hésitations ou les réticences (marquées par des interjections comme « heu », « hum », « bah »[142]…), les silences ou temps de pause (indiqués par une ou plusieurs barres obliques). La forme orale est marquée par des hésitations, des rectifications, des ruptures de ton et de construction, témoignages de la recherche par l'interviewé du terme juste et de sa préoccupation de formuler tel ou tel énoncé, tel ou tel processus. L'idée est de ne pas perdre ces éléments caractéristiques par rapport à l'énonciation en adoptant une manière de transcrire originale, en tout cas très peu présente dans les transcriptions d'entretien rencontrées[143].

Ce choix de transcription est aussi lié à l'âge des personnes enquêtées. En effet, plus les personnes dans ce genre d'entretien sont jeunes ou peu habituées aux codes de l'échange avec des adultes et plus les déperditions sont grandes dans une transcription « classique » par rapport à l'énonciation, c'est-à-dire qu'il peut manquer beaucoup d'hésitations et de ruptures de ton. Ainsi, par ces choix, je tente de garder le côté spontané dans les entretiens en restituant le plus fidèlement possible la forme orale et en gardant les marques de cette spontanéité telles que la vitesse, l'enchainement ou les temps de pause, la présence de nombreuses interjections.

[142] « Heu » est une interjection qui peut exprimer le doute ou témoigner d'une réflexion à ce que l'on va dire. « Bah » peut marquer l'évidence, le doute ou l'étonnement.

[143] Les transcriptions « classiques » font habituellement apparaître la ponctuation. La méthode de transcription retenue prend appui sur les travaux d'Hélène Crocé-Spinelli (Crocé-Spinelli, 2009).

Finalement, les « modifications » apportées par rapport à la forme orale sont limitées. Elles consistent par exemple à ajouter entre parenthèses un commentaire pour préciser une situation, un contexte, une information importante pour la bonne compréhension du lecteur.

Des parenthèses encadrent aussi parfois des précisions sur les gestes importants qui sont en rapport avec des non-dits, un langage non verbal (hochements de tête...). Ces parenthèses peuvent contenir aussi des points de suspension symbolisant des propos incompréhensibles ou inaudibles.

Par ailleurs, le texte relatif à l'entretien mené avec des adultes a systématiquement été soumis à l'interviewé pour relecture, pour me signaler des erreurs éventuelles de transcription et pour approbation. Un travail précis d'écoute attentive a été nécessaire pour transcrire les entretiens pour ne pas trahir les propos des participants et tenter de réaliser une copie aussi conforme que possible des échanges.

Par contre, le choix de transcription ne permet pas de faire apparaître la vitesse d'élocution des participants. Est-ce qu'ils parlent lentement ou très vite ?

4.2 Choix du codage et premiers éléments d'analyse

Un codage spécifique a été retenu pour traduire au plus près le rythme des échanges. La marque de la pause est évaluée par une échelle. Une barre oblique équivaut à une seconde (/). Ce qui est important, c'est la signification du codage utilisé qui peut être intéressant dans l'analyse. Par exemple, la durée des silences plus ou moins longs peut être un signe d'embarras ou bien d'élaboration d'une pensée (recherche d'un terme précis, d'une expression…). La fréquence des silences est aussi à considérer en fonction des thèmes, des questions, des tensions....

Le codage est identique pour l'ensemble des transcriptions :

- C : prise de parole du chercheur ;
- P.E. (Professeur des écoles) ou prénom d'un élève : *prise de parole de l'enseignant ou de l'élève* ;
- / : marque une pause (une barre oblique = une seconde) ;
- (*italique*) : commentaire précisant le contexte.

L'intégralité des prénoms cités ont été modifiés et sont donc fictifs.

CONCLUSION DE LA PREMIÈRE PARTIE

Cette première partie a eu pour objectif une appropriation des problématiques de la géographie contemporaine dans le cadre de la sortie en géographie scolaire. Les notions de sortie, de terrain et de sensible ont été définies en prenant en compte les travaux les plus récents et les plus critiques, notamment les recherches en épistémologie de la géographie. Cette dernière soulève des problèmes vis-à-vis du terrain et ses positions permettent d'éclairer et d'ouvrir des possibilités dans la géographie scolaire. Ainsi, le terrain s'envisage comme une pratique et surtout comme une relation singulière, inédite, évolutive, dynamique, biographique et donc comme un rapport profondément relationnel entre une personne et un objet. Le terrain ne serait pas l'objet étudié mais bien la relation entre une personne et un objet. Le sensible, étudié au prisme de disciplines dans le champ des sciences sociales et de la philosophie, serait quant à lui, un acte de perception, un mode d'accès à la cognition aussi pertinent que les autres et surtout une manière affective d'appréhender le monde. Il existe une possibilité de transférer les notions de « terrain » et de « sensible » des disciplines scientifiques vers la géographie scolaire et la didactique de la géographie. Dès lors, il semble tout à fait envisageable d'imaginer des scénarios en didactique de la géographie qui favoriseraient cette rencontre entre des enfants et les espaces parcourus en sortie scolaire par une approche sensible à la fois sensorielle et affective.

Le chapitre deux s'est intéressé à comprendre ce qui pouvait s'apprendre dans les situations de sortie, à préciser les obstacles scientifiques liés à la géographie savante (en particulier épistémologiques), les points de blocage issus de l'institution scolaire, de la société et de la formation des enseignants vis-à-vis du processus d'apprentissage et d'enseignement de la géographie en sortie. Ce chapitre a également voulu montrer en quoi la sortie pouvait être une situation d'apprentissage singulière privilégiant la construction d'une relation humaine et sensible au terrain.

Le chapitre trois a permis d'exposer les choix méthodologiques retenus et d'expliquer en quoi consiste les méthodes utilisées. Observer les enseignants et leurs élèves et les solliciter, après la sortie, dans des entretiens, c'est prendre leur parole comme source principale pour produire de la théorie. C'est une façon de concevoir l'activité scientifique qui se réfère à la *Grounded theory* et qui s'appuie sur des méthodologies que je mettrai en œuvre dans les deuxièmes et troisièmes parties (entretiens longs et observations fines où je fais attention aux

comportements, aux lieux, aux ambiances). Le protocole développé repose sur les principes suivants : les enfants peuvent être acteurs ou sujets en sortie, les sorties sont vecteurs d'apprentissage dans un « ordinaire » qui sort du quotidien, enfin le protocole prévoit de faire expliciter et de faire réagir les enfants sur place et sur le vif vis-à-vis de ce qu'ils perçoivent et de ce qui les touchent (au sens figuré).

La présentation de cette démarche qualitative a permis de montrer comment j'ai été amené à les subvertir ou en tout cas à me les attribuer parce que la population à laquelle j'ai à faire n'est pas celle que les auteurs originaux (Glaser & Strauss, 2010) ont pu étudier et que mon travail ne s'inscrit pas dans la même période non plus.

La deuxième partie s'intéressera à la géographie scolaire au prisme des sorties. Qu'est-ce que les sorties nous disent de la géographie scolaire ? Qu'en est-il du sensible dans la géographie préconisée et enseignée en sortie ? C'est ce que je vais explorer à la lumière de son histoire, des pratiques « ordinaires » d'enseignants du premier degré, des recommandations d'un inspecteur de l'Éducation nationale associées au discours d'enseignants sur leurs pratiques et le témoignage d'une chercheure. On a donc quatre prismes sur un même objet.

Pour résumer, la démarche s'organisera en deux temps distincts. Dans un premier temps (inclus dans la deuxième partie de la thèse), il s'agira de faire un état des lieux des pratiques en rattachant ce que je vois à des traditions, à des façons de faire qui sont souvent installées depuis longtemps. Ensuite, je présenterai les résultats de sollicitations d'enseignants (sur des pratiques habituelles de sorties - observations puis analyses), d'un inspecteur et d'une chercheure. Un deuxième temps (dans la troisième partie de la thèse) sera consacré au montage et à l'expérimentation d'un dispositif particulier où je testerai des hypothèses autour d'une approche multi-sensorielle en utilisant un scénario avec privation momentanée, mais délibérée et motivée, de la perception visuelle. Je testerai et j'ouvrirai ainsi des pistes très pragmatiques et très concrètes. La particularité de cette démarche est qu'elle évite une tension souvent présente dans les recherches en didactique. Schématiquement, soit ces travaux cherchent à décrire et rendre compte des pratiques majoritaires, soit ils consistent en la conception et l'expérimentation d'une innovation par et pour le chercheur. Les premières sont des recherches souvent très intéressantes sur le plan théorique, sur le plan de la critique et de la possibilité d'introduire des problématiques nouvelles dans la géographie scolaire. Elles sont efficaces parce qu'elles construisent un modèle d'analyse qui rend bien compte des pratiques. Mais elles sont assez décevantes du point de vue du formateur, du citoyen ou même du

chercheur lui-même car ces recherches pointent surtout des pratiques qui ne changent pas. D'un autre côté, il existe des recherches ciblées sur une innovation où le chercheur fait tout à la fois : il conçoit, il fait pratiquer et critique avec un tel effet Pygmalion qu'ensuite, le dispositif innovant ne peut que fonctionner sans que l'on ne puisse réellement tirer aucune conclusion. L'innovation reste enfermée dans la bulle où elle est née. Ce sont deux types de recherches qui sont bien connues aujourd'hui. Face à ces difficultés en termes de recherche en didactique, l'idée serait d'assumer à la fois le compte rendu de ce qui se pratique, de l'inscrire dans une histoire et d'établir des distinctions (grâce à cet état des lieux historique et des pratiques) entre différents types de sorties. À ce stade, une expérimentation est envisagée en travaillant avec des enseignants et leurs classes et en posant des hypothèses qui s'appuieraient sur des méthodologies et des travaux de recherches actuels en géographie. Ce sera l'objet principal de la deuxième partie ainsi que d'une section de la troisième partie de cette thèse.

DEUXIÈME PARTIE. DES PRATIQUES DE SORTIES OBSERVÉES « HORS LES MURS » DE L'ÉCOLE : UN HÉRITAGE MULTIPLE POUR DES PRATIQUES MIXTES ENTRE INERTIES, TRADITIONS ET CHANGEMENTS

Le chapitre qui suit s'attache à replacer l'étude des sorties de « terrain » dans une perspective historique, c'est-à-dire qu'il aborde la sortie dans l'histoire de la géographie scolaire, principalement à partir de travaux récents sur la question, en particulier ceux de Jean-Pierre Chevalier (2001, 2003a, 2003b, 2007a, 2007b et 2009a). Mon hypothèse est en effet que ces travaux permettront d'éclairer ce qui a pu se passer jusqu'à présent : les ambiguïtés, les idéologies, les mythes qui sont véhiculés sur la géographie scolaire à l'égard des sorties. Aussi cette étude historique a-t-elle pour fonction de produire une grille de lecture de pratiques contemporaines de sorties.

CHAPITRE UN. Exploration des pratiques anciennes par la synthèse d'une histoire riche et diversifiée des sorties : les textes officiels, les géographes et les pédagogues

1. Origines et traditions scolaires des sorties de « terrain » en géographie

Les sorties dites de terrain en géographie scolaire trouvent leurs origines dans l'Antiquité. Il est en effet possible de remonter dans l'histoire de l'enseignement en Occident à la période de la Grèce ancienne pour entrevoir les premières traces d'un intérêt précoce pour le contact direct avec le monde, pour envisager un enseignement plus lié à la vie caractérisé par « *l'observation et l'étude de situations sociales telles qu'elles se présentent à l'individu* » (Audigier, 2011, p.75).

Un saut dans le temps nous conduit à Montaigne et aux humanistes du XVI^{e} siècle, courant prônant le bien-être physique comme condition du bien moral (« *Un esprit sain dans un corps sain* » : Montaigne, 1959) et condamnant un système d'enseignement où le savoir est appris mais non compris. La période encyclopédiste, notamment Rousseau, sans vanter réellement une éducation ouverte sur la vie, préconise une expérience sensible de l'élève dans la forêt de Montmorency plutôt qu'un enseignement direct du maître par un apprentissage livresque.

Néanmoins, je traiterai cette question aux origines anciennes dans une perspective plus récente, à partir de la généralisation de l'enseignement de la géographie à l'école au milieu du

XIX^{e} siècle jusqu'à la période actuelle. Cette périodisation rendra compte de l'évolution des sorties de « terrain » en prenant appui sur les programmes et textes officiels en vigueur depuis 1882, sur l'histoire des mouvements pédagogiques tel l'Éducation nouvelle et sur l'histoire de la géographie savante orientée par des changements épistémologiques sur cette question du rapport au terrain. Les textes officiels, les géographes et les pédagogues seront donc les trois entités qui vont nous éclairer sur cette question des sorties de « terrain » dans sa dimension historique.

1.1 Une pédagogie intuitive et descriptive de Ferdinand Buisson à Paul Vidal de la Blache (1882 à 1918)

La constitution de la géographie en discipline scolaire est le résultat d'un long processus engagé dès 1833 avec la loi Guizot[144] qui organise l'enseignement primaire. Mais la véritable mise en place de la géographie enseignée s'est produite dans le cadre de la généralisation de la scolarisation dans les années 1867 à 1882. En 1867, Victor Duruy[145] rend obligatoire l'enseignement de la géographie à l'école primaire dès le cours moyen. Puis cet enseignement est généralisé à tous les niveaux de l'école primaire en 1882 avec les lois Ferry : « *Jules Ferry en 1882 précise son contenu dans un programme national pour tous les niveaux d'enseignement primaire* » (Chevalier, 2009a, p.37). À l'époque, c'est Ferdinand Buisson qui est directeur de l'enseignement primaire (1879-1896).

7.2.1 Une pédagogie intuitive et pratique (Ferry, Buisson)

Précisons tout de suite que la géographie enseignée au temps de Jules Ferry et de Ferdinand Buisson est avant tout un discours sur le monde, un agglomérat de nomenclatures à mémoriser. La finalité de cette géographie, c'est l'accumulation de connaissances. Le rôle du maître est de rendre compte de l'espace national par un exposé majoritairement déclaratif. Cependant, on peut noter la présence de prescriptions faisant référence au « concret », au visible. Les textes de 1882 invitent par exemple les enseignants des classes de cours élémentaires à utiliser des démarches intuitives et descriptives pour observer le réel à l'échelle locale :

144 « *L'enquête Guizot de 1833 révèle que 11% seulement des écoles enseignent la géographie* […] » (Clerc (dir.), 2012, p.27).
145 Ministre de l'instruction publique de 1863 à 1869.

Les points cardinaux non appris par cœur, mais trouvés sur le terrain, dans la cour, dans les promenades, d'après la position du soleil. Exercices d'observation : les saisons, les principaux phénomènes atmosphériques, l'horizon, les accidents du sol, etc… […] *Préparation à l'étude de la géographie, par la méthode intuitive et descriptive : 1° La géographie locale (maison, rue, hameau, commune, canton, etc.).*

Ces démarches intuitives s'appuient principalement sur l'observation et sur la spontanéité de l'enfant en excursion sur le « terrain ». Le contact avec le réel permettrait d'accéder à la connaissance immédiate sans recours à un quelconque raisonnement. Ce moyen de connaissance présenté comme « naturel », parce que le plus accessible aux enfants, utilise les sens comme mode de perception privilégié.

Ces programmes insistent également fortement sur le caractère pratique de l'enseignement primaire. Ces démarches intuitives et pratiques apparaissent clairement dans la rubrique « méthode » concernant l'éducation intellectuelle des textes officiels de 1882 pour l'école primaire :

En tout enseignement, le maître, pour commencer se sert d'objets sensibles, fait voir et toucher les choses, met les enfants en présence de réalités concrètes, puis peu à peu il les exerce à en dégager l'idée abstraite, à comparer, à généraliser, à raisonner sans le secours d'exemples matériels. C'est donc par un appel incessant à l'attention, au jugement, à la spontanéité intellectuelle de l'élève que l'enseignement primaire peut se soutenir. Il est essentiellement intuitif et pratique : intuitif, c'est-à-dire qu'il compte avant tout sur le bon sens naturel, sur la force de l'évidence, sur cette puissance innée qu'a l'esprit humain de saisir du premier regard et sans démonstration non pas toutes les vérités, mais les vérités les plus simples et les plus fondamentales ; pratique, c'est-à-dire qu'il ne perd jamais de vue que les élèves de l'école primaire n'ont pas de temps à perdre en discussions oiseuses, en théories savantes, en curiosités scolastiques, et que ce n'est pas trop de cinq à six années de séjour à l'école pour les munir du petit trésor d'idées dont ils ont strictement besoin et surtout pour les mettre en état de le conserver et de le grossir dans la suite. (Ferry, 1882) [146].

Une application de cette méthode d'enseignement est la leçon de choses introduite en France en 1882 par Jules Ferry. Elle consiste à se servir de l'expérience directe de l'enfant et de son observation des faits pour lui faire acquérir une idée abstraite. Pour l'élève, il s'agit de voir, d'observer, de toucher et de discerner les qualités de certains objets par les sens pour aboutir à

146 Programmes des écoles primaires publiques, 27 juillet1882.

leur connaissance. En pratique, on part d'un objet ou d'un fait observé, puis on passe par la comparaison pour arriver à la généralisation dans une méthode inductive. C'est le maître qui choisit le sujet souvent en fonction d'une progression imposée par un manuel. C'est également lui qui dirige une observation collective et qui fournit une explication magistrale. L'élève de son côté ne va pas au-delà de la simple constatation des faits : « *Depuis les années 1880, la méthode des leçons de choses est promue à l'école élémentaire, il s'agit d'observer avant de comprendre, de voir pour comprendre. La géographie est un des champs où cette méthode semble le mieux pouvoir s'appliquer* » (Chevalier, 2009a, p.38).

Il faut indiquer toutefois que cette démarche ne lui est pas spécifique. Elle correspond bien aux méthodes préconisées à l'école primaire à cette époque privilégiant l'observation et le concret. Les méthodes de la géographie et celles employées à l'école primaire sous la III^{e} République s'interpénètrent. Les textes officiels de 1882 associent de manière privilégiée la leçon de choses et l'enseignement des sciences, au point de retenir cette appellation pour cet enseignement au cours élémentaire, étendue plus tard au cours moyen avec les instructions officielles de 1923 et 1938. « *Ainsi, la section des programmes de 1882 relative aux "éléments usuels des sciences physiques et naturelles" prend-elle le titre de "leçons de choses" pour le Cours élémentaire.* […] *l'usage se répand rapidement de qualifier ainsi l'enseignement scientifique primaire en général* » (Kahn, 2000, p.12). Pour autant, la géographie et les sciences expérimentales ont en commun dans leur enseignement « la méthode des leçons de choses ». Sans doute parce que la géographie, considérée alors essentiellement comme géographie physique, et les sciences naturelles sont à ce moment très proches au plan épistémologique.

Notons qu'aucun renvoi au concret n'est stipulé dans les programmes destinés au cours moyen : « *Cours moyen. - Géographie de la France et de ses colonies : géographie physique ; géographie politique, avec étude plus approfondie du canton, du département, de la région. Exercices de cartographie au tableau noir, et sur cahier, sans calque* ».

Par ailleurs, on voit apparaître pour cette période des pratiques de sorties éducatives de plus en plus courantes, destinées à montrer aux élèves les différents aspects de leur milieu de vie. Dès 1879, des expérimentations voient le jour pour mettre les élèves en contact avec l'extérieur. Elles sont relatées dans des revues professionnelles par des instituteurs comme Paul Berton qui recommande l'organisation de « promenades scolaires » (Berton, 1879). L'objectif était de se servir de ces sorties comme un moyen de marquer les élèves par une

expérience visuelle : « *Le but premier de ces sorties était d'utiliser au profit de l'éducation générale tout ce qui vient frapper les yeux des écoliers* » (Berton, 1879).

Ces promenades scolaires pouvaient plus particulièrement, mais non exclusivement, être l'occasion de créer *in situ* des situations d'apprentissage en géographie par un travail d'aller-retour entre le terrain et sa représentation sur la carte, par des activités d'observation et de contemplation :

> […] *chemin faisant, il serait possible d'apprendre aux enfants à se repérer sur la carte, à y tracer leur propre itinéraire, à évaluer les distances, les hauteurs, à reconnaître la composition des terrains, la nature des travaux agricoles, à observer le fonctionnement des machines, à goûter les beautés de la nature et des œuvres humaines.* (Chanet, 1996, p.329).

Cette pratique nouvelle de « promenades scolaires » rencontra des oppositions, en particulier du côté des familles des élèves majoritairement rurales qui ne comprenaient pas l'intérêt de sortir de l'école pour apprendre et par la même occasion de se priver de petits bras pour les travaux des champs, « *l'obligation scolaire ne se justifiait que par ce que l'on était censé apprendre en classe* » (Chanet, 2009). La crainte d'une déconcentration, d'un éloignement des principes liés à l'instruction que sont l'ordre et l'entraînement répétitif sont les autres motifs d'hostilité à ces pratiques. C'est dire s'il a fallu aux maîtres innovants justifier le sérieux de ces temps de promenades, par exemple en les organisant autour d'un but défini en fonction de thématiques aussi diverses que la géographie, la topographie, l'agriculture, l'industrie ou l'histoire. L'exploitation de la sortie en franchissant la porte de la classe dans le sens inverse se traduisait par un travail de rédaction ordonné des idées sous forme d'un compte rendu écrit, synthèse de ce que les élèves avaient gardé en mémoire.

Les témoignages des élèves eux-mêmes sur l'intérêt qu'ils portaient à ces « promenades scolaires » sont à cet égard très intéressants. J.-F. Chanet a analysé des rapports d'inspection notamment ceux du Territoire de Belfort entre 1889 et 1894. Il relève de cette recension une curiosité enfantine qui va du simple divertissement à des apports plus scolaires : « *En somme, on ne peut aisément dire ce qui l'a emporté, dans l'esprit des enfants, de l'utilité pratique, de l'enseignement civique, de l'enrichissement esthétique et moral, ou du plaisir de l'échappée hors des contraintes ordinaires* » (Chanet, 1996, p.332).

1.1.2 L'influence de la géographie universitaire dans une pédagogie descriptive

La géographie universitaire se constitue au début du XX^{e} siècle avec comme principal chef de file Paul Vidal de La Blache. La méthode géographique universitaire insiste sur la vision et l'observation directe. La géographie scolaire s'empare de ces méthodes scientifiques pour observer concrètement l'espace local dans une démarche pédagogique intuitive. « *Il y a en quelque sorte assimilation entre la pédagogie intuitive et la démarche scientifique inductive en géographie. La pratique de l'enquête de monographie locale en classe et la monographie scientifique du géographe semblent homologues* » (Chevalier, 2009a, p.38).

Des années 1880 à la fin de la Première Guerre mondiale, on entrevoit une conception unitaire des sorties de « terrain » entre la géographie que l'on enseigne à l'école et celle que l'on pratique à l'université : les objets et les démarches sont identiques.

> [...] *les études de géographie. Elles partent du concret, de l'immédiat, du réel, c'est-à-dire de la nature et de la vie. Elles doivent attirer tous ceux qui aiment à observer. Et, d'ailleurs, cette séduction ne résulte pas d'une apparence de surface ; elle surgit du fond même de la science géographique, telle que certains savants ont su la rénover. Cette rénovation de la géographie, devenue science explicative et descriptive, une discipline profondément éducative, place la question de l'enseignement de la géographie au premier plan des problèmes pédagogiques.* (Demangeon, dir., 1939, p.6).

1.2 Une pédagogie active du mouvement de l'Éducation nouvelle, au temps de Jean Zay (1936-1939) et sous le régime de Vichy (1940-1944).

Le but recherché de cette section est de faire « vivre » quelques figures de pédagogues qui ont marqué l'histoire des sorties, en particulier à travers la « classe-promenade ». On pense ici à Edmond Blanguernon, Célestin Freinet, Lucien Gachon et Pierre Deffontaines (ce dernier n'a pas pratiqué la classe-promenade en tant que telle) qui ont la particularité d'avoir vécu à peu près à la même époque. Il s'agit donc d'établir ces portraits pour avoir une incarnation biographique des sorties.

1.2.1 La classe-promenade : une sortie scolaire expérimentée par les pédagogies actives

Une autre forme de sortie connaît un succès encore plus important au début du XX[e] siècle : c'est la « classe-promenade ». L'expression est lancée en 1909 par l'inspecteur d'académie Edmond Blanguernon (1876-1928)[147] pour une pratique recommandée qui se répand après 1918. Elle est introduite officiellement dans les programmes de l'école primaire en 1923.

1.2.1.1 Edmond Blanguernon et les origines de la classe-promenade

C'est dans son livre, *Pour l'école vivante* [148], véritable « *manifeste de réforme pédagogique* » selon l'expression de Ferdinand Buisson (qui en a rédigé la préface), qu'Edmond Blanguernon, alors inspecteur d'académie de la Haute Marne[149], décrit des pratiques pédagogiques qu'il a pu observer directement ou le plus souvent à travers les nombreux compte rendu rédigés par ses inspecteurs de circonscriptions après leurs visites dans des classes rurales au tout début du XX[e] siècle. Il y traite et développe, en qualité de partisan et de défenseur, la question de la classe-promenade[150].

> *Depuis le printemps (1909), les écoliers de la Haute-Marne sortent deux fois par mois de leurs classes, et loin des cahiers et des livres, hors des murs, ils s'en vont, sous la conduite de leurs maîtres et de leurs maîtresses, libérant leurs sens, aérant leur intelligence, découvrir et apprendre leur pays. C'est ce que j'ai cru pouvoir appeler la classe-promenade ; et j'ai juxtaposé ces deux mots, qu'on n'avait pas accoutumé de joindre, pour bien marquer le caractère de l'innovation.* (Blanguernon, 1918, p.219).

Blanguernon présente la classe-promenade comme une pratique pédagogique innovante permettant une approche concrète par opposition à ce qui se fait en classe. Elle comporte un programme caractérisé par son importance et sa variété sans que celui-ci ne soit présenté clairement et finement. Le contact direct avec des objets matériels et vivants est l'élément nodal d'une démarche que l'on peut rétrospectivement rapprocher de la leçon de choses avec

[147] (Blanguernon, 1909a, p. 530-531).
[148] (Blanguernon, 1918, 1ère éd. 1913). En 1917, Blanguernon reçoit pour ce livre le prix Adrien Duvand décerné par l'Académie des sciences morales et politiques au meilleur ouvrage sur l'éducation civique et morale. Il est constitué de certains articles publiés dans la *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur* et la revue *Éducation* auxquelles il collabore régulièrement.
[149] Pour plus de précisions sur la vie de Blanguernon, voir la communication de Fabienne Serina-Karsky (Serina-Karsky, 2013)
[150] D'une manière générale, Edmond Blanguernon défend une réforme des méthodes d'enseignement sans être en opposition avec l'administration dont il est un représentant. Il s'appuie pour cela sur les instructions officielles de 1882 - « *Blanguernon* […] *souhaite servir les mesures officielles sur l'enseignement dans les écoles primaires* » (Serina-Karsky, 2013) - qu'il transforme en innovation.

une centration sur les objets à observer qui ferait jaillir comme par magie des idées générales. La démarche irait donc des faits aux idées. Elle consisterait à généraliser à partir d'une série d'observations spontanées ou provoquées. Le rapprochement avec la leçon de choses s'opère aussi au niveau de l'observation dirigée collectivement par le maître dont la parole apporte la preuve même si elle vient en complément de la vérification visuelle *in situ* des élèves. L'observation est tournée vers l'environnement qu'il soit naturel ou aménagé par les hommes sans que Blanguernon nous dise comment observer.

> *Ce n'est pas, en effet, une simple « promenade »* […] *c'est une « classe », plus agréable que les autres sans doute, mais aussi sérieuse. […] elle serait faite en plein air.* […] *la classe-promenade a son programme à elle, infiniment vaste et varié. Elle met l'enfant en contact direct avec la terre et avec la vie. Elle lui apprend à voir, à observer, à réfléchir, à sentir la vérité et la beauté des êtres et des choses des spectacles naturels et des œuvres humaines*. (Blanguernon, 1918, p.219-220).

> *L'image, entre l'enfant et la nature, n'est qu'un intermédiaire : qu'il aille donc, tout droit et tout franc, à la nature elle-même, s'empreindre de ses formes, de ses couleurs, de ses sons, de ses parfums, s'enrichir d'observations concrètes et d'analogies qui lui permettent de comprendre et de se représenter les choses.* […] (Blanguernon, 1918, p.226).

Du point de vue de l'inspecteur d'académie, la classe-promenade est un moyen d'acquérir des méthodes d'observation, de développer des attitudes vis-à-vis du réel comme l'esprit critique ou le besoin de vérifier la rationalité des choses matérielles. Là non plus, le discours n'explicite pas de quelle manière les méthodes sont acquises.

> *Il m'a donc semblé qu'en sortant de l'école, le maître trouverait en abondance* […] *ces objets concrets, permettant les intuitions fécondes, les vérifications, les expériences, au terme desquelles l'enfant de l'école primaire aurait acquis des méthodes d'observation, de critique et de raisonnement. Il quitterait l'école avec le besoin, dans tous les domaines, de la vision directe et de la preuve, affiné et armé par un enseignement éducateur.* (Blanguernon, 1918, p.227).

La classe-promenade est vue comme un moyen de préparer à la vie pratique, une préparation large sans injonction disciplinaire avec une finalité d'enracinement dans le local. Blanguernon insiste sur les ressources offertes par le milieu local, ressources qui sont considérées comme des possibilités d'illustration de notions et non comme formant des lieux dont les relations et les emboîtements seraient à étudier. D'une manière générale, le propos est coloré d'orientations idéologiques, morales et patriotiques :

> […] *ces prises de contact avec les réalités ambiantes favorisaient cette préparation à la vie pratique, dont les instructions officielles chargent l'instituteur. Il ne s'agit pas évidemment d'une préparation qui spécialise, mais d'une préparation large qui fasse connaître à l'enfant et lui fasse aimer le petit pays où il est vraisemblablement destiné à vivre. Pour qu'il ait le goût d'y rester et d'y faire sa tâche, pour qu'il s'y enracine, suivant le mot à la mode, ne faut-il donc pas qu'il apprenne à voir ses aspects naturels, qu'il regarde s'y développer ses métiers, ses arts, qu'il sache l'histoire de ses ancêtres, qu'il sente enfin les relations tenacement établies le pacte d'alliance lentement conclu entre la terre et les générations qui ont voulu y vivre* […] (Blanguernon, 1918, p.227).

La classe-promenade relève d'une réglementation précise qui en fait une pratique de classe instituée et régulière partie intégrante de l'emploi du temps scolaire :

> […] *exercice régulier, périodique, ayant sa place bien établie au tableau de l'emploi du temps.* […] *Les classes-promenades* […] *sont des classes régulières, fixées a un jour de travail scolaire, avec une préparation prévue comme celle des autres classes, soumises comme les autres à l'inspection, donnant lieu, toujours comme les autres, à des exercices oraux et à des devoirs écrits.* (Blanguernon, 1918, p.230-231).

Les préconisations, en particulier dans leur versant organisationnel, sont à cet égard très précises :

> *La réglementation des classes-promenades* […] *Le jour et l'heure en sont fixés : elles ont lieu les premier et troisième mercredis des mois suivants : avril, mai, juin, juillet, août, octobre ; le soir, au printemps et en automne ; le matin, pendant le trimestre d'été, pour éviter la grande chaleur. En cas de mauvais temps elles sont reportées d'une semaine* […] (Blanguernon, 1918, p.220).

Par ailleurs, Blanguernon appréhende la classe hors les murs selon une approche transdisciplinaire qui ne cloisonne pas le monde. Elle a l'avantage de faire travailler de manière vivante les disciplines enseignées à l'école et inscrites aux programmes officiels : géométrie et mesure en action par les élèves, géographie, histoire, écoute de lecture magistrale, rédaction de compte rendu après la sortie :

> […] *sur quelle matière du programme sera pris le temps des classes-promenades ?* […] *Mais sur plusieurs matières, sur toutes même.* […] *Dans une première partie, le maître a fait « évaluer » à ses élèves la longueur en mètres de quelques distances, puis vérifier les appréciations avec la chaîne d'arpenteur* […]. *Dans une seconde partie, les élèves ont arpenté un champ de la forme d'un trapèze, puis ont été invités à en*

> *trouver la surface et le prix* […] *Dans une quatrième partie, les enfants, arrivés au haut d'une colline, ont été invités à observer les formes et les cultures du vallon qui s'étendait à leurs pieds : ils ont pu ainsi se rendre compte exactement des « rapports » qui existent entre le relief et les productions du sol ; des gradins, aménagés par les habitants pour rendre la culture plus facile à l'endroit des pentes trop raides, leur ont même appris comment l'homme avait su tirer profit du milieu physique dans lequel il vit. Et enfin, au coin d'un bois, à l'ombre des grands arbres, c'est-à-dire dans un cadre admirable pour goûter la douceur de la flânerie, le maître a lu à ses enfants le Sous-préfet aux champs, de Daudet. - Calcul mental, calcul écrit, exercice d'observation et de langage et préparation à la composition française, géographie, et lecture par le maître.* (Blanguernon, 1918, p.232-234).

La classe-promenade est enfin envisagée comme un procédé qui permet d'appréhender son environnement par les sens. Elle permet d'éduquer les sens et de réduire l'opposition classique entre le corps et l'esprit :

> *C'est d'abord les sens qui se développent, alors qu'entre les murs de la classe ils somnolent. La culture physique et l'éducation intellectuelle se combinent.* […] *Le goût et l'odorat s'exercent aux fleurs que l'on respire et aux fruits que l'on cueille, à l'odeur de la terre qui s'ouvre, du pré qu'on fane, du bois de pins. L'ouïe maintenant : j'extrais d'un rapport d'inspection : « Les exercices d'éducation des sens ont pris une part prépondérante* […]. *Dans l'avant-dernière promenade les élèves ont écouté le bruit de la rivière sous le pont et à 50 mètres en amont. Il était renforcé au premier endroit avec un courant rapide : on n'a pas prononcé le mot de caisse de résonance, mais on l'a laissé pressentir.* (Blanguernon, 1918, p.237-238).

Enfin, on décèle, en filigrane, dans le discours de Blanguernon sur la classe-promenade, un intérêt pour une forme d'expérience propre au terrain au sens d'une relation construite par prélèvements d'informations avec son corps sensible. « *Elle amasse* […] *des impressions, des remarques, des jugements, des souvenirs, des « images » de tous les sens, où les divers enseignements iront puiser et se nourrir* » (Blanguernon, 1918, p.220).

Deux pédagogues vont donner à la classe-promenade une dimension qui va au-delà de la simple illustration d'une leçon ou d'un moyen de vérification de l'assimilation de cette leçon prodiguée en classe. Célestin Freinet et Lucien Gachon développent, en effet, un enseignement vivant à partir de cette promenade où les élèves prennent une part plus active que sur les bancs de l'école.

1.2.1.2 Célestin Freinet : l'école ouverte sur la vie

Le mouvement d'Éducation nouvelle[151], dont Célestin Freinet est une figure emblématique, prend à son compte l'idée d'un enseignement plus proche de la vie et des intérêts des enfants[152]. Remettant en cause le fonctionnement et l'enseignement traditionnel de l'école, ce mouvement aspire à des transformations pédagogiques pour apprendre dans la vie quotidienne. Freinet s'imprègne des principes de l'Éducation nouvelle et critique des formes scolaires comme l'apprentissage par récitation sans compréhension ou un dressage éducatif sur le corps, contre « *la discipline fondée sur l'autoritarisme, les corps contraints à l'immobilité et au silence, l'apprentissage de l'histoire et de la géographie réduits à un travail de mémorisation* » (Peyronie, 1999, p.30). La pédagogie de Freinet s'oppose aux méthodes de l'école traditionnelle marquées par l'inculcation passive de connaissances.

Freinet dénonce « *le milieu spécial qu'est l'école : silence, froideur neutre des leçons et des devoirs, suppression systématique de tous contacts avec le milieu de vie, naturel ou familial, silence, propreté, ordre, mécanique* » (Freinet, 1994b, p.177).

Dans son école rurale de Bar-sur-Loup dans les Alpes-Maritimes, où il est instituteur de 1920 à 1928, Freinet met en pratique, vers 1923, la classe-promenade, technique en rupture avec un enseignement livresque. Inspiré d'une pratique pédagogique de promenade scolaire qu'il a lui-même observé lors d'une visite d'une école d'Altona, près de Hambourg, il veut contribuer à rendre moins nette la coupure entre deux milieux fréquentés par l'enfant : l'école et la vie hors de l'école. C'est donc pour lui une volonté de rapprocher l'école de son environnement proche et conjointement, une opposition à un savoir scolaire accessible dans des livres d'inégales qualités. Freinet milite pour une école ouverte sur la vie :

> *La classe-promenade : c'est la leçon de la nature et de la vie, non plus la leçon des livres. C'est la vraie leçon, non préparée pour faire leçon et d'autant mieux saisie. Car l'enfant finit par se méfier à la fin de la leçon faite pour être leçon.* (Freinet, 1994b, p.20).

[151] *« L'éducation nouvelle est un ensemble complexe d'idées et de méthodes pédagogiques apparues au tournant de 1900 dans presque tous les pays européens. Cette éducation se dit nouvelle dans la mesure où elle propose aux sociétés européennes un projet d'éducation globale dans une perspective de réforme sociale.* […] *l'éducation nouvelle se veut active, centrée sur l'enfant, ses besoins, ses intérêts. Son objectif : préparer l'enfant à la vie concrète en le rendant acteur de sa propre éducation* » (Duval, 2002, p.71). Minoritaire en termes d'effectifs (les écoles nouvelles comptent environ 3 000 élèves sur l'ensemble de l'Europe en 1914) et concernant essentiellement l'enseignement primaire (en particulier le mouvement de l'École moderne-Pédagogie Freinet en France), le mouvement d'éducation nouvelle a cependant connu un rayonnement pédagogique considérable.

[152] Parmi les autres inventeurs d'une pédagogie « nouvelle », il faut citer ici Decroly (1871-1932), Édouard Claparède (1873-1940) ou Maria Montessori (1870-1952) qui vont chacun à leur manière s'efforcer de ne pas isoler l'école de la vie.

Précisons tout de même les caractéristiques de ce modèle d'ouverture pour Freinet. Ce n'est pas une ouverture tous azimuts. En effet, Freinet s'intéresse au monde rural et à l'artisanat du village (le boulanger, le menuisier, le tisserand, le forgeron, le potier, le parfumeur…) mais pas celui de la ville[153], de l'industrie ou de l'entreprise plus « libérale ». Il se limite à l'espace naturel et rural proche de l'école. Il voit dans la campagne, plus qu'ailleurs, un milieu[154] tonifiant favorable à un épanouissement du corps. Au contraire, la ville, par son côté enfermant et malsain, n'est pas bénéfique pour le développement physique de l'enfant. Il faut préciser qu'hygiène de vie et attention sont intimement liées selon Freinet. La recherche d'un équilibre physiologique est propice à l'attention de l'élève. La campagne, parce qu'elle permet un accès au plein air, à la propreté, à la lumière, à une hygiène de vie plus saine participerait, selon lui, à une harmonie du corps nécessaire à une harmonie intellectuelle. Il existerait donc une relation de causalité entre, d'une part le développement physiologique favorisé par un environnement à la campagne, en plein air, et d'autre part les résultats scolaires et les progrès éducatifs. Deux facteurs expliquent sans doute cette position : un mouvement hygiéniste mis en avant par de nombreux médecins, biologistes et psychologues qui, à la fin du XIX^{e} siècle et au début du XX^{e} siècle, est particulièrement sensible à ces préoccupations et un intérêt personnel de Célestin Freinet lui-même pour ces questions du fait de son état de santé fragile suite à des blessures pendant la Première Guerre mondiale.

La classe-promenade prolonge et se démarque de la leçon de choses par différents aspects. Le point commun de ces deux innovations est l'observation concrète du milieu naturel et humain. Sur ce point, Freinet se rapproche aussi des propositions pédagogiques de Decroly sur l'étude du milieu. Mais dans le cas de la classe-promenade, l'observation n'est pas suffisante. Elle prend aussi la forme d'une expérience individuelle et sensorielle conjuguée à un moment de collecte d'objets matériels (minéraux, végétaux, animaux morts…) :

> *La classe-promenade fut pour moi la planche de salut. Au lieu de somnoler devant un tableau de lecture, à la rentrée de la classe de l'après-midi, nous partions dans les champs qui bordaient le village. Nous nous arrêtions en traversant les rues pour*

[153] Les pédagogues de l'Éducation nouvelle se sont principalement attachés à l'étude du milieu rural et agricole. Dans une moindre mesure, la ville a été l'objet d'explorations et d'observations avec des expériences de sorties relatées par exemple dans l'ouvrage de Madeleine Paquot « *J'étudie ma ville : étude d'un milieu urbain* » (Paquot, 1938). Ces expériences mettent en avant la découverte de la ville à travers « *la rue, le marché, la poste, le trolleybus, le jardin public, le fleuve, un ensemble d'habitations, un quartier industriel, etc* » (Paquot, 2002, p.42).

[154] Le milieu est un terme qui désigne ici à la fois « *la société* » *dans laquelle baigne l'enfant (ne dit-on pas qu'il est de tel milieu* », *sous-entendu : social, familial, économique, culturel, géographique, etc. ?) et* « *l'environnement* » *dans lequel il évolue* » (Paquot, 2002, p.41).

> *admirer le forgeron, le menuisier ou le tisserand dont les gestes méthodiques et sûrs nous donnaient envie de les imiter. Nous observions la campagne aux diverses saisons, quand l'hiver les grands draps étaient étalés sous les oliviers pour recevoir les olives gaulées, ou quand les fleurs d'oranger épanouies au printemps semblaient s'offrir à la cueillette. Nous n'examinions plus scolairement autour de nous la fleur ou l'insecte, la pierre ou le ruisseau. Nous les sentions avec tout notre être, non pas seulement objectivement mais avec toute notre naturelle sensibilité. Et nous ramenions nos richesses : des fossiles, des chatons de noisetier, de l'argile ou un oiseau mort…* (Freinet, 1994a, p. 20).

Freinet va encore plus loin dans ses propositions : en plus de l'observation, d'une approche par les sens, d'une récolte sur le « terrain », il développera une démarche pour laquelle on a besoin de comprendre et d'agir. On étudie et observe alors le milieu méticuleusement pour communiquer à d'autres élèves étrangers au milieu proche. Pour cela, et à leur retour en classe, les élèves rapportent oralement, puis par écrit sous forme de textes libres, les événements qu'ils ont vécus et qui les ont marqués. Dans un second temps, ces textes libres sont choisis par les élèves eux-mêmes et intégrés dans une correspondance scolaire pour communiquer avec d'autres classes. La communication s'adresse aussi aux familles par l'intermédiaire d'un journal scolaire. Le choix des lieux explorés se porte sur des unités considérées plus tard, dans le mouvement Freinet, comme significatives : « *En géographie, c'est l'étude de la ferme, des usines locales, des voies de communication, du mode d'habitat, de la faune et de la flore, etc* » (Legrand, 1993).

La classe-promenade se situe au point de départ de l'étude. Elle est prolongée et exploitée au retour dans la classe par une recherche de documents comme les ouvrages de la Bibliothèque de travail.

La classe-promenade est enfin une expérience sociale qui aspire à changer les rapports entre le maître et les élèves vers davantage de proximité, qui transforme le statut du maître et des élèves, une activité qui favorise la cohésion du groupe-classe :

> [...] *Il était normal que, dans cette atmosphère nouvelle, dans ce climat non scolaire, nous accédions spontanément à des formes de rapports qui n'étaient plus celles, trop conventionnelles, de l'école. Nous nous parlions, nous communiquions, sur un ton familier, les éléments de culture qui nous étaient naturels et dont nous tirions tous, maître et élèves, un profit évident.* (Freinet, 1994a, p. 20).

La classe-promenade de Freinet ne peut pas être véritablement considérée comme une innovation au sens que Françoise Cros (Cros, 2001) en donne, c'est-à-dire comme un acte pédagogique nouveau qui porte sur un contenu. En tant qu'outils pédagogiques, les classes-promenades étaient une réalité avant Freinet et étaient prescrites dans les textes officiels dès 1923 (et même ceux de 1882) date des premières expérimentations par Freinet. Ce qui est difficile de mesurer, c'est le nombre et la fréquence des sorties de ce type à cette période. Toutefois, nous pouvons affirmer que la classe-promenade de Freinet s'inscrit globalement dans des pratiques pédagogiques bien structurées et inédites dans lesquelles il a élaboré d'autres outils spécifiques comme le texte libre et le journal. En ce sens, Freinet peut être considéré plus comme un inventeur qu'un innovateur conformément au caractère politique et militant de son engagement et de ses pratiques.

1.2.1.3 Lucien Gachon[155], pédagogue et géographe

Lucien Gachon est également un pionnier dans la pratique des classes-promenades. Cet instituteur, fils de cantonnier et petit-fils de paysan, né en 1894 à La Chapelle Agnon dans le Puy-de-Dôme, poursuit ensuite une carrière à l'université[156], d'abord brièvement à Besançon (1948-1952), puis à Clermont-Ferrand. « *Lucien Gachon représente un modèle d'accès à l'élite de la République par le mérite scolaire* » (Cornu, 2003, p.125). Il s'affirme comme l'un des plus célèbres géographes auvergnats mais aussi comme un « écrivain-paysan[157] » enraciné dans son pays, viscéralement attaché à sa région natale. C'est donc un personnage à la jonction de la géographie scolaire, de la géographie universitaire et de la littérature. Il est également connu pour s'être rapproché un temps du régime de Vichy[158] en lui proposant un projet de réforme de l'école en milieu rural axé sur une alliance morale entre la vie paysanne et l'école : « *l'école a un rôle moral à jouer : "elle a surtout à inculquer l'amour de la terre, la beauté humaine du travail paysan"* » (Savoye, 2004, p.115). Ses idées sont alors proches de celles du gouvernement de Vichy dont la devise officielle est « Travail, famille, patrie ». La finalité de son projet est d'améliorer la vie rurale par l'école mais son plan de réforme ne sera jamais pris en compte au plus haut sommet de l'État français.

[155] (1894-1984).
[156] Il soutient sa thèse de géographie « *Les Limagnes du sud et leurs bordures montagneuses* » dirigée par Philippe Arbos en mai 1939 à l'Université de Clermont-Ferrand. Ce travail scientifique est orienté vers la géographie humaine en zone montagnarde.
[157] En référence à l'un de ses livres « *L'Écrivain-paysan* » écrit en 1932 (Librairie Valois). On peut citer aussi l'ouvrage autobiographique édité en 1960 « *Henri Gouttebel, instituteur* ».
[158] « *Gachon se rend à diverses reprises à Vichy (automne 1940 et printemps 1941) pour rencontrer* […] *Caziot, ministre de l'Agriculture, puis Carcopino, ministre de l'Education* nationale » (Savoye, 2004, p.114).

Paysan, géographe et écrivain, Lucien Gachon est aussi pédagogue. Dans ce cadre, il publie une série de manuels de géographie à destination des écoles primaires[159]. Mais revenons à la compétence de Lucien Gachon qui nous préoccupe le plus, celle d'instituteur. Il est incité par l'inspecteur d'académie d'Auvergne, qui n'était autre qu'Edmond Blanguernon[160], à expérimenter ce contact scolaire avec l'extérieur. La classe-promenade est pour Gachon un moyen de mettre les élèves en situation de comprendre leur milieu de vie. Sur un plan méthodologique, Lucien Gachon prépare la sortie en définissant un itinéraire. Pendant le parcours, il répond aux questions des élèves en marchant ou en marquant des temps d'arrêts et de regroupement. L'observation du détail par la vue est sollicitée de manière informelle. Par contre, un temps de lecture de paysage est prévu à l'avance. Il s'appuie sur les connaissances précises du maître sur cet espace rural et invite à la confrontation du regard des élèves vers une portion de nature. La lecture de paysage, « *c'est l'évènement qui fournit le prétexte de la leçon. Les saisons, les reliefs, le règne animal, une simple taupinière, et voilà Lucien Gachon parti dans une envolée lyrique* » (Zaremba, 2002, p.68).

> *La classe-promenade : on observe, on s'arrête, on prend note, on dessine, on arpente, on cube, on marche, on s'arrête, on s'assied et à nouveau on explique, on prend note de mots de phrases, on prépare sa composition française, on inscrit des données d'un problème, bref, on fait provision de matériaux qui seront ensuite élaborés proprement, minutieusement à l'école même. Car après la classe de plein-air, il faut la classe dans la classe, celle où l'on sort la langue dans la tension de l'effort après avoir bien respiré, bien ri et bien chanté, dehors dans la liberté de la nature sauvage, ou sur les routes civilisées.* (Gachon, s.d.).

De la même manière que pour les promenades scolaires du début de la III^{e} république, les classes-promenades doivent faire face à la méfiance des parents qui voient seulement en ces expérimentations une promenade de santé. Pour limiter le risque d'une simple balade, l'organisation de ces sorties en dehors des murs de la classe est soumise à l'autorisation des inspecteurs qui contrôlent leur bon usage. De plus, la sortie doit être suivie d'un compte rendu du maître adressé à l'inspecteur de circonscription. Il est intéressant de noter qu'à ces

[159] P. Arbos, L. Gachon, 1926, *Petite géographie du Puy de Dôme*, Sudel, Les Presses du Massif Central ; L. Gachon, J.-A. Sénèze, 1949, *Notre commune, petite étude de géographie locale pour le cours moyen*, Sudel, Les Presses du Massif Central, 32 p.
En plus de publier des livres scolaires de géographie, Jean-Auguste Sénèze et Lucien Gachon militent ensemble à la section du Puy-de-Dôme du Syndicat national des instituteurs (Savoye, 2004, p.105).

[160] Blanguernon y est nommé en 1925 après un séjour de trois ans en Indochine.

contraintes réglementaires, il faut ajouter pour le maître qui organise une classe-promenade la demande d'autorisation pour visiter telle ferme, telle usine. Cet aspect administratif est un facteur expliquant en partie un plus grand nombre d'excursions géographiques, les plus faciles à organiser, puisqu'elles ne réclamaient pas d'autorisation en dehors de l'institution scolaire.

Les classes-promenades proposées par des praticiens chevronnés comme Freinet et Gachon sont, dans les années 1920, plus qu'un temps de loisir ou de visite en plein air pour s'oxygéner. Ces deux pédagogues ont aussi saisi rapidement et en des termes relativement proches, les prolongements nécessaires à donner aux classes-promenades par une mise en valeur de l'environnement local et l'exploitation du travail assurée par l'écrit. En outre, il s'agit d'un rapprochement de la vie quotidienne plus marquée chez Freinet alors que le dispositif de Gachon s'appuie sur une méthodologie faisant entrevoir une démarche incluant une approche paysagère caractéristique de la géographie. Gachon est d'autre part un témoin de l'implication d'un géographe universitaire dans le développement de la géographie à l'école primaire.

Il ressort de l'analyse des buts liés aux classes-promenades une grande diversité. Cette variété des pratiques doit être mis en relation avec la liberté d'action des maîtres et ce, malgré les prescriptions uniformes des inspecteurs. Mais cette variété était forcément limitée par des contraintes d'éloignement géographique et d'un retour répété sur des lieux de sortie dans la mesure où l'enseignant les trouvait bénéfiques pour l'apprentissage des élèves. D'une manière générale, les classes-promenades étaient localisées dans un environnement proche de l'école pour des raisons pratiques (restreindre les temps de déplacement) et idéologiques (volonté d'enraciner l'enseignement dans une dimension locale).

1.2.2 Le temps du Front populaire

Autorisées et reconnues par les instructions officielles de 1923, les classes-promenades, pratiques alors assez largement répandues, se transforment en discipline à part entière et sont généralisées avec l'introduction des programmes scolaires du 20 septembre 1938 initiés par Jean Zay. La classe-promenade est désormais prévue et inclue dans les trois heures dites d'« activités dirigées », pour lesquelles les maîtres étaient incités à étudier le milieu local[161] puis complété un peu plus tard par l'étude des paysages :

[161] Instructions du 20 septembre 1938, relatives à l'application des arrêtés du 23 mars et du 11 juillet 1938.

> *La classe-promenade était déjà prévue d'une manière expresse dans les Instructions ; elle est déjà entrée dans la pratique en quelques endroits. L'heure est venue d'en généraliser l'usage. Si les trois heures de loisirs dirigés sont utilisées par un maître diligent, elles doivent fournir les acquisitions les plus solides qui serviront de fondement à un enseignement moins formel et plus proche de la vie. L'ingéniosité des maîtres est appelée à se donner libre cours, et l'on peut concevoir une infinité de modalités dans l'organisation de ces loisirs et dans l'utilisation des ressources du milieu local. C'est la promenade au cours de laquelle la conversation est orientée vers l'analyse du paysage.* (Zay, 1939) [162].

C'est le géographe Max Sorre, directeur de l'enseignement primaire du ministre Jean Zay, qui introduit la notion de paysage dans ces programmes. À nouveau, comme pour la période qui précède les années 1920, la géographie scolaire et la géographie savante sont pensées comme un tout par les pédagogues et les géographes universitaires avec une volonté de passer d'une géographie inventaire du monde à l'étude du paysage avec un enseignement se voulant d'abord concret.

Il faut replacer ces sorties de « terrain » dans le contexte politique du gouvernement de Front populaire dont le but était de généraliser à toutes les catégories sociales une vie de bien meilleure qualité (création des congés payés, développement des vacances), ce qui pour Jean Zay passait par la culture et l'instruction, tout autant que par les loisirs.

> *Car à l'évidence, l'activité dirigée allait plus loin que la promenade scolaire ou la classe promenade. Le loisir y était plus que jamais considéré comme le complément naturel d'un savoir dont la maîtrise aiderait l'homme à se libérer des idées reçues, à se défier des idéologies totalitaires.* […] *L'on y distingue donc, plus qu'une méthodologie de l'enseignement ouverte sur la vie, l'ambition démocratique d'étendre et d'approfondir l'accès à la connaissance.* (Chanet, 1996, p.336).

[162] Circulaire du 26 avril 1939 sur les activités dirigées.

1.2.2.1 Pierre Deffontaines et la promenade enquête géographique

1.2.2.1.1 Un parcours singulier

Pierre Deffontaines (1894-1978) est un géographe français de dimension internationale. Il est pourtant aujourd'hui une figure quelque peu oubliée, même chez les géographes. Son parcours universitaire et sa carrière sont atypiques. Élève de Jean Brunhes qu'il rencontre en 1918, il fait d'abord une licence de Droit puis s'intéresse à la Préhistoire. Après l'obtention de l'agrégation d'histoire-géographie (1922) et une thèse sous la direction d'Albert Demangeon (*Les hommes et leurs travaux dans les pays de la Moyenne Garonne, Agenais et Bas-Quercy*, Lille) qu'il soutient en 1932, il devient professeur à l'Institut de géographie des Facultés catholiques de Lille (1925-1939), fonde en 1934 la chaire de géographie de l'Université de Rio de Janeiro, en 1936 celle de São Paulo et à partir de 1948 élabore une série d'itinéraires d'excursions pour les étudiants de l'université de Laval au Québec puis dirige l'Institut français de Barcelone (1939-1964). Deffontaines est un géographe pionnier par les différents postes administratifs et d'enseignement qu'il a occupé et qui lui ont permis de diffuser les méthodes de la géographie française dans les pays étrangers (Delfosse, 2000). Il a pris part de manière active « *à l'implantation, à l'enseignement et au développement de la géographie dans les deux Amériques, notamment au Québec* » (Raveneau, 1978, p.437). En sa qualité de géographe humaniste, il a tenté d'ouvrir une voie médiane entre géographie et ethnologie du proche (Il a fondé avec André Leroi-Gourhan, la *Revue de géographie humaine et d'ethnologie* [1948-1952]). Proche du scoutisme, il rencontre Robert Garric (1896-1967) pendant son séjour à la fondation Thiers de 1922 à 1925 (Jean Brunhes y avait été pensionnaire entre 1893 et 1896) et s'implique ensuite dans un mouvement catholique, les « Équipes sociales », fondé par Garric. Deffontaines est donc un personnage aux multiples facettes, à la jonction de la géographie universitaire et de la géographie scolaire.

1.2.2.1.2 La promenade Deffontaines

Dans les années 1937-1938, les pratiques de sortie dites de terrain se diversifient. Elles conservent une méthodologie basée sur l'observation guidée du maître lors de la promenade, mais elles reçoivent aussi l'influence d'une pédagogie de la découverte initiée par Deffontaines dans le mouvement scout. Ce dernier est à l'origine de « la promenade enquête géographique » qu'on retrouve dans une petite brochure publiée en 1938 « *Petit guide du*

voyageur actif » tiré à 300 000 exemplaires. Cette démarche se distingue des classes promenades Freinet dans le sens où elle ne restreint pas l'étude du milieu local à la campagne mais élargit le champ d'investigation aux micro-réalités sociales que constituent une ferme, un village, une usine, un centre d'apprentissage, voire un quartier urbain en état d'insalubrité. D'autre part, dans sa méthode de « terrain », Deffontaines fait tenir un rôle de premier plan à l'enquête et au dessin[163]. L'enseignement de la géographie présenté ainsi s'appuie sur une géographie universitaire empreinte de déterminisme avec un prolongement pédagogique proposant une méthode inductive comme le montre l'extrait suivant :

> […] *construisons avec lui, en parlant de ce qu'on voit, à coup d'explorations et avec les plaisirs de l'explorateur. C'est la méthode inductive qui utilisera le petit bagage de vision déjà amassé par l'enfant et qui l'augmentera progressivement en se servant comme champ d'action du tour d'horizon. Le titre général de cet enseignement serait « ce qu'on voit ». Les questions seraient non pas « qu'est-ce que cela », mais des « qu'est-ce qu'on voit ». En excursion on s'étonnerait de tout et l'on verrait : le soleil, les nuages, la rivière, les herbes et les arbres ; et l'on observerait ce que l'homme a rajouté à la nature : la maison, la rue, le port, les champs, les usines.* (Deffontaines, 1929).

Le « Petit guide du voyageur actif » de Deffontaines nous donne quelques renseignements notamment méthodologiques sur ce qu'est la sortie de « terrain » pour lui. On devine une approche centrée sur le sujet qui perçoit, qui note ses impressions et qui explore attentivement : « *Cette première rencontre est émouvante* […] *Ecrire ses premiers étonnements qui risquent de s'effacer par la suite* […] *Cette première visite au personnage nouveau du pays doit être faite avec lenteur* » (Tissier, 2001, p.346).

Comment ces promenades instructives en dehors de la classe ont-elles été accueillies au temps du Front populaire ? Les réactions de l'opinion publique, du ministère et des inspecteurs de l'instruction publique semblent partagées. Sur cette question, les points de vue d'auteurs comme Jean-François Chanet (Chanet, 1996, p.336) ou Monique Benoît (Benoît, 1992) divergent. Selon le premier, les réactions du corps d'inspecteurs sont plutôt favorables et c'est plus du côté des élus locaux qu'il faut voir une forme de désintéressement ou d'opposition. La formation des maîtres est également remise en cause. À l'inverse, pour M. Benoît « *les rapports des inspecteurs d'académie contredisent l'optimisme affiché par Jean Zay* ». Ces réactions contrastées prouvent que cette innovation n'était pas encore pleinement acceptée.

[163] Pierre Deffontaines utilisait lui-même le dessin pour appréhender les paysages qu'il observait. Il en a réalisé plus de trois mille plutôt sur des grands supports (feuilles de 30 x 23 cm). « *Il dessinait vite (parfois même en avion) et il dessinait bien, directement à l'encre de Chine avec un cure-dent* » (Lacoste, 1987, p.66).

Précisons enfin que la « promenade enquête géographique » ou « promenade Deffontaines » a servi de référence méthodologique à l'enquête de « terrain » mise en œuvre pour la formation des élites françaises à l'École des cadres d'Uriage (créée par le régime de Vichy en septembre 1940 jusqu'en décembre 1942) : « *La pratique de l'enquête fut essentiellement encadrée et adaptée pour Uriage par Paul-Henry Chombart de Lauwe.* […] *Pierre Deffontaines lui-même est venu à la Faulconnière* […] *pour apporter son soutien et son expérience au jeune formateur qu'est Paul-Henry Chombart de Lauwe.* […] » (Tissier, 2001, p.343-344).

	Qu'est-ce que sortir ?	Qu'est-ce que le terrain ?	Intention(s) pédagogique(s) ou finalités	Échelle géographique retenue
Blanguernon (1876-1928) « La classe-promenade »	- Rompre avec un enseignement livresque par un contact direct avec la connaissance sans intermédiaire - Faire la classe en plein air - Aller vérifier la rationalité des choses matérielles	- Un lieu que l'on parcourt - Un objet à étudier : le milieu local - Les prémices d'une relation construite par prélèvements d'informations avec son corps sensible	- Favoriser un contact direct avec des objets matériels et vivants - Enraciner les enfants dans le local	Le pays : le local
Freinet (1896-1966) « La classe-promenade »	- Aller au contact du milieu de vie - Rapprocher l'école de son environnement proche - Opposition à un savoir scolaire accessible dans des livres. Freinet milite pour une école ouverte sur la vie	- Un lieu que l'on parcourt - Un objet à étudier : le milieu environnant - Une expérience	- Rupture avec un enseignement livresque - La collecte d'observations directes et d'objets sert de support, en classe, à des écrits, à des dessins, à des observations scientifiques, à des lectures documentaires pour approfondir les connaissances.	Le local restreint au monde rural et à l'artisanat du village, pas celui de la ville vu comme malsain pour le développement de l'enfant
Gachon (1894-1984) « La classe-promenade »	Faire la classe en plein air	- Un lieu que l'on parcourt - Un objet à étudier : le paysage - Construire une relation avec la terre agricole que l'on va travailler et dans laquelle on se ressource.	- Comprendre son milieu de vie - Analyser le paysage - Relier concrètement le pays et l'école - Accéder à un savoir pratique acquis par l'éducation familiale et l'expérience que l'école doit associer : « *la classe promenade est propice à la combinaison entre savoir populaire et connaissance savante* » (Savoye, 2004, p .113)	Le pays : la petite patrie auvergnate agricole
Deffontaines (1894-1978) « La promenade enquête géographique »	Non explicité	- Un lieu que l'on parcourt - Un objet à étudier au moyen de la vue - Une pratique de type ethnographique : une enquête où la personne entre en contact direct avec ses interlocuteurs.	Une approche méthodologique centrée sur le sujet qui perçoit, qui note ses impressions, qui observe en dessinant ce qu'il voit.	Les micro-réalités sociales : une ferme, un village, une usine, un quartier urbain.

Figure 11 : Les sorties à travers des « figures » de l'histoire de l'enseignement et de la géographie du début du XX^{e} siècle.

1.2.3 Sous le régime de Vichy : fin des activités dirigées et affirmation du concret

Avec le gouvernement de Vichy, dans un contexte de guerre, l'intérêt pour la géographie locale est plus que jamais maintenu dans une continuité avec l'avant-guerre. Les programmes du cours moyen de 1941 mettent l'accent sur l'étude du local, le cas échéant à l'occasion de sorties et d'une activité pédagogique de monographie communale « *dans la filiation des leçons de choses* » (Chevalier, 2007b, p.78). Ce rôle important du milieu local est souligné, en septembre 1940[164], par Georges Ripert, puis en 1942 par le Secrétaire d'État à l'Éducation nationale et à la Jeunesse, Jérôme Carcopino[165] : « *Géographie locale : On étudiera la géographie de la petite région ; cette étude sera, éventuellement, à l'occasion d'excursions dirigées par les maîtres ou de promenades suggérées aux élèves* » (Ripert, 1940).

> *Mais la grande nouveauté du programme du cours moyen réside dans l'étude méthodique du milieu local, et non, précisons-le bien, du milieu régional. Il ne s'agit que du petit pays, de la petite cellule géographique* […]. *Cette étude pourrait s'étaler sur les deux derniers mois de l'année scolaire, plus favorables aux promenades scolaires qui en fourniront la substance et non le complément ; elle doit partir de la commune elle-même, certes connue, mais mal observée, et insister beaucoup sur ses divers aspects. L'on trouvera dans l'observation attentive de l'horizon familier une mine inépuisable de faits concrets et précis se rapportant aux traits physiques (site, sol, climat, rivière, calendrier agricole) comme aux caractères humains (éléments, variation de la population, son mode de groupement et de dispersion, étude de la maison) et enfin aux activités économiques (observation du cadastre, du domaine paternel, étude des cultures et des productions, foires, industries et commerce, visite de la gare, etc.). Si l'enfant est un citadin, l'étude de la ville, en commençant par le quartier, peut facilement mener à l'analyse du site, du développement et du plan de la cité, de sa population, de son rôle administratif, commercial, industriel. Et l'on ne saurait trop encourager instituteurs et institutrices à établir, et il en est déjà de bien faites, une monographie de leur commune et de leur canton. En attendant, d'autre part, que s'éditent des cahiers géographiques destinés à cette observation du milieu local – et il en est déjà de parus – il sera bon de demander à l'élève de tenter, lui aussi, sur un cahier spécial, une petite monographie de sa commune avec questionnaires, croquis, dessins, graphiques, observations sur ce qu'il aura appris en classe et vu en classe-promenade.* (Carcopino, 1942).

[164] Arrêté du 14 septembre 1940 sur l'enseignement primaire.
[165] Instructions du 5 mars 1942 relatives au nouveau plan d'études des écoles primaires élémentaires, partie V : Géographie.

Sous Vichy, l'enseignement de la géographie par l'étude méthodique du local vise à enraciner les élèves, « la jeunesse des champs », qui vivent majoritairement en milieu rural, dans leur lieu natal. La volonté de faire connaître et aimer la campagne où l'on naît, le village où l'on vit et grandit contribue au sentiment que les allemands appellent « heimat ». Cette position est comparable à la formule de Ferdinand Buisson selon laquelle « *l'amour de la petite patrie mène à l'amour de la grande* » (Chanet, 1996).

Dans le même ordre d'idée, les romans de Lucien Gachon sont des exemples de ce rapport au monde ancré dans le local plus que le général, dans un attachement profond dans la France traditionnelle :

> […] *Lucien Gachon, dont les romans paysans chantent alors l'enracinement dans la petite patrie, le retour à la terre, la dénonciation de la France des villes et de la modernité. Gachon opère alors une sorte de glissement de la géographie agraire au « retour à la terre » pétainiste* (Chevalier, 2007b, p.93).

Par ailleurs, le gouvernement de Vichy met fin aux activités dirigées alors que la classe-promenade continue d'être conseillée, la référence au concret rappelée dans les textes avec une finalité idéologique marquée pour renforcer l'identité nationale. La géographie est vue comme une discipline qui participera à une reconstruction morale de la France :

> *De Jules Ferry à la Libération, les programmes et les instructions officielles se réfèrent souvent aux mêmes finalités* […]. *La géographie est la discipline scolaire, où les finalités intellectuelles s'appuient sur le « concret » ; y compris lorsqu'il s'agit de promouvoir la France comme cadre identitaire principal. Le local est alors le concret visible qui sert à imaginer la patrie.* (Chevalier, 2003a, p.292).

Les directives pédagogiques du régime de Vichy insistent sur l'étude du « petit pays » à l'école élémentaire. La mise en œuvre des enquêtes dans le milieu local est facilitée par la prise en charge d'un maître unique. Au contraire, l'emploi du temps complique la tâche de l'enseignant qui, à raison de deux leçons de trente minutes par semaine, peut difficilement atteindre l'objectif qui lui est confié.

Les instructions sous le régime de Vichy, notamment celles de 1942, réservent une place importante au terrain compris comme un lieu que l'on parcourt.

1.3 Les sorties de « terrain » après la Seconde Guerre mondiale : vers une pédagogie constructiviste

Après-guerre, de nouveaux textes officiels apparaissent. La référence au local dans ces nouveaux programmes de géographie pour le cours moyen persiste, avec une invitation à l'observation sur le « terrain » et à l'enquête monographique. Ce qui est nouveau, c'est le renvoi à la ville : « *Géographie locale : étude par l'observation directe le plus possible de la ville ou du petit coin de France qui l'entoure. Établissement par les élèves de petites monographies du village ou de la ville, ou du quartier* » (Capitant, 1945)[166].

Mais c'est dans le mouvement naissant des classes de découvertes que la référence au terrain est la plus marquée. Ces classes « hors les murs de l'école » vont connaître un développement timide puis exponentiel jusqu'aux années 1980. Depuis, le nombre et la durée des séjours effectués par les élèves en classe de découvertes a reculé.

1.3.1 Le terrain et les classes de découvertes (1945- années 1980)

Des précurseurs issus des pédagogies « nouvelles » sont à l'origine des premières classes de découvertes. En 1953, trente-deux garçons d'une école de la ville de Vanves dans les Hauts de Seine partent pendant quatre semaines à La Féclaz (en Savoie) pour la première classe de neige reconnue officiellement par l'Éducation nationale. Cette initiative pédagogique conjointe d'un instituteur (M. Dicours), d'un professeur de sport (M. Barnier) et d'un médecin (le docteur Fourestier) s'inscrit dans une réflexion à l'école sur le « *mi-temps pédagogique et sportif (études scolaires le matin, sport l'après-midi)* » (Chauvin, 2003, p.15). Cette expérience a d'abord répondu à des préoccupations hygiénistes, soucieuses du développement harmonieux des enfants. À la suite du mouvement Freinet, les bénéfices reconnus d'un séjour en plein air n'étaient alors pas à négliger. L'observation concrète de la nature pour compléter des acquis théoriques vus en classe apparaissait comme le second objectif pédagogique de ce séjour. Les premiers succès constatés de ces expériences pédagogiques, tant dans le domaine de la santé qu'au plan scolaire, ont contribué au lancement des classes désignées « transplantées » par le ministère de l'Éducation nationale à partir de 1953 et officialisées par l'arrêté du 1er août 1957. Le mouvement et les initiatives se développent et se diversifient ensuite avec la reconnaissance des classes « forêt » en 1959, celle de mer en 1964 et les

[166] Programmes du cours moyen du 17 octobre 1945. René Capitant, ministre de l'Éducation du gouvernement provisoire.

classes vertes en 1971 (Voir fig. 12). Cependant les différents types de classes découvertes sont issus d'expériences pédagogiques menées par des enseignants qui peuvent être considérés comme des précurseurs plus que de décisions ministérielles qui n'ont fait qu'accompagner ces mouvements pédagogiques. D'ailleurs, l'arrêté du 1er août 1957, définissant les « classes et écoles expérimentales », considère ces classes expérimentales comme des lieux de recherche pédagogique en marge des pratiques scolaires habituelles.

Il faut attendre 1969 et le « tiers-temps pédagogique »[167] pour voir apparaître une conception plus globale de la vie de la classe. S'inspirant des idées et des pratiques des mouvements d'Éducation nouvelle, les enseignements sont alors partagés en trois domaines :

> […] *on établit le « tiers-temps pédagogique », c'est-à-dire la répartition des enseignements en trois domaines : les matières « fondamentales » (les mathématiques et le français pour 15 heures, l'Éducation physique et sportive (EPS) pour 6 heures et les « disciplines d'éveil » (ou « activités d'éveil ») pour 6 heures également). Les disciplines d'éveil se divisent elles-mêmes en deux : l'éveil à dominante intellectuelle (histoire, géographie, sciences expérimentales) et l'éveil à dominante esthétique (arts plastiques, éducation musicale).* (Kahn, 2008, p.43).

L'intérêt d'aller sur le « terrain » est mis en avant avec une approche du milieu considéré comme un lieu d'apprentissage à part entière et suscitant la curiosité dans le cadre de ce tiers-temps pédagogique. « Ce *sont des classes de vie ou le « milieu » est le centre privilégié de toutes les activités : disciplines de base, activités d'éveil, activités physiques* » (Instructions sur les classes de mer et les classes vertes, 1971).

En 1982, une volonté politique va donner un essor considérable aux classes transplantées. De 51 000 en 1967, Alain Savary, ministre de l'Éducation nationale, fait ainsi passer le nombre d'élèves à 350 000 en 1982. Il unifie l'organisation des classes transplantées qui prennent le nom de « classes de découverte ». Cette relance contribue à l'ouverture de l'école sur le monde et encourage un travail d'équipe sur un projet commun : les pratiques de classes de découverte sont alors à leur apogée.

Le lien avec la géographie apparaît explicitement avec les instructions officielles de 1980. Elles préconisent en effet pour le cours moyen des enquêtes thématiques :

[167] Arrêté du 7 août 1969, complété par la circulaire du 2 septembre 1969.

Activités prolongées fondées sur des enquêtes dans le milieu. On veillera à ce qu'elles soient programmées et n'excèdent pas la moitié du temps disponible. Elles seront plus largement pratiquées au CM1 qu'au CM2. Elles comprennent les enquêtes directes effectuées dans le milieu local ou dans un milieu proche ou à l'occasion de déplacements (classes de montagne, classes de mer, classes vertes particulièrement) […]

Des classes transplantées aux classes de neige, de montagne, de mer et de nature, les appellations choisies pour ces formules pédagogiques donnent une place importante au terrain. Le terme de « sortie » apparaît pour la première fois en 1984 pour le cycle deux. Nous allons voir que ce rapport au concret va diminuer largement pour la période suivante.

1.3.2 Recul des classes de découvertes et pédagogie par le document (années 1980-2014)

Le nombre et surtout la durée moyenne des classes de découvertes diminuent à partir du milieu des années 1980. Les destinations sont elles aussi de moins en moins éloignées. On reste plus facilement dans son département d'origine pour une durée très courte. Ainsi on est passé de quatre semaines pour les premières classes de neige des années 1950 à une durée moyenne de deux à quatre jours en 2001/2002[168]. On assiste à une diversification accrue des noms donnés aux classes de découverte : culturelles (1987) et patrimoniales (1988) classes-lecture, linguistiques, européennes, scientifiques (1991), pour changer de dénomination en 1993 : classes d'environnement.

Conjointement à cette valse de qualificatifs, on assiste à une judiciarisation des textes officiels suite à des accidents mortels (Accident du Drac en décembre 1995 et avalanche des Orres en janvier 1998 par exemple). On ne parle plus désormais de classe mais de sortie : sorties scolaires avec ou sans nuitée(s) en 1997[169]. La préoccupation sécuritaire prend le dessus pour des textes réglementaires plus contraignants.

Parallèlement, l'étude du local est de moins en moins au programme, même au cycle deux. Les instructions officielles de 1985 mettent fin à l'éveil à l'école primaire, l'étude du cadre local n'est plus préconisée au cours moyen.

[168] Étude menée par la Direction de l'enseignement scolaire du Ministère de l'Éducation Nationale, « Bilan de l'enquête sur les sorties scolaires avec nuitées, 2001-2002 ». Notons qu'il n'existe pas d'étude plus récente ni d'organisme centralisant les données quantitatives au niveau national de ces séjours.
[169] Circulaire n° 176-97 du 18/09/1997.

Pourtant des textes officiels plus récents, par exemple la circulaire du 21 septembre 1999 sur les sorties scolaires avec ou sans nuitée(s), préconisent une pédagogie active où l'élève est confronté directement à un environnement réel propice aux émotions et aux découvertes que l'on ne retrouve pas dans les livres ou les nouvelles technologies de l'information. La sortie est l'occasion de diversifier les démarches d'apprentissages notamment par une approche sensorielle et de susciter la curiosité :

> *Les sorties scolaires contribuent à donner du sens aux apprentissages en favorisant le contact direct avec l'environnement naturel ou culturel, avec des acteurs dans leur milieu de travail, avec des œuvres originales... Les supports documentaires, papier ou multimédia aussi précieux soient-ils, ne suscitent ni la même émotion, ni les mêmes découvertes. Les sorties concourent ainsi à faire évoluer les représentations des apprentissages scolaires en les confrontant avec la réalité. Elles illustrent l'intérêt et la diversité des manières d'apprendre qui font une part prépondérante à l'activité des élèves sollicités aussi bien sur les plans social, moteur, sensible que cognitif. Elles peuvent être un moyen de découverte et de maîtrise de l'environnement. L'approche sensorielle d'un milieu nouveau ou d'un lieu de culture, la rencontre de professionnels, d'artistes ou de créateurs, l'étonnement et le dépaysement constituent des sources de questionnement et de comparaison, de stimulation de la curiosité. Le besoin de comprendre et de communiquer s'en trouve activé.*

Ces textes officiels de 1999 voient aussi, à travers ces sorties et cette offre scolaire, des intérêts nouveaux, notamment sociaux, à la fois pour compenser des inégalités d'accès à la culture et la recherche du mieux vivre ensemble par l'expérience sociale créée par ces sorties :

> *Elles tendent à compenser les inégalités sociales et culturelles en permettant la découverte, par tous les enfants, d'autres modes de vie, de cultures différentes, contribuant ainsi à l'éducation à la citoyenneté. Un moment de vie collective partagé avec l'ensemble de la classe n'est jamais banal dans l'expérience sociale d'un enfant. Elles constituent enfin des occasions propices à l'apprentissage de la vie collective et à l'instauration de relations, entre adultes et enfants, différentes de celles de la classe.*

Plus récemment encore, la circulaire du 5 janvier 2005 sur les sorties scolaires réintroduit l'appellation « classes de découvertes » pour les séjours d'au moins quatre nuits et rappelle, conformément au texte de 1999, l'intérêt de « *l'approche sensorielle d'un milieu naturel, humain ou culturel nouveau, l'étonnement et le dépaysement qu'il provoque, sont autant d'occasions de comprendre et de communiquer* ». Par ailleurs, ce texte apporte une possibilité nouvelle jamais rencontrée dans les instructions officielles. Il recommande et « *ouvre la*

possibilité de pratiques d'élèves que l'on pourrait à partir de la description qui en est donnée, référer à l'ethnographie » (Thémines & Le Guern, 2011, p.5). Le texte formule en effet des conseils dans la mise en œuvre avant, pendant et après la sortie. Notons ces spécifications pour les deux temps qui concernent la sortie elle-même et son exploitation :

> *La sortie scolaire est le moment fort de la collecte d'informations de toute nature, sous forme d'écrits (prises de notes, documents constitués récoltés sur place), d'images (photos, enregistrements vidéo, dessins et schémas), d'enregistrements sonores (interviews, environnement sonore naturel ou lié aux activités humaines, etc.) ou d'éléments matériels (végétaux, coquillages, insectes, etc.)* […] *Le retour est le moment de l'inventaire des récoltes individuelles et collectives, de leur tri et de leur exploitation sous des formes variées : exposition, film, présentation commentée lors de réunions, spectacles, etc. présentés aux parents et/ou aux autres classes de l'école. La constitution de dossiers individuels et collectifs est l'occasion de rédaction à partir des prises de notes ou d'enregistrements, d'élaboration d'organigrammes, de schémas explicatifs, etc.*

Dans le même temps, les programmes du cycle trois de l'école primaire s'éloignent du local pour des espaces étudiés qui s'intègrent plus à l'échelle nationale, voire supranationale. La volonté de donner des repères entre en tension avec une prise en compte des expériences quotidiennes des élèves : une tension que l'on peut généraliser entre le terrain et l'utilisation des représentations du réel qu'on utilise en classe qui existent dès le cycle deux de l'école primaire.

> *Aujourd'hui des solutions mixtes s'imposent dans les petites classes : les programmes du cycle 2 associent la découverte du milieu local à des présentations de cadres de vie lointains. Plus généralement une sorte de pédagogie par le document a remplacé l'invite à la pédagogie du terrain.* (Chevalier, 2007a, p.482).

Le Socle commun de connaissances et de compétences (Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, 11 juillet 2006) fait référence à l'apprentissage de repères géographiques partagés concernant la France et l'Europe :

> *En donnant des repères communs pour comprendre, la culture humaniste participe à la construction du sentiment d'appartenance à la communauté des citoyens, aide à la formation d'opinions raisonnées, prépare chacun à la construction de sa propre culture et conditionne son ouverture au monde. Les élèves doivent avoir des repères géographiques:*
>
> - *les grands ensembles physiques (océans, continents, reliefs, fleuves, grands domaines climatiques et biogéographiques) et humains (répartition mondiale de la population,*

principales puissances du monde contemporain et leurs métropoles, les États de l'Union européenne et leurs capitales) ;
- *les grands types d'aménagements ;*
- *les grandes caractéristiques géographiques de l'Union européenne ;*
- *le territoire français : organisation et localisations, ensembles régionaux, outre-mer. »*

ou, plus récemment encore, dans les programmes du 19 juin 2008 pour le cycle trois : « *Les sujets étudiés se situent en premier lieu à l'échelle locale et nationale ; ils visent à identifier, et connaître les principales caractéristiques de la géographie de la France dans un cadre européen et mondial* ».

Enfin, le recul du « terrain » et des pratiques de sorties trouve une explication du côté de la place de l'école primaire dans le système scolaire. En effet, depuis la réforme Haby de 1975 et la création d'un « collège pour tous » ou collège unique, l'« École pour tous » est devenue naturellement une étape préparatoire en vue d'études plus approfondies. À l'école primaire, où un maître unique et polyvalent enseigne à un même groupe classe les différentes disciplines scolaires, la pratique des échanges de services, prioritairement dans les disciplines dites d'éveil (histoire, géographie et sciences), est un frein pour l'organisation de la sortie sur le « terrain ». Cet aménagement possible est réglementé par des textes officiels[170] et s'inscrit dans un cadre limitatif, qui peut cependant ressembler à un mini emploi du temps de collège :

> *La pratique monographique avait un fondement scientifique du côté de l'enquête de terrain et un fondement pédagogique du côté de l'éveil, de l'étude du milieu. À partir du moment où le modèle pédagogique dominant devient celui de l'enseignement long, un enseignant spécialisé ayant ses élèves une heure isolée, la classe-promenade devient quasiment impossible.* (Chevalier, 2001, p.51).

[170] Note de service du 11 mars 1991, partie 3-4 : Les échanges de service d'enseignement et le décloisonnement : « *l'horaire de décloisonnement ne devra pas excéder une limite qui sera de l'ordre* [...] *de six heures pour le cycle des approfondissements.* »

Conclusion :

Le terrain et les pratiques de « terrain » que je viens de considérer peuvent globalement se regrouper en trois catégories définissant trois périodes historiques :

- de 1882 à 1920 : la sortie de « terrain » comme leçon de choses qui part du fait et non de la définition dans une démarche inductive. Le terrain sert de support pour montrer les objets réels sans qu'on le fréquente directement ou alors par des promenades scolaires. Cette forme de sortie se réfère à Comenius, Rousseau et Pestalozzi.
- de 1920 à 1945 : la sortie de terrain comme démarche active pour une ouverture sur la vie. C'est la géographie de plein-vent du mouvement de l'Éducation nouvelle et des classes-promenades (Blanguernon, Freinet et Gachon) ainsi que des expériences éducatives et pédagogiques affiliées à ce mouvement comme le scoutisme (Deffontaines). Le terrain est aussi l'occasion d'une étude paysagère sous Jean Zay. Le terrain, c'est enfin l'étude du local, de la petite patrie qui aide à construire une identité nationale sous le régime de Vichy.
- de 1945 à nos jours : la sortie de « terrain » s'associe au mouvement naissant des classes de découvertes avec une approche qui n'est pas nécessairement géographique mais qui invite les élèves et les enseignants à construire leurs connaissances et à varier les démarches d'apprentissage dans une discipline scolaire qui privilégie la pédagogie par le document. La pratique de sortie semble toutefois, pour cette période, en déclin.

L'examen des textes officiels confirme que depuis 1985, les programmes de géographie proposent surtout une liste d'objets à étudier, sans émettre de conseils pédagogiques. L'enseignant doit aller voir du côté des textes se référant aux sorties scolaires pour trouver quelques recommandations pour sa pratique pédagogique de sortie de « terrain ».

De plus, s'il y a bien eu dans les années 1930 un rapprochement, voire une rencontre, entre les géographes et les pédagogues sur la question des sorties de « terrain »,

> *Géographie scolaire et géographie savante ne se rapprocheront guère avant les années trente, formant alors un seul ensemble partageant les mêmes références épistémologiques et les mêmes pratiques méthodologiques, assimilant de fait la démarche inductive et descriptive des géographes universitaires aux leçons de choses et aux pratiques d'enquête expérimentées à l'école primaire.* (Chevalier, 2003b, p.120).

les pratiques actuelles de la géographie scolaire laissent *a priori* apparaître une séparation forte avec la géographie universitaire. C'est ce qu'il me faudra examiner, entre autres, dans l'état des lieux des pratiques actuelles de sortie de « terrain » que je vais opérer dans le chapitre suivant.

L'analyse de l'histoire des sorties de « terrain » montre enfin, d'une part, des pratiques très anciennes reprises régulièrement au fil des décennies avec une terminologie différente mais avec des caractéristiques proches, et d'autre part, une tension entre un enseignement qui s'inscrit dans la fréquentation des livres et un enseignement plus pratique ancré dans l'observation et l'expérience vécue de l'élève.

Cela montre enfin la richesse de l'histoire de ces sorties qui a placé la géographie scolaire quelquefois en position d'innovation, notamment via les sorties.

Année	Appellation	Référence officielle		Observations
		circulaire	Bulletin officiel	
1953	Classes transplantées			1ère classe de neige de la ville de Vanves (Hauts de Seine) transplantée à La Féclaz (Savoie) pendant 4 semaines (reconnue officiellement par l'Education nationale)
1957		Arrêté du 1er/08/1957		Officialisation des classes de neige
1959				1ère classe « forêt »
1964				1ère classe de mer au centre Moulin-Mer à Loganna-Daoula (rade de Brest Finistère)
1971				Apparition des classes vertes, création de centres permanents nature et de postes d'enseignants «classes nature»
1982	Classes de découverte	Note de service n°82.399 du 17/09/1982		Unification dans l'organisation des classes transplantées qui prennent le nom de « classes de découverte ».
1987				Création des classes culturelles en particulier la classe d'initiation artistique
1988		Circulaire n° 88-063 du 10/03/1988	B.0. n°12 du 24/3/1988	Apparition des classes patrimoine qui font partie des classes culturelles.
1989		Circulaire n° 89-279 du 8/09/1989	B.0. n° 32 du 14/09/1989	Partenariat Éducation nationale - ministère de la Culture : classes culturelles et ateliers de pratiques artistiques et culturelles
1991				Diversification des classes : classes- lecture, linguistiques, européennes, scientifiques.
1992		Circulaire n° 92-196 du 3/07/1992		Participation d'intervenants extérieurs aux activités d'enseignement dans les écoles
1993	Classes d'environnement	Circulaire n° 93-118 du 17/02/1993		Les classes de découverte (classes de neige, classes de mer, classes vertes, classes de ville, classes culturelles...) prennent le nom de «classes d'environnement»
1997	Sorties scolaires avec ou sans nuitée(s)	Circulaire n° 176-97 du 18/09/1997		Nouvelle appellation et nouvelle réglementation qui met l'accent sur la sécurité et la responsabilité (suite de la tragédie du Drac en 1995)
1999	Sorties scolaires avec ou sans nuitée(s)	Circulaire n° 99-136 du 21/09/1999	B.O. Hors-série n°7 - 23/09/1999	- Donner du sens aux apprentissages en favorisant le contact direct avec l'environnement naturel ou culturel. - Favoriser l'étonnement et le dépaysement. - Compenser les inégalités sociales et culturelles
2005	Sorties scolaires : Séjours scolaires courts et classes de découvertes	Circulaire n° 05-001 du 5/01/2005	B.O n°2 du 13/01/2005	Réintroduction de l'appellation « classes de découvertes » pour les séjours d'au moins 4 nuits (sous l'impulsion du rapport Pavy de 2004 et de J. Chauvin).

Figure 12 : Des classe transplantées aux sorties scolaires : évolution institutionnelle du dispositif de sortie[171]

[171] D'après Seguin, 1999, p.12.

En France	Les promenades scolaires Leçon de choses	Classe-promenade (Blanguernon, Freinet, Gachon)	Les sorties scolaires
Années	1882	1920	1999 et 2005
Caractéristiques	On part d'un objet ou d'un fait observé. Le choix du sujet est arbitraire et imposé par la progression même du manuel. L'observation est dirigée, collective et ne dépasse pas la constatation des faits : apparence perçue mais l'explication est apportée de façon magistrale. Le schéma tout fait remplace rapidement l'observation et l'action sur les choses. Un résumé est donné et appris.	On part d'observations concrètes faites dans le milieu vivant : l'étude du milieu est encore une fois le point de départ. Mais l'essentiel c'est surtout le besoin de comprendre et le besoin d'agir.	1999 : La sortie scolaire donne du sens aux apprentissages en favorisant le contact direct avec l'environnement naturel ou culturel, en confrontant avec la réalité. Elle suscite de l'émotion, des découvertes. L'approche sensorielle pédagogie de l'étonnement et du dépaysement pour questionner, comparer, stimuler la curiosité pour comprendre. 2005 : Pratiques ethnographiques de récolte de données sur le « terrain ».

Figure 13 : Trois périodes et trois types de sorties de « terrain »

❖

CHAPITRE DEUX. Un état des lieux par l'observation et l'analyse de pratiques d'enseignement existantes autour des sorties

L'objet de ce chapitre est de décrire, caractériser et interpréter des pratiques d'enseignement existantes autour des sorties, actuellement peu enquêtées[172] en géographie scolaire. Selon mon hypothèse initiale, l'observation et l'analyse de ces pratiques de sorties aideraient à comprendre ce phénomène en géographie scolaire. Il s'agit aussi de rattacher cet état des lieux des pratiques actuelles d'enseignants du premier degré à des traditions ancrées depuis longtemps dans la discipline. La démarche de recherche convoquée, à la fois qualitative et compréhensive, s'appuiera sur des données récoltées au croisement de regards (histoire/observation de pratiques) pour affiner l'hypothèse initiale et pour produire de la théorie.

1. Le contexte de l'observation de « terrain »

1.1 Le rapport aux enquêtés

Le but étant de dresser un état des lieux des pratiques de sortie de « terrain » dans l'académie de Nantes, j'ai pris le parti d'observer des situations « ordinairement qualifiées » de sorties. La consigne a été de demander aux enseignants s'ils étaient d'accord pour que je les suive en sortie, pour que je filme, j'enregistre le déroulement de la sortie et que je m'entretienne avec quelques élèves puis avec eux autour de l'intérêt pédagogique des sorties et de la façon dont ils ont mis au point ces sorties. Je leur ai annoncé que je n'attendais pas de sortie particulière, ce qui ne devait pas les empêcher d'innover s'ils souhaitaient le faire, en tout cas rien d'intentionnellement préparé pour moi. Sans dévoiler en détails mes intentions, je leur ai simplement dit qu'à travers leur sortie, je voulais avoir une idée de l'étendue des pratiques possibles.

Les contacts ont été pris directement par courriel ou par téléphone auprès de collègues professeurs des écoles. Mon statut d'enseignant et de formateur d'enseignants du premier degré a facilité ce rapprochement. Certains ont été sollicités par rapport à leur intérêt connu pour l'enseignement de la géographie (Laëticia, Stéphanie, François - qui est, lui aussi, formateur d'enseignants), une autre pour avoir participé à un stage de formation continue

[172] Il est possible de faire mention de mémoires de masters M.E.E.F. qui, depuis trois ans, sont consacrés à la géographie au sein de l'E.S.P.E. de l'académie de Caen.

(Nathalie). Deux institutions éducatives (Direction du Patrimoine et de l'Archéologie de la ville de Nantes et Estuarium) ont servi d'intermédiaire avec trois enseignants (Valérie, Sylvie et Julien) qui ont accepté une observation des sorties de « terrain » de leurs classes. Enfin, une enseignante (Emmanuelle) a été sollicitée grâce au partenariat qui liait sa classe avec le C.A.U.E. [173] de Loire-Atlantique dans un projet pédagogique.

1.2 Les critères retenus

Les principaux critères retenus dans le choix des enseignants observés lors de leur sortie de terrain sont à mettre en relation avec le sexe, l'âge et les lieux explorés.

Nous avons un échantillon plutôt représentatif de la population enseignante du premier degré : sept femmes sur neuf. L'échantillon est comparable au taux de féminisation de la profession en France soit 82 % de femmes en 2011 dans l'enseignement primaire (et même de 91 % dans l'enseignement privé)[174].

L'âge des enseignants est également un élément pris en compte pour sélectionner les enquêtés. Le panel s'étend du jeune professeur sortant de formation à une enseignante plus expérimentée avec vingt-huit ans d'ancienneté.

Enfin, le critère géographique a été retenu à la fois au niveau de l'échelle et des lieux fréquentés. Des sorties centrées uniquement sur un micro-écosystème comme la mare n'ont pas été sélectionnées. Mon choix s'est porté plutôt sur une échelle intermédiaire comme celle d'un estuaire, espace par exemple étudié par le géographe. Les lieux correspondent aussi à la variété des espaces rencontrés en Loire-Atlantique : espaces urbains, ruraux, périurbains et littoraux.

[173] Conseil d'Architecture d'Urbanisme et de l'Environnement.
[174] Les institutrices en tant que pourcentage du total du corps d'enseignement primaire comprennent les institutrices à plein temps et à temps partiel (Source : Institut des statistiques de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, U.N.E.S.C.O.).

1.3 Talon sociologique des enseignants observés et interviewés

Prénoms	**Valérie**	**Laëticia**	**Stéphanie**	**Emmanuelle**	**Sylvie**	**Julien**	**François**	**Nathalie**
Sexe	féminin	féminin	féminin	féminin	féminin	masculin	masculin	féminin
Âge	45 ans	34 ans	38 ans	39 ans	50 ans	25 ans	36 ans	42 ans
Ancienneté enseignante	11 ans	10 ans	12 ans	7 ans	28 ans	2 ans	12 ans	19 ans
Cursus universitaire[175] (diplôme universitaire le plus élevé).	Langues étrangères appliquées (DESS)	Histoire-géographie (Maîtrise d'histoire)	Histoire-géographie (Licence d'histoire)	Commerce International (D.U.T. et maîtrise, MBA en ressources humaines)	DEUG enseignement	Histoire-géographie (Licence d'histoire)	Histoire-géographie (Maîtrise d'histoire)	Sciences du langage (DEUG)
Profession du conjoint	Architecte réseau	professeur de S.V.T.	Formateur	Responsable logistique	Ingénieur en électronique	enseignante	Agent d'escale	Agent S.N.C.F.
Type d'école Nombre de classes	privée urbaine 20 classes	privée urbaine 22 classes	privée urbaine 16 classes	publique rurale 7 classes	privée rurale 5 classes	publique urbaine 11 classes	privée urbaine 15 classes	privée rurale 9 classes
Nombre d'élèves en responsabilité et niveau de classe	23 élèves (13 garçons, 10 filles) de CM1	26 élèves (13 garçons, 13 filles) de CE2	24 élèves (14 garçons, 10 filles) de CM2	20 élèves (10 garçons, 10 filles) de CM2	26 élèves de CM1/CM2	26 élèves (10 garçons, 16 filles) de CM1/CM2	20 élèves (9 garçons, 11 filles) de CE1/CE2	20 élèves (8 garçons, 12 filles) de CM1
Nombre d'élèves présents le jour de la sortie	21	26	22	19	24	24	20	20
Date de sortie	10/01/2012 (après-midi)	20/01/2012 (après-midi)	28/02/2012 (matin)	2/04/2012 (après-midi)	6/04/2012 (après-midi)	21/05/2012 (matin)	31/05/2012 (après-midi)	5/06/2012 (après-midi)
Météo Températures	Nuageux 8°c	Nuages épars 11°c	Ensoleillé 7°c à 9h40	Ensoleillé 15°c	Ensoleillé 13°c	Pluie 12°c	Ensoleillé 24°c	Pluie 15°c
Animation de la sortie	Guide conférencière	Enseignante	Animateur d'un centre de classe de découvertes	Architecte urbaniste et architecte paysagiste	Animatrice d'un centre d'éducation au patrimoine	Animatrice d'un centre d'éducation au patrimoine	Enseignant	Conjointe : Enseignante et responsable agenda 21 d'une collectivité territoriale
Préparation du projet sur le plan des apprentissages	non	oui	oui	en partie	en partie	non	oui	oui

Figure 14 : Talon sociologique des huit enseignants observés et interviewés
(Les prénoms sont fictifs)

[175] Pour les enseignants du premier degré consultés, le cursus initial est intéressant parce que je suppose que quelqu'un qui fait une sortie en géographie n'apprendra pas de la même façon qu'un géographe qui a déjà construit tout un savoir en géographie plus élaboré.

1.4 Les entretiens avec les enseignants et les élèves

J'ai voulu accéder aux phénomènes étudiés par l'observation directe et enregistrée des sorties mais aussi par la médiation du discours des acteurs, que ce soit par les observations des interactions verbales *in situ* et par des entretiens d'enseignants ou d'élèves à l'issue des sorties. La lecture et l'analyse des entretiens transcrits intégralement a permis de faire apparaître dans un premier temps une mise en catégorie des acteurs eux-mêmes que j'ai ensuite tenté de reconstruire par la méthode de la théorie ancrée qui a déjà été présentée. L'idée avec cette approche qualitative est d'essayer de mettre à distance ses intuitions en s'appuyant sur la parole des acteurs et non sur ce que j'en dis ou j'en pense en qualité d'apprenti-chercheur. J'ai donc été vigilant à me raccrocher à la surface des mots sans chercher à faire des inférences, à interpréter ce que les élèves ou les enseignants avaient voulu dire. Ce qui m'a importé, ce sont les catégories que les enfants ont convoqué. J'ai donc classé leurs propos en supposant qu'ils ne me manipulaient pas.

1.5 Objectif de la description et de l'analyse : faire des portraits d'enseignants en sortie

L'objectif de cette exploration des sorties est de définir les pratiques enseignantes en la matière et de voir de quelle sédimentation de pratique scolaire l'enseignant est-il le porteur, plus ou moins à son corps défendant. L'objectif est aussi de faire des rapprochements, des filiations historiques avec des pratiques existantes. L'analyse des pratiques observées s'inscrit donc dans une perspective plutôt historique, avec un tableau à multiples entrées qui intégrera :

- les conceptions de l'apprentissage de l'enseignant ou du partenaire extérieur qui mène la sortie,
- la place de l'adulte,
- les langages et les supports (qu'est-ce qui est dit des langages et des supports ?),
- les conceptions et les valeurs associées à l'environnement (des façons de le voir par les enseignants),
- les données spatiales sur les sorties (taille, mode de mobilité, connu/pas connu).

2. La sortie de Valérie

2.1 Description de la sortie

La sortie a lieu le 10 janvier 2012 après-midi dans le centre historique de Nantes. En plein cœur de l'hiver, par un temps nuageux avec une température de l'ordre de 8°C, la classe de C.M.1 de l'enseignante titulaire est accompagnée par trois parents. Ce jour-là, deux élèves manquent à l'appel sur les vingt-trois que compte le groupe.

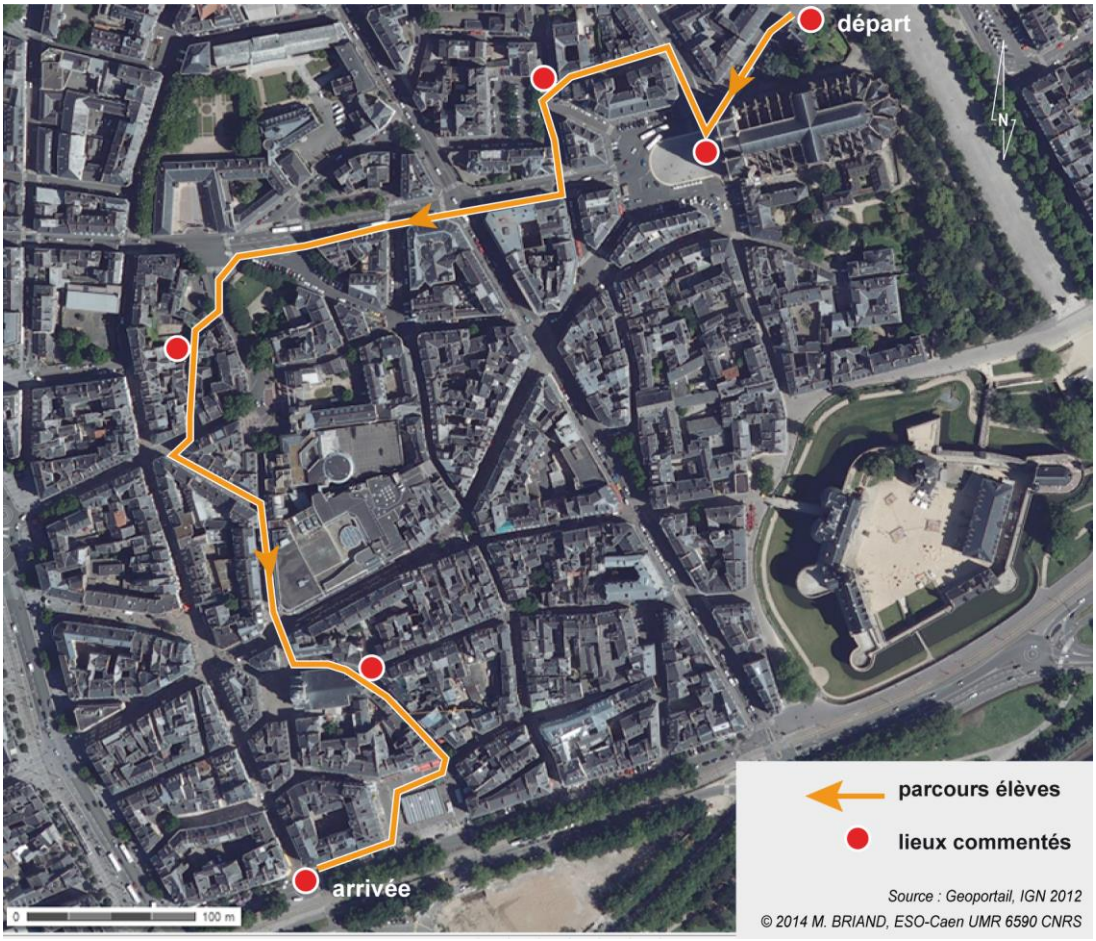


Figure 15 : Parcours réalisé par la classe ponctué de stations

13h35 : Le départ de cette classe issue d'une école nantaise se fait à pied. Les enfants, rangés par deux, empruntent les trottoirs et les passages prévus à cet effet, pour rejoindre l'arrêt de tramway le plus proche. L'utilisation de ce mode de transport est habituelle chez ces élèves qui utilisent de préférence le réseau de transport de l'agglomération nantaise. Le déplacement se fait dans le calme jusqu'à l'arrêt de tramway Saint-Mihiel.

13h45 : Le groupe descend pour rejoindre à pied la porte Saint-Pierre près de la cathédrale. En chemin, l'enseignante profite du passage, au nord du cours Saint-Pierre, pour faire une halte devant le monument aux morts dédié aux victimes de la Première Guerre mondiale et pour faire observer la liste de noms de soldats nantais gravée en lettres d'or.

14h00 : Arrivée à la porte Saint-Pierre, une guide conférencière accueille le groupe d'élèves en se présentant et en suggérant (dévoilant) une partie du contenu de son intervention par une question : « *quand commence le Moyen Âge* ».

Sa voix, recouverte par les bruits de la circulation automobile, assez dense dans ce secteur urbain (bruits de klaxons, accélération des scooters, passage des bus), est perçue de manière inégale par les élèves regroupés devant elle. La guide rappelle l'intérêt de l'archéologie pour chercher les traces du passé en creusant le sol à l'aide de pelles mécaniques ou d'instruments plus simples comme le pinceau, mais aussi par des fouilles sous l'eau, dans la Loire ou l'Erdre par exemple. Le but de la sortie est de découvrir la ville de Nantes au Moyen Âge, sa forme et son architecture à travers six lieux sélectionnés pour leur intérêt historique. Le fil conducteur est la recherche et l'identification par les élèves de traces des bâtiments médiévaux dans la ville d'aujourd'hui :

« *Nous aujourd'hui on va surtout parler de la fin du Moyen Âge / parce qu'à Nantes / on a beaucoup de choses du XV^e^ siècle / c'est la fin du Moyen Âge / le reste / on n'en a plus beaucoup de traces / vous allez m'aider à retrouver des traces du Moyen Âge / parce que moi malgré que je sois guide je n'sais pas tout / j'en apprends à chaque sortie* »[176].

Cette mise en situation pour enquêter sur des traces observables sera outillée par un dossier individuel distribué aux élèves dix minutes après le début de l'intervention. Le dossier dont le titre « *Sur les traces de la ville médiévale* » a été élaboré par le service éducatif de la Direction du Patrimoine et de l'Architecture de la ville de Nantes (Voir annexe 2.5).

[176] Propos de la guide devant la porte S^t^ Pierre.

Figure 16 : Exposé instrumenté de l'animatrice face au groupe-classe
(Photographie de l'auteur, le 10/01/2012)

14h10 : La première station de cette visite historique correspond à l'endroit du rendez-vous : la porte Saint Pierre. La question de la guide, « *qu'est-ce qui date du Moyen Âge autour de vous* » lance la recherche qui prend ensuite appui sur la première page du livret pédagogique où l'on retrouve une modélisation rétrospective de la ville de Nantes au XV^{e} siècle au moyen d'une aquarelle réalisée par Jean-Claude Golvin. Un aller-retour entre la vision directe du réel et la référence au plan est demandé aux élèves. Cela doit leur permettre de se situer sur le plan, d'y repérer la cathédrale et les remparts de la cité médiévale.

Figure 17 : Élèves consultant leur livret suivant les indications de l'animatrice
(Photographie de l'auteur, le 10/01/2012)

Conjointement, les élèves doivent retrouver des traces de vestiges *in situ*. Ils sont mis en situation d'attention. Leur vue est orientée vers des pierres composants les remparts de la porte Saint-Pierre, et notamment la superposition archéologique originale de la muraille gallo-romaine (14h25). Ce travail a pour fonction de comprendre le rôle de la porte à l'époque médiévale, son évolution dans le temps et sa reconstruction sur elle-même. La demande d'observation vers la muraille n'aboutit pas forcément à l'objectif que s'était fixé la guide ou l'enseignante : ici l'attention de certains élèves est attirée plus par ce qu'on pourrait considérer comme des détails : par exemple une brique de jus de pomme reposant par terre dans la fosse. Une ouverture vers d'autres villes fortifiées est proposée aux élèves : « *Connaissez-vous des villes qui ont des remparts ?* ». Après un déplacement collectif de quelques mètres, le groupe se place face à la porte Saint-Pierre à l'entrée de l'ancienne ville fortifiée. Le recours au document (page 2) est de nouveau effectué (14h28) pour une étude de l'archéologie du bâti, où il s'agit de chercher directement sur la porte actuelle les traces visibles des variations du niveau du sol aux différentes périodes de l'histoire.

14h37 : Le deuxième lieu étudié est la cathédrale Saint-Pierre et Saint-Paul de Nantes. Le groupe entre à l'intérieur de la cathédrale et la guide fait asseoir les élèves sur trois rangées de bancs dans le fond de l'édifice religieux.

Figure 18 : Dans la cathédrale
(Photographie de l'auteur, le 10/01/2012)

Là, elle reprend une question formulée près de la porte Saint-Pierre : « *Qu'est-ce qui date du Moyen Âge ici ?* » puis présente et explique les caractéristiques de l'architecture romane et gothique. La participation physique des enfants est requise dans cette phase interactive où l'on

demande à quatre élèves de mimer avec leurs corps le principe de croisé d'ogive et d'arc-boutant. Le travail d'identification des caractéristiques de l'architecture gothique est complété par un renvoi au livret pédagogique (page 3) sur lequel un plan en coupe de la cathédrale est représenté.

En sortant de la cathédrale, à partir de la rue du roi Albert, le regard des élèves est orienté vers les arcs-boutants. Là, une formule imagée est donnée par la guide : « *C'est comme un jeu de carte* ».

Figure 19 : Vue sur les arcs-boutants de la cathédrale de Nantes
(Photographie de l'auteur, le 10/01/2012)

14h58 : Le troisième lieu exploré est la façade d'un bâtiment place Dumoustier, situé à une centaine de mètres de la cathédrale. C'est une ancienne église créée au XII^{e} siècle et détruite pendant la Révolution. La présence du groupe devant cette façade a pour fonction de découvrir l'histoire d'un monument disparu et de comprendre la méthode utilisée par les architectes pour étudier ce bâtiment. Les élèves regroupés devant la guide écoutent son discours. Leur regard est orienté vers le mur du bâtiment qui se trouve en face d'eux pour identifier un arc brisé, élément architectural témoin d'une ancienne église : la collégiale Notre-Dame. En soutien du discours, la guide demande aux élèves de lire le plan dans leur dossier pédagogique à la page quatre où les traces de l'église disparue sont mises en évidence par un schéma correspondant à un relevé archéologique « pierre à pierre » (document issu d'un travail de recherche archéologique sous l'égide de la Direction du Patrimoine et de l'Archéologie de Nantes).

Le dispositif est efficace par rapport à la volonté de mise en situation d'observation portée à ce qui les entoure. Ce regard attentif est instruit par la guide et pourtant ce n'est pas simple pour les élèves de s'imaginer que les murs gardent la mémoire d'une architecture passée comme en témoigne cet arc brisé découvert, par hasard, suite à un ravalement de façade.

La place Dumoustier est également le lieu d'une deuxième implication physique des élèves à qui l'on demande de se placer au niveau du chœur de l'ancienne église à l'aide du plan de la collégiale (document page cinq). Un aller-retour plan/réalité est effectué par les élèves quand la guide les sollicite pour savoir où ils mettraient les arcs brisés sur le plan.

15h15 : Après un déplacement de quelques centaines de mètres, le groupe arrive dans un quatrième lieu, une ruelle étroite, pavée et non rectiligne du quartier du Bouffay : la rue Bossuet. La guide rassemble et remobilise le groupe autour de la question récurrente des traces visibles du Moyen Âge dans la ville d'aujourd'hui. Elle attire l'attention visuelle des élèves sur les façades de deux maisons de cette rue. Elles ont la particularité de posséder une architecture à pans de bois, aussi appelée à colombage. Une description fine et imagée des principes de construction, ainsi que du mode de vie dans ces maisons, par la guide, recréer l'atmosphère de la vie quotidienne dans cette rue de la cité médiévale. Des gravures au format A3 ainsi que le livret pédagogique (page 7) accompagnent le discours. Malgré son étroitesse et son caractère confiné, la rue est ouverte aux bruits environnants, notamment un camion venant collecter le verre à proximité.

15h22 : Sur le trajet qui va de la rue Bossuet à la cinquième station, la guide demande aux élèves d'être attentifs et de chercher quatre détails architecturaux représentés en photographie dans le livret à la page huit. Ce déplacement, dont la fonction est de porter le regard des élèves en direction d'éléments de l'architecture médiévale, s'avère un échec dans la mesure où la majorité des élèves n'a pas exploré visuellement les façades des maisons anciennes de ce quartier. Quelques-uns se sont précipités avant les autres en donnant les réponses oralement aux suivants.

Figure 20 : Exposé de l'animatrice retraçant la vie quotidienne au Moyen Âge
(Photographie de l'auteur, le 10/01/2012)

15h32 : Le jeu à travers les rues du quartier du Bouffay aboutit à la rue de la Paix, à l'emplacement de l'ancienne Porte de la Poissonnerie. À cet endroit, l'objectif de la guide est de faire découvrir aux élèves un édifice disparu (la porte de la Poissonnerie) à travers la description des fouilles archéologiques opérées récemment dans ce secteur, toujours avec le support pédagogique (pages 9, 10 et 11). La sortie s'achève avec la guide à 15h51 et la classe retourne à l'école par les transports en commun en empruntant le tramway à partir de l'arrêt « Commerce »

2.2 Analyse de la sortie observée de la classe de Valérie

La sortie correspond à une animation proposée par la direction du Patrimoine et de l'Archéologie de la mairie de Nantes et intitulée « *Sur les traces de la ville médiévale* ». Elle fait partie d'une série d'animations à destination des enseignants du premier et du second degré sur le thème du patrimoine urbain nantais (architectural, industriel, portuaire et fluvial, végétal et paysager et même immatériel) et de l'histoire de Nantes que la Direction du Patrimoine a pour mission de valoriser et de faire connaître. La Direction du Patrimoine et de l'Archéologie privilégie depuis 2008 un accompagnement pour le montage de projets spécifiques et transversaux comme les projets de classe ou d'école, les classes ou séjours du patrimoine et les classes à projet artistique et culturel[177]. Le projet de l'enseignant peut être pris en compte, l'enseignant lui-même étant susceptible d'être orienté dans ses recherches de thèmes et de lieux de visite. On peut lui proposer des activités qui reposent sur une complémentarité de ressources et de partenaires culturels, notamment avec le musée du château des ducs de Bretagne, les archives municipales ou la bibliothèque municipale). Ce choix dans les formes d'animation inclut des visites guidées (par des guides conférenciers de l'office de tourisme de Nantes) et des visites en autonomie sur site à l'aide d'un livret pédagogique. La sortie de l'enseignante s'inscrit dans ce partenariat entre l'école et cette institution éducative.

Dans le cas présent, l'animation de cette sortie a été entièrement prise en charge par une guide conférencière. L'enseignante, quant à elle, l'a préparée en amont sous sa plus simple forme en prenant connaissance des objectifs fixés par le partenaire et en veillant au respect des programmes du cycle trois de l'école primaire :

[177] Circulaire MEN n° 2001-104 du 14-6-2001.

20.	PE	*avec les collègues de l'école* […] *on a reçu l'information par mail par la directrice de l'école de propositions de la Direction du Patrimoine de la ville de Nantes et j'ai vu qu'une d'entre elles concernait « architecture de bois, architecture de pierre »/ je me suis dit tiens ça concerne notre programme d'histoire* […]

La situation d'enseignement-apprentissage est originale à plus d'un titre. D'une part, ce n'est pas l'enseignante titulaire qui enseigne mais la guide qui prend en charge le contenu du « cours » et la gestion du groupe sur toute la durée de la sortie, ainsi que son itinéraire. L'enseignante est présente pour surveiller, intervenir ponctuellement en remobilisant par la vue ou par le geste certains élèves moins attentifs. D'autre part, la sortie à l'extérieure de la classe en fait un « terrain » d'apprentissage différent de l'ordinaire. La situation est avant tout centrée sur une transmission orale de connaissances qui prend appui sur une vision dirigée vers le réel et sur la lecture de documents pédagogiques (plans, schémas). La guide est celle qui transmet ce savoir à travers la visite commentée, agrémentée d'anecdotes et d'explications situées. Elle nous fait aimer la ville, son histoire, son architecture. Rien d'étonnant à cela pourrait-on dire. C'est le fondement de son métier, c'est dans sa culture professionnelle de capter l'attention par un discours bien documenté et référencé à l'histoire locale. Sans doute aussi dans sa formation basée, entre autres, sur une solide culture générale, sur les questions relatives au patrimoine touristique et au développement des territoires, sur une capacité à communiquer pour commenter des visites. L'enseignante a logiquement apprécié, comme les parents accompagnateurs, ce côté captivant des commentaires situés de la guide tout en ayant conscience des limites de cette approche :

52.	PE	[…] *avec les parents / en fin de journée on disait oh / qu'est-ce que c'était bien on aime se laisser porter en tant qu'adulte / parce qu'on est friand de la culture / mais un enfant / il a pas le même objectif que nous hein / il veut bien apprendre / mais euh / c'est pas la culture pour la culture / lui il est plus basique / plus simple que nous* […]

Sur le plan pédagogique, le vocabulaire utilisé dans le discours est adapté à de jeunes enfants et que le contenu du message est globalement bien compris des élèves. Le niveau de langue est donc plutôt opérationnel dans les commentaires de visites. Les propos formulés sont parfois construits sous forme de questions pour impliquer les élèves, pour les mobiliser à travers la recherche des traces du Moyen Âge dans l'architecture actuelle de la ville. La situation d'enseignement-apprentissage, telle qu'elle est conçue, est caractérisée par la réception d'un savoir déjà structuré par la guide qui le transmet aux élèves globalement passifs. On peut relier cette pédagogie, à quelques nuances près, au courant magistro-centriste décrit par Altet :

Ce courant classique a pour finalité la transmission d'un savoir constitué et privilégie le savoir venu de la Tradition, structuré par l'enseignant qui le transmet et est centré sur la prestation du Maître. […] *l'élève écoute et reçoit le savoir du Maître, un savoir indifférencié, le même pour tous. Dans ce courant, l'acte d'enseigner est fondamental. Le centre essentiel de l'activité est en celui qui enseigne, c'est son savoir ; l'interaction privilégiée est celle entre enseignant et savoir ; l'élève, « ici, celui qui est enseigné », est modelé de l'extérieur par le Maître, il reçoit des contenus, il doit s'adapter aux activités magistrales ou interrogatives proposées dans une situation de communication collective et verticale. La pédagogie est de l'ordre de la maîtrise du Verbe, de la Rhétorique ; l'apprentissage est conçu comme un processus de réception, d'accumulation des savoirs*. (Altet, 2011, p.17-18).

Le caractère transmissif de ce style d'enseignement n'est pas aussi absolu en réalité. L'exposé relativement adapté au public, tant au niveau du vocabulaire utilisé que dans la sollicitation des élèves par l'intermédiaire de questions « devinettes » (« *Quand commence le Moyen Âge ?* », *« Qu'est-ce qui date du Moyen Âge autour de vous ?*»), relativise le constat du manque de centration sur l'apprenant. Cependant, le savoir n'est pas construit par les élèves, c'est-à-dire approprié personnellement. On est très proche de l'excursion vidalienne du début du XX^{e} siècle qui se pratiquait en groupe, suivant un itinéraire défini à l'avance où la « caravane » s'arrêtait en des lieux volontairement choisis pour écouter la parole du guide. Proximité également de la méthode intuitive et descriptive préconisée dans les programmes de géographie du cours élémentaire de 1882. La méthode ressemble aussi à la leçon de choses centrée sur l'objet d'observation et sur le vocabulaire à retenir (vocabulaire sur l'architecture gothique : nef, chœur, déambulatoire, bas-côté, pilier, arc-boutant, plein-cintre, contrefort, croisée d'ogive, voûte et sur l'architecture des maisons à pans de bois ou à colombage). L'observation y est dirigée collectivement par la guide qui pose surtout des questions fermées alors que l'activité des élèves repose principalement sur l'observation des bâtiments ainsi que les réponses aux questions posées.

Contrairement à ce qui était envisagé implicitement par l'enseignante (puisque l'échange entre l'enseignante et la guide en amont de la visite a été réduit à sa plus simple expression), la sortie est une séance nécessitant de la part des élèves la maîtrise de connaissances déjà bien installées.

58.	PE	[…] *à aucun moment elle s'est dit / c'est une visite de découverte / une séance diagnostique / ou une séance en cours d'apprentissage ou une séance en fin d'apprentissage / moi je savais où j'en étais / je savais que c'était une séance de découverte / mais ce sont des rendez-vous que tu prends très tôt à l'avance / y a ce facteur là aussi / tu les prends en début d'année / ma séance ensuite elle colle à peu près dans les dix jours de la visite / si elle avait abordé autrement comme une séance de découverte / vous avez vu ce lieu, qu'est-ce qu'il a d'extraordinaire / il est haut... // elle les a collé par ses questions* […]

À vrai dire, il existe comme une incompréhension sur la forme donnée à cette excursion. D'un côté, la guide apporte un contenu qui a été présenté dans ses grandes lignes en amont mais en même temps, les modalités d'apprentissage n'ont été négociées qu'en surface. La préparation a porté essentiellement sur l'organisation matérielle. Les objectifs ont été pris en compte par l'enseignante sans être discutés. La préparation du projet sur le plan des apprentissages n'a pas eu de rapport avec une mise en situation d'enquête ou d'attention des enfants. On peut légitimement se poser la question de l'efficacité de la sortie par rapport à la non instruction de ce regard attentif.

17.	C	[…] comment tu as préparé la visite / est-ce que tu avais préparé avec l'intervenante et comment s'est passé ce temps en amont de la sortie
18.	PE	*alors en amont en fait y a d'abord eu l'échange avec les enseignants de CM1 / celle qu'était en charge de l'histoire entre autre*
20.	PE	*avec les collègues de l'école / enfin non d'abord on a reçu l'information par mail par la directrice de l'école de propositions de la Direction du Patrimoine de la ville de Nantes et j'ai vu qu'une d'entre elles concernait « architecture de bois, architecture de pierre »/ je me suis dit tiens ça concerne notre programme d'histoire // et là je suis allée voir ma collègue qui connaissait bien la sortie et me l'a fortement conseillée / bon ben voilà / il est important de voir ça dans la cadre de l'histoire // alors connaissant la ville de Nantes / je savais où j'allais / je me suis dit en effet ça peut avoir un grand intérêt pour les élèves / donc c'est elle qui m'a donné envie de faire cette sortie et donc après ayant les contacts j'ai fait confiance à ma collègue*
21.	C	la qualité de l'animation en tout cas a été confirmée par ta collègue
22.	PE	*oui voilà / et puis après j'ai relancé la Direction du Patrimoine de la ville de Nantes avant la visite / leur demandant les objectifs écrits et ils m'ont envoyé la plaquette*
23.	C	l'envoi s'est fait par /
24.	PE	*par mail*
47.	C	alors j'ai revérifié sur les images filmées / mais les élèves n'avaient pas de quoi écrire au cours de la visite
48	PE	*ça j'avais demandé à la personne du service de la Direction Patrimoine et Archéologie*

Au niveau des langages et des supports, ce qui est très frappant, c'est la place dominante donnée à l'oral. Un oral certes partagé, les élèves disposant d'espaces d'interaction et de questionnement, mais avec néanmoins une part prépondérante de la parole de la guide. Les supports utilisés viennent d'ailleurs en appui du discours de la guide. La référence au livret pédagogique contenant des documents iconographiques de grande qualité (en couleur,

de grand format, issus de travaux de recherche universitaire cf. page 2 Maël Pacaud ou archéologiques cf. page 4) mais dont la lecture n'est pas évidente pour les élèves (plan page 1).

Pour cette enseignante, sortir sur le « terrain », c'est illustrer un cours en grandeur nature. C'est un peu comme un cours d'archéologie urbaine en plein air. C'est un moyen de tirer parti d'une caractéristique matérielle de l'espace : l'échelle. Cet attribut permet, selon elle, de se rendre compte sur « terrain » du rapport de taille entre un objet représenté sur une photographie et sa dimension réelle. La sortie est vue comme une façon de passer de l'espace représenté sur la photographie, figure plane, à un espace vécu en volume.

2.	PE	*le premier intérêt que je vois là* […] *ce serait de passer du plan à l'espace /* […] *dans tous les apprentissages […] on est toujours du plan hein / donc sur papier / sur choses planes et euh on n'a pas cette notion en fait de dimension / et là c'est tout l'avantage parce qu'en histoire on aborde des thèmes qui ont des formes / les églises les murs les portes / et bah là / on est dans la forme / puisqu'avec tes yeux tu vas pouvoir accéder justement à des formes* […] *ça c'est important tu vois le côté dimension / changer simplement le regard de l'enfant dans le sens / passer du plan / à la dimension*

C'est un moyen de vérifier le rapport aux objets, le rapport entre les objets à l'image des expériences de vérification dans la réalité menées par Piaget. C'est en tout cas une attitude éducative qui vise à faire découvrir, et peut-être construire, l'existence objective et extérieure de bâtiments historiques dans la ville de Nantes.

L'enseignante a le sentiment que le contact direct avec le réel est source d'une expérience marquante et contribue de manière peut être mécanique à passer du plan à une représentation tridimensionnelle :

2.	PE	[…] *en ce qui concernait les monuments d'église / c'était important justement / parce que rien que de se trouver devant la cathédrale pour eux / de lever la tête / et de vivre en même temps cet instant où t'es devant quelque chose qui te domine de très haut* […]

Les élèves n'ont *a priori* pas levé la tête sans qu'ils soient sollicités pour le faire. Le visionnage des images filmées pendant la visite de l'intérieur de la cathédrale montre bien que c'est le discours de la guide sur l'architecture gothique du bâtiment qui provoque cette orientation du regard vers le haut *(« ici quand vous regardez / vous avez des arcs / pointus / on appelle ça brisé* »).

L’expression des élèves durant l’entretien suggère un rapport à l'espace qui est de l’ordre de l’exploration fine et ce avec le corps. Certains élèves ont exprimé une expérience sensorielle notamment avec la perception tactile qu’ils ont du mal à restituer. Une explication possible de cette difficulté à mettre en mots cette sensation du toucher est qu’elle n’est pas valorisée ni à l’école ni en dehors de l’école. Certaines sensations sont culturellement plus difficiles à verbaliser. Ce qui apparaît c’est une difficulté à traduire l’appréhension de l’espace à travers les sens.

Pour les élèves, aller dans les coins, ça veut dire on revient sur ses pas, on va dans une direction qu'on n’avait pas vu. C'est l'idée de dédale, le fait qu'un lieu est inépuisable. On peut le penser comme inépuisable, tant qu'on en a pas touché toutes les pierres, tant qu'on en n'a pas foulé le moindre centimètre carré.

78.	Laure	*mais moi j'ai trouvé mieux d'y aller en vrai pace que // tu vois plus les détails / par exemple tu vois pas un coin quand tu fais des photos / bah quand tu fais une visite et ben tu peux aller dans les coins que t'as pas vu / ça te permet de voir autre chose*
85.	Luc	*et ben surtout tu peux toucher / enfin c'est le réel / tu peux toucher les piliers*
86.	C	tu as essayé de toucher les piliers
87.	Luc	*euh bah oui / la matière*
88.	C	c'était comment ////
89.	Luc	*bah comment dire //*
90.	C	tu as touché les piliers en pierre avec ta main
91.	Luc	*oui*
92.	C	quelle impression ça t'a donné //// c'était lisse comme la table
93.	Luc	*non pas trop parce que c’est // c'est comme presque des petites vagues / des bosses*

Conception de l'apprentissage	**Nature de la démarche**	**Place de l'adulte / place de l'enfant**	**Langages / supports**	**Conceptions et valeurs associées à l'environnement**	**Filiation historique**	**Données spatiales** (taille/mode de mobilité/connu ou inconnu))
Empirique, pédagogie magistro-centrée	Inductive	La guide transmet. Le savoir est centré sur sa prestation./ L'élève écoute et reçoit les contenus et doit s'adapter aux activités magistrales et interrogatives.	Situation de communication orale collective et verticale / un livret pédagogique composé des plans, de schémas, de photos, de photomontages / représentations plastifiées au format A3 de la cathédrale et de la porte St Pierre montrées par la guide aux élèves	Découverte, compréhension/ le réel sert de support (d'exemple) au discours	Géographie classique : excursion vidalienne du début du XX^{e} siècle	1 km / tramway, à pied / plutôt connu

Figure 21 : Synthèse des résultats de l'analyse des pratiques observées lors de la sortie de Valérie du 10/01/2012

3. La sortie de Laëticia

3.1 Description de la sortie

La sortie a lieu le 20 janvier 2012 après-midi dans le centre-ville de Carquefou, à la périphérie nord-est de Nantes. Les conditions météorologiques sont plutôt favorables pour cette période de l'année (11°C, nuages épars). Cette classe de vingt-six élèves de C.E.2 est accompagnée par six parents, un nombre conséquent d'adultes qui s'explique par la volonté de l'enseignante de réunir le maximum de garanties pour assurer la sécurité des élèves ainsi que du choix d'organiser la sortie en petits groupes relativement autonomes dans leurs déplacements hors de l'école.

Figure 22 : Photographie aérienne du centre de Carquefou
(Source : Valéry Joncheray photographie, droit d'utilisation offert le 23/01/2013)

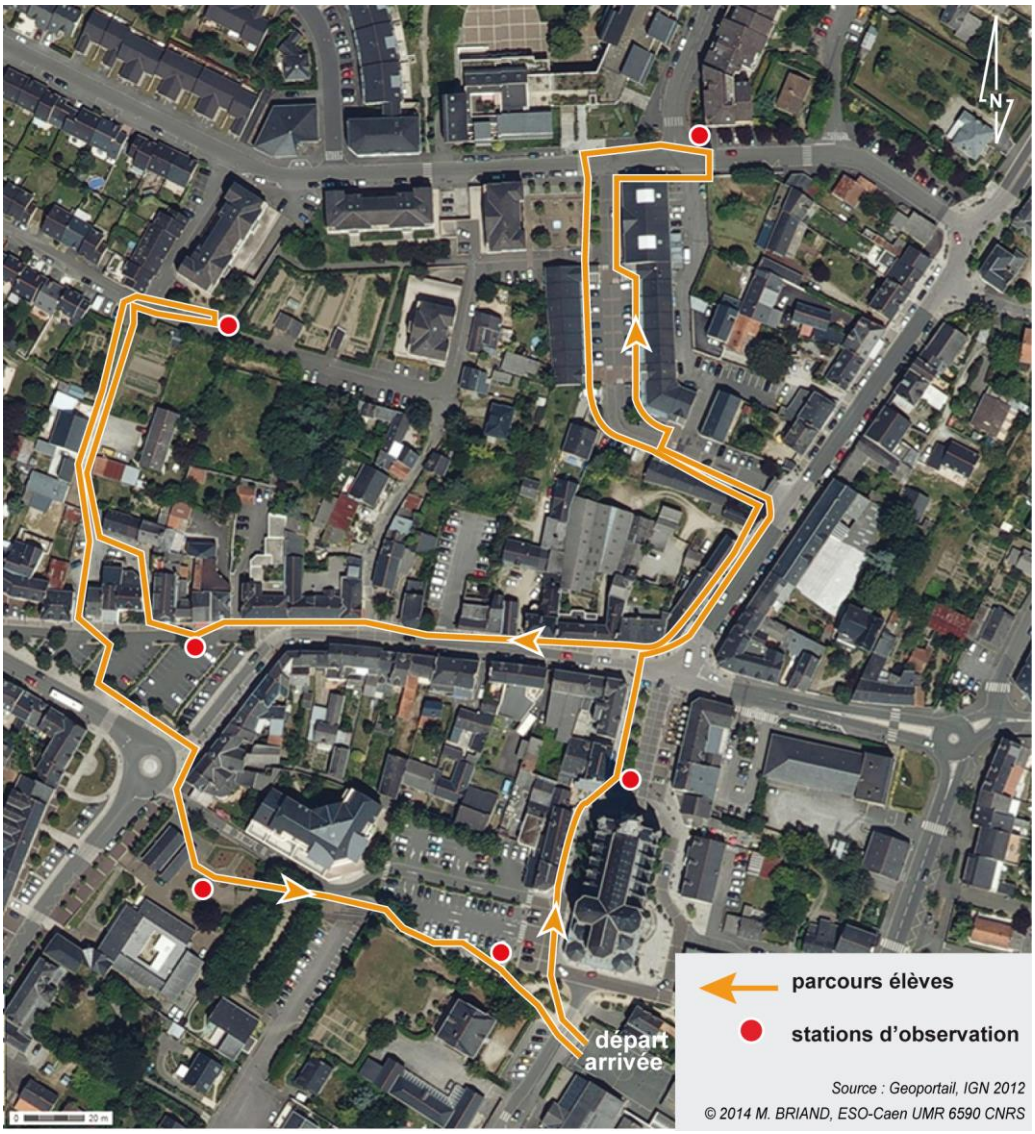


Figure 23 : Plan de l'itinéraire

13h50 : Avant de sortir de l'école, les enfants sont réunis sur la cour de récréation pour constituer des groupes et pour écouter les consignes formulées par l'enseignante comprenant la règle du jeu (appelé le photo-piste). Ce temps de mise au point permet de remettre un dossier à chaque parent accompagnateur responsable d'un groupe de quatre à cinq élèves. Ce dossier comprend un plan de la ville de Carquefou, six photos représentant des détails à retrouver dans le réel et la règle du jeu.

14h00 : Départ de l'école en groupe (j'emboîte le pas d'un seul de ces groupes que je suivrai durant tout son parcours). La première photographie à rechercher par ces quatre élèves correspond à l'hôtel de ville.

Figure 24 : Identifier et situer la photographie
(Photographie de l'auteur, le 20/01/2012)

L'image est rapidement identifiée mais le choix de l'itinéraire pour s'y rendre les laisse perplexes, l'un d'entre eux ne sait d'ailleurs pas où elle se trouve. Le parent accompagnateur leur demande alors s'ils savent comment s'y rendre. Après quelques hésitations, un enfant réussit à localiser la mairie à partir d'un repère connu, un bâtiment qui lui est familier : le bureau de tabac fréquenté par son grand-père. Une élève indique la direction avec sa main « *c'est par là* » et prend la tête du petit groupe qui se déplace à pied en empruntant les trottoirs.

14h08 : Arrivé face à la mairie, le groupe essaie de retrouver le point de vue adopté par le photographe (l'enseignante) et qui correspond à ce que les enfants voient sur la photographie.

Figure 25 : L'hôtel de ville de Carquefou
(Photographie de l'auteur, le 20/01/2012)

Ce travail met les élèves en situation de preneurs d'images. Ils essaient de se mettre à la place et dans la position du photographe en mimant ses gestes avec leurs doigts. C'est une tentative de mise en scène de la prise de vue avec le cadrage pour retrouver le contenu que l'image donne à voir dans cet espace délimité. Les doigts des élèves sont comparables au contour d'une fenêtre qui ouvre sur le monde. L'exercice conduit également les élèves à tenter d'adopter le même angle de prise de vue que le photographe. Là encore, ils utilisent la même portion de leur corps mais cette fois ci en se déplaçant pour retrouver la position possible de l'appareil photographique. Une fois le champ de vision défini et validé par le groupe, les élèves localisent l'image sur le plan. Cet exercice sur place présente également un autre intérêt, celui de provoquer un va-et-vient permanent entre le réel et sa représentation.

Figure 26 : Repérage sur le plan de la commune
(Photographie de l'auteur, le 20/01/2012)

La recherche du deuxième lieu génère les mêmes constats que pour la première image : reconnaissance facile mais détermination du parcours pour s'y rendre plus délicate. Les enfants toujours enthousiastes et aidés par l'accompagnatrice et par le plan, se rendent sur le deuxième lieu (arrivée à 14h15 à la boulangerie), d'où ils répètent la même étude sur la prise de vue et le repérage sur le plan.

Les autres lieux (vue sur le séquoia de la Fleuriaye vers 14h20, le monument aux morts vers 14h32, l'église Saint-Pierre vers 14h35) ont suscité un travail identique à chaque fois. Le retour en classe à 14h40 marque la fin de la sortie qui a duré finalement cinquante-cinq minutes. En classe, un moment est pris collectivement pour revenir sur le ressenti et les impressions des élèves face à cette excursion.

Figure 27 : Le monument aux morts
(Photographie de l'auteur, le 20/01/2012)

3.2 Analyse de la sortie de la classe de Laëticia

La sortie correspond à une exploration de l'espace local proche de l'école. Elle a été préparée seule par l'enseignante pour l'inscrire dans un projet de classe articulé avec le programme de géographie de cycle trois de l'école primaire voire de fin de cycle deux[178]. Les activités pratiquées lors de cette sortie contribuent donc à la mise en œuvre des programmes officiels de l'école primaire. En cela, la sortie est en cohérence avec le texte officiel n°2 du 13 janvier 2005 au sujet des séjours scolaires courts : « *Ce séjour scolaire s'inscrit* […] *dans la dynamique des activités ordinaires de la classe tout en étant un temps fort. Il permet souvent d'illustrer une thématique déjà abordée en classe* ».

[178] B.O. hors-série n° 3 du 19 juin 2008 pour le cycle des apprentissages fondamentaux (programme du C.P. et du C.E.1). Découverte du monde *1- Se repérer dans l'espace et le temps : Les élèves découvrent et commencent à élaborer des représentations simples de l'espace familier : la classe, l'école, le quartier, le village, la ville.* […] *Ils découvrent des formes usuelles de représentation de l'espace (photographies, cartes* […]).

L'objectif assigné à ce travail est de permettre aux élèves de rapprocher ce qu'ils observent *in situ* de ce qu'ils voient sur une photographie et sur un plan, représentation de l'espace à grande échelle. Par cette sortie d'une cinquantaine de minutes, l'enseignante souhaite faire du lien avec une séance précédente réalisée en classe pour lire le plan de la commune. C'est donc le concept de plan qui est travaillé ici à travers deux dimensions : la première concerne le passage du réel, de la vue concrète, d'un espace vécu à sa représentation sur le plan et réciproquement. Le deuxième aspect correspond à la capacité à lire ce plan, se diriger grâce à lui et se localiser.

La méthode d'enseignement relève des caractéristiques suivantes : l'enseignante n'intervient pas sur le contenu du cours ou très peu, juste pour aider les élèves perdus à trouver le bon itinéraire. Elle n'intercède pas non plus sur la gestion du groupe, situation scolaire originale car inhabituellement, c'est l'enseignant qui a la charge de la surveillance du groupe classe. L'enseignante est la conceptrice de l'activité qu'elle a minutieusement préparée sur le plan de son organisation (parents accompagnateurs), des supports (les photos) et de la documentation (le plan). La tâche scolaire a été présentée aux élèves comme un jeu, besoin fondamental pour les enfants mais qui a aussi une fonction pédagogique comme le rappelle l'enseignante dans l'entretien qui a suivi la sortie :

56.	PE	[…] *ça change de ce qu'on fait /// ils préfèrent être dehors qu'en classe de toute façon c'est / c'est sûr que /// non ça n'me surprend pas en plus c'était sous forme de jeu / donc c'est une façon aussi ludique d'apprendre / je m'en doutais que ça allait leur plaire / on n'en fait peut-être pas assez c'est sûr / c'est le temps qui manque* […]
65.	C	[…] présenter la sortie sous forme d'un jeu c'était volontaire de ta part / qu'est-ce que tu recherchais à travers ce dispositif
66.	PE	*ça c'était volontaire oui / pour qu'il y ait une émulation / qu'ils se stimulent entre eux / en plus ça passe toujours mieux par le jeu ce genre d'activité / voilà on va dire on fait un p'tit jeu / on invente un nom / et puis tout de suite ça marche encore à cet âge*

La méthode utilisée a pour finalité de donner les moyens à celui qui apprend à construire par lui-même son savoir. Dans l'entretien post-sortie, l'enseignante, analysant ce qui s'était passé, met bien en évidence l'intérêt et la motivation provoquée par l'activité pour les enfants :

14.	PE	[…] *tous les enfants ont joué le jeu / ils étaient vraiment euh / vraiment partant et puis je pense qu'ils étaient bien acteurs du truc*

La mise en situation du jeu de « photo-piste » fait vivre et tente de faire comprendre aux élèves la notion de point de vue. Le jeu les questionne sur le choix de l'objet à

photographier, l'angle de vue, la position mais aussi le cadrage. La démarche n'a pas sollicité les élèves eux-mêmes, appareils photos en main, pour retrouver le bon angle de vue, le bon cadrage, la bonne position (problème de taille du photographe tout de même). Ce travail n'a pas été suivi de l'analyse des clichés des enfants en classe.

Un autre intérêt de cette démarche active est qu'elle contribue à travailler l'observation sur le « terrain », observation qui est provoquée par le dispositif pédagogique et l'utilisation de détails de photos qui obligent à regarder avec attention, sous plusieurs angles, en prenant son temps. Les élèves reportent le fruit de cette observation en notant le numéro de la rue sur une feuille de papier et en marquant d'une croix l'endroit de la prise de vue sur le plan. Pour être précis, c'est plutôt l'adulte accompagnateur qui se charge de cette opération. Restera à poursuivre en classe l'interprétation de ce qui a été noté sur place dans les rues de Carquefou. Les données perçues sont exploitées après la sortie. L'objectif pédagogique n'est pas une éducation au regard pour développer *in situ* un « œil de géographe » précisément définit par Sylvie Brunel dans la thèse de Yann Calbérac :

> *J'ai déjà noté à plusieurs reprises dans tous les milieux que j'ai pratiqués (humanitaire, tourisme, voyages…) la grande différence entre les géographes et les autres : le géographe ne voit pas, il regarde et quand il regarde, il analyse. Et en analysant il décrypte.* (Calbérac, 2011, p.45).

L'objectif de cette éducation est d'amener les élèves à s'interroger sur la signification de ce qu'ils voient. L'activité a néanmoins du sens pour les enfants ici : ils perçoivent bien dans l'action organisée par l'enseignante l'utilité concrète du plan : savoir se situer, savoir le lire pour se déplacer.

La situation d'apprentissage a fait également émerger le problème de la détermination de l'itinéraire pour aller d'un point à un autre. Les élèves ont eu des difficultés pour savoir quel itinéraire emprunter. Le recours aux repères d'objets fixes (le bureau de tabac par exemple) a été un des premiers indices auquel ils ont pensé. Le plan s'est ensuite avéré plus utile car permettant de voir le quartier dans son ensemble. Les problèmes rencontrés ont suscité des questions puis des actions possibles et des solutions à trouver du côté de ceux qui apprennent : les élèves ont alors identifié des stratégies pour réussir le jeu. La sortie a également engendré une évaluation par le terrain lui-même, une évaluation sur le choix de l'itinéraire. L'enseignante n'est pas intervenue, ou très peu, pour laisser les élèves se

confronter au réel. Les élèves en action se déplaçaient, se dirigeaient selon l'itinéraire qui leur semblait le plus adapté pour rejoindre le lieu qui figurait sur la photographie et s'ils se trompaient de chemin, ils avaient l'évaluation en direct. Ce n'est pas ici une évaluation notée de l'enseignant, c'est plutôt « je me suis trompé, je ne sais pas où je suis, comment faire pour retrouver le bon itinéraire, qu'est-ce qui peut m'aider, quel outil ? ». Cette recherche de l'itinéraire par les enfants se réfère à une situation d'apprentissage par l'expérience comparable à celle élaborée par Rousseau (Rousseau, 2009) qui se perd volontairement avec son élève dans la forêt de Montmorency afin qu'il cherche par lui-même le moyen de retrouver son chemin.

41.	C	et tu as laissé la maman faire / tu n'es pas intervenue
42.	PE	*alors en fait / y'a Jules qui dit / on va par-là / je dis vous êtes sûrs on y va / oui on y va / donc on avance on avance / y avait tout un / si on passe par là parce que / par le petit chemin / ah bon / on passe par là / alors on continue jusqu'au bout de la route / et puis il y en a une autre qui dit / ben non / non mais c'est pas par-là / parce qu'on revenait en fait / on retournait vers la mairie / on a fait demi-tour quoi / mais il a fallu quand même faire toute la route*
43.	C	est-ce que ce sont les élèves qui se sont rendu compte que ce n'était pas le bon itinéraire
44.	PE	*je les ai un peu aidés quand même / parce que sinon je ne sais pas où on allait mais euh /*
45.	C	j'ai trouvé que c'était parfois difficile pour eux de savoir quel itinéraire emprunter
46.	PE	*en plus y avait des photos / y avait plusieurs itinéraires*

La pédagogie valorisée ici oscille entre une pédagogie de l'action, dont Dewey[179] est le fer de lance, et une préoccupation utilitariste de l'enseignement associé à la géographie. La sortie correspond en effet à une mise en situation empirique dans la mesure où l'on a laissé les élèves agir sans quasiment intervenir mais une situation provoquée et préparée par l'enseignante où les élèves ont pu mobiliser dans les rues de la ville des activités intellectuelles qui faisaient sens pour eux. La sortie peut être appréhendée comme un moyen pratique de se déplacer dans la ville à partir de photographies et à l'aide d'un plan. Se déplacer en suivant un itinéraire, savoir se situer dans les rues de la commune où résident la plupart des élèves de cette classe, voilà des préoccupations qu'on peut qualifier d'utilitaristes.

L'intérêt majeur et prioritaire de la sortie pour Laëticia réside dans l'utilisation d'une représentation de l'espace pour savoir s'y situer. C'est avant tout un travail de structuration intellectuelle. La sortie de « terrain » de Laëticia met en évidence deux finalités géographiques : une finalité intellectuelle et une finalité pratique. Sortir, c'est pour

[179] John Dewey, philosophe américain (1859-1952), spécialisé en psychologie appliquée et en pédagogie, est l'initiateur du « hands-on learning » (« apprendre par l'action ») (Voir p.20).

l’enseignante un moyen de participer à la construction intellectuelle de l’enfant, de structurer l’espace de ses pratiques ordinaires à l’aide d’un outil comme le plan. Cette dimension est articulée avec la finalité pratique de la géographie : percevoir l’espace et s’y situer, se repérer, trouver son chemin, indiquer une direction à quelqu'un. L’initiation des élèves à l’utilisation du plan pour se repérer dans l’espace parcouru est un objectif d’apprentissage que l’enseignante s’est fixée, c’est aussi un des objectifs prioritaires de l’enseignement géographique à l'école. Le travail d’association des photographies paysagères avec le plan de quartier in situ est très intéressant : il conduit les élèves à être actifs avec leur corps pour trouver l’endroit précis où a été prise la photographie, associer image et plan et localiser le lieu sur le plan.

Les supports utilisés par les élèves comportent des images photographiques retravaillées par l’enseignante, réduites pour ne faire apparaître qu’un détail d’une vue à plus grande échelle. L’observation provoquée par ce dispositif et pratiquée par les élèves a conduit à un début de mise en œuvre d’un savoir-faire propre à la géographie. L’observation du réel via une représentation, but recherché, a été atteint mais n’a pas produit de données que les élèves auraient pu répertorier.

Conception de l'apprentissage	**Nature de la démarche**	**Place de l'adulte / place de l'enfant**	**Langages / supports**	**Conceptions et valeurs associées à l'environnement**	**Filiation historique**	**Données spatiales** (taille/mode de mobilité/connu ou inconnu)
Pédagogie de l'apprentissage / centration sur l'activité de l'enfant / constructivisme	Déductive	Savoir centré sur l'élève et sur l'intérêt de l'enfant	Iconique (cliché photographique sur support papier)/ cartographique (plan, schémas, photos)	Découverte, compréhension, savoir se situer, se déplacer = conception utilitariste de la géographie	Rousseau / Dewey / pédagogie de l'expérience	1 km / à pied / connu

Figure 28 : Synthèse des résultats de l'analyse de pratique (sortie de Laëticia du 20/01/2012).

4. La sortie de Stéphanie

4.1 Description de la sortie

La sortie a lieu dans la matinée du 28 février 2012 à deux endroits différents : sur la plage des Rochelets, sur la commune de Saint-Brévin l'Océan et à la pointe Saint-Gildas, pointe rocheuse située sur la commune de Préfailles, en Loire-Atlantique. Les conditions météorologiques sont plutôt agréables à cette période de l'année. Les rayons du soleil peinent à réchauffer le bord de mer en début de matinée (7°C) mais les températures augmentent pour atteindre 12°C en cours de sortie. La classe de vingt-deux élèves de C.M.2 est accompagnée par deux adultes en plus de l'enseignante. La sortie est prise en charge par un animateur environnement, les enfants participant à une classe de découvertes basée à quelques kilomètres de là.

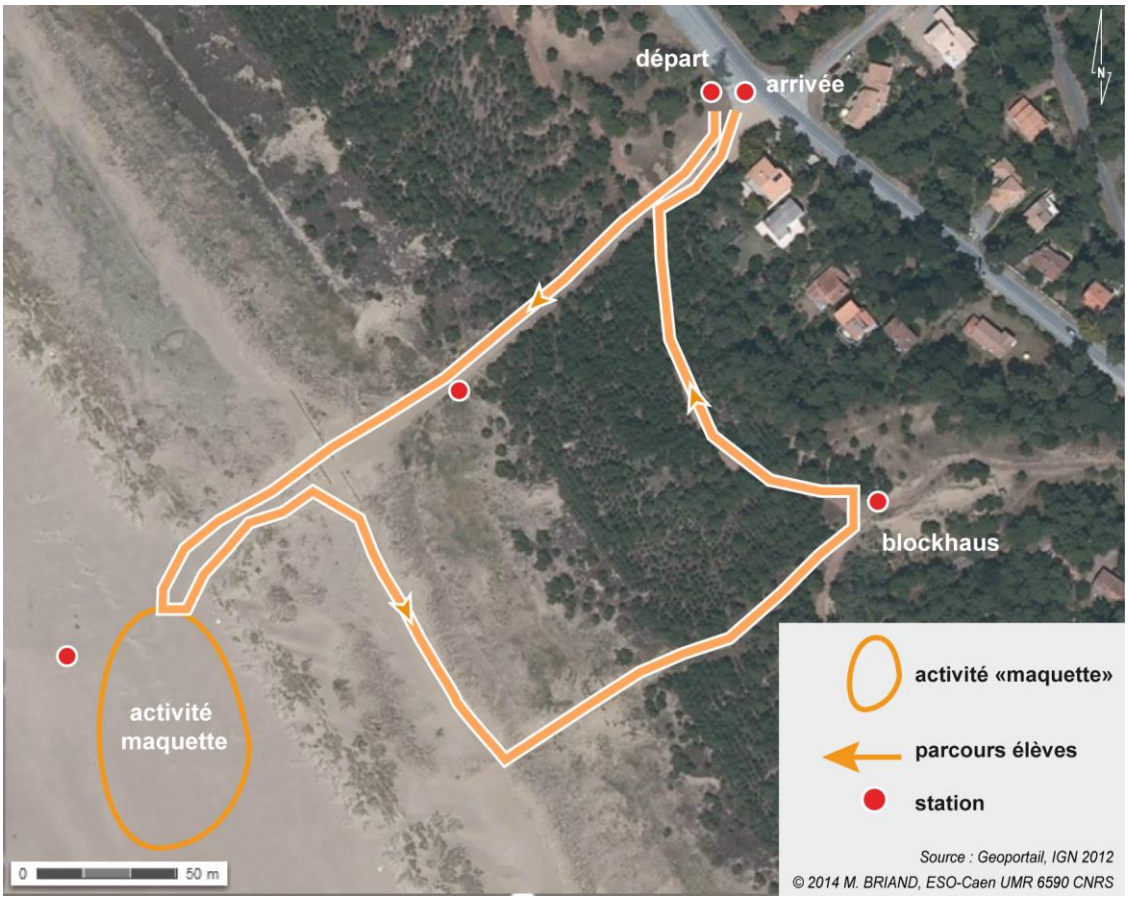


Figure 29 : Plan du parcours

9h38 : Le groupe descend du car pour fouler le sol de l'arrière-dune de la plage des Rochelets à Saint-Brévin l'Océan. L'animateur rassemble le groupe d'élèves autour de lui et demande

successivement ce qu'est une dune et si le sol sur lequel ils reposent est fait de sable. Sa voix est par moment couverte par le bruit des camions circulant sur la route attenante.

Figure 30 : Lancement de l'animation
(Photographie de l'auteur, le 28/02/2012)

L'animateur précise ensuite le déroulement de l'activité : se déplacer vers la plage en observant les changements dans la physionomie de la dune et en prélevant des échantillons au sol (végétaux, objets divers…). L'idée est de construire une représentation de la dune sous forme d'une maquette en arrivant sur la plage. Avant de partir, il fait constituer quatre groupes qui élaboreront quatre maquettes sur le sable.

9h46 : Le groupe avance dans les dunes en suivant un chemin balisé. L'animateur attire l'attention sur les changements, les différences qu'on peut percevoir au fur et à mesure du déplacement dans ce paysage. Les élèves ramassent quelques branches, des pommes de pin… qu'ils glissent dans une pochette plastique. L'enseignante ainsi que quelques enfants prennent des photos sur ce parcours. Le groupe fait un arrêt dans la partie du massif dunaire dénommé « dune blanche ». Là, l'animateur sensibilise les élèves à la protection de ces écosystèmes fragiles notamment contre le piétinement humain. Il cite l'exemple des marcheurs estivaux qui déambulent inconsciemment sur ces espaces.

Figure 31 : Arrêt dans les dunes
(Photographie de l'auteur, le 28/02/2012)

9h51 : L'arrivée sur la plage coïncide avec la reconstitution des équipes pour construire les maquettes. L'animateur détermine par sa consigne, le temps imparti pour cette activité (quinze minutes). Une fois les équipes reconstituées et les élèves à la tâche, l'animateur et l'enseignante circulent pour apporter une aide dans le lancement de l'activité et compléter la consigne en précisant que les élèves devront être en mesure d'argumenter leurs choix de construction. Les maquettes sont élaborées avec du sable et les matériaux récoltés en chemin.

Figure 32 : Construction de la maquette au sol
(Photographie de l'auteur, le 28/02/2012)

10h09 : Les groupes se rassemblent autour de chacune des maquettes qui sont observées et pour lesquelles un commentaire de cinq à sept minutes, apporté par les concepteurs, vient préciser les choix opérés dans l'organisation, la forme et le contenu.

Figure 33 : Présentation d'une maquette par un groupe
(Photographie de l'auteur, le 28/02/2012)

10h32 : Une explication sous forme de synthèse est donnée par l'animateur sur la façon dont les dunes se forment et les conditions de formation (sable fin pouvant être transporté par le vent, végétation et laisse de mer pour retenir le sable). Une simulation de formation de dune est réalisée avec un enfant debout à qui l'on projette du sable à la base des bottes pour former un amas ressemblant à une dune.

Figure 34 : Synthèse collective par l'animateur
(Photographie de l'auteur, le 28/02/2012)

10h39 : Le groupe quitte la plage pour déambuler dans les dunes par un chemin spécialement aménagé à cet effet. La « promenade » est ponctuée d'arrêts pour préciser le nom des plantes poussant sur le sable (euphorbe maritime, oyat...) et expliquer leur rôle en tant que plantation humaine, ainsi que celui des palissades pour fixer la dune. Une halte rapide devant les restes d'un blockhaus datant de la Seconde Guerre mondiale, quasiment enseveli sous le sable, conclut la balade commentée dans les dunes.

11h00 : Départ en car pour rejoindre la pointe Saint-Gildas (arrivée à 11h23).

11h30 : Le groupe déambule sur le site parsemé de quelques blockhaus. L'animateur décrit oralement et collectivement le rôle passé et la structure de ces ouvrages militaires.

11h35 : Le groupe prend place autour d'une table d'orientation, endroit du site qui offre un point de vue sur l'estuaire de la Loire et la baie de Bourgneuf. Le temps un peu brumeux ne permet pas de voir le pont de Saint-Nazaire au large. L'outil cartographique présent sur place n'est pas exploité pour étudier de paysage. D'ailleurs, il n'est pas vraiment question ici d'une étude de paysage traditionnelle qui comprendrait perception individuelle, localisation et tentative d'explication. En effet, l'animateur nomme très rapidement ce qui le compose dans une démarche magistrale comprenant le récit anecdotique du naufrage du Lancastria, paquebot britannique bombardé par l'aviation allemande le 17 juin 1940 au large des côtes de Saint-Nazaire.

Figure 35 : Autour de la table d'orientation
(Photographie de l'auteur, le 28/02/2012)

11h40 : Un détour près des balises et du Sémaphore conduit l'animateur à décrire la fonction de ces bouées géantes et le rôle du phare qui surveille le chenal de l'embouchure du fleuve.

Figure 36 : Autour de la balise
(Photographie de l'auteur, le 28/02/2012)

4.2 Analyse de la sortie de la classe de Stéphanie

La sortie correspond à une exploration d'un espace éloigné de l'école qui n'est pas pratiqué ordinairement par les élèves qui ont *a priori* peu de connaissances préalables des lieux. C'est une activité intégrée à une classe de découvertes qui est prise en charge *in situ* par un animateur. Elle a été préparée de concert par l'enseignante et l'animateur pour l'inscrire dans un projet pédagogique de classe.

8.	PE	[…] *ce que je peux dire c'est que comme c'est une sortie qui a été animée par quelqu'un de l'extérieur / euh c'est vrai que moi au départ j'avais choisi avec eux le thème / qui était l'étude de la dune de Saint-Brévin / donc il m'avait décrit rapidement les activités qui seraient proposées aux élèves* […]

Les objectifs d'apprentissage sont orientés vers la compréhension de l'espace parcouru, sa représentation et vers la sensibilisation à la protection de l'environnement. L'exploitation envisagée par l'enseignante est la réalisation d'un compte rendu qui fera intervenir la description paysagère.

60.	PE	*moi c'que j'attendais ce qu'ils comprennent que le paysage / voilà était / là en l'occurrence j'pense pour la dune de Saint-Brévin / c'est un paysage façonné par l'homme aussi / c'est ce qui m'intéressait / parce que bon / il leur dit de toute façon à un moment c'est une dune artificielle / parce que pour eux / enfin la dune / enfin qu'ils comprennent que ce paysage qu'on observe qui est aussi un paysage touristique / pour après classer les paysages voilà / il est vraiment façonné par l'homme / qu'ils*

		comprennent aussi l'importance quand même de ce milieu naturel / à préserver mais que l'homme enfin doit intervenir pour le / façonner / j'pense que ça / ils l'ont compris
64.	PE	*voilà qu'ils puissent représenter un paysage / même si aujourd'hui on leur présente une photographie d'un paysage peut être similaire ou d'un paysage voilà / qu'ils puissent le décrire en utilisant un vocabulaire plus précis plus géographique et cætera*

L'observation de terrain, associée à la construction de la maquette avait pour fonction de faire comprendre aux élèves la structure du milieu dunaire étudié plutôt comme un écosystème donc à une échelle réduite. L'objectif non formulé précisément par l'enseignante était de faire réfléchir les élèves à la fois sur le contenu et la structure de cet espace. Même si l'accent a été mis sur le milieu naturel où prédominent des éléments façonnés par des processus d'ordre climatique ou biologique (formation de la dune provoquée par le vent, stabilisation de la dune grâce aux plantes), ce lieu a aussi été appréhendé - dans une moindre mesure - sous l'angle des aménagements humains (plantation des oyats, constructions de palissades et de sentiers d'accès à la plage) pour comprendre l'organisation socio-spatiale de ce lieu produit, transformé (une forêt de pins y a été plantée au XIX^{e} siècle pour fixer les dunes de sable), aménagé et organisé par les hommes pour constituer leur cadre de vie. Cette notion d'un espace construit et aménagé est largement vacante ici.

L'activité a consisté en une approche interdisciplinaire (sciences de la vie, géographie) mais aussi une éducation à la citoyenneté à laquelle certains élèves ont été spécialement sensibles. On peut même parler d'adhésion aux objectifs de sensibilisation à la protection de l'environnement pour l'une d'entre elles qui est presque à la place de l'enseignant ou de l'institution qui fixe cet objectif lorsqu'elle construit la maquette de la dune sur la plage :

32.	Eveline	*en fait on trouvait plein de déchets sur la plage / donc on s'est dit euh / on va pouvoir peut-être les faire raisonner avec tout ça et puis on a mis ça sur notre maquette*

Pour réfléchir à ces questions, l'animateur est passé par la médiation d'un dispositif basé sur la manipulation et la construction en volume d'une maquette de la dune. Cette modélisation correspond à une représentation en réduction de la dune réelle réalisée à partir d'une observation de l'espace concret et du prélèvement d'échantillons trouvés sur cet espace.

Quelles démarches sont privilégiées dans cette sortie ? Avant tout l'expérience directe du « terrain » et son observation qui vient légitimer une démarche de type scientifique. La collecte de données s'apparente quant à elle à une approche plus ethnologique : l'enseignante a pris durant la sortie une série de photographies qui constitueront au retour en classe une

trace des observations effectuées. L'expérience vécue de déambulation dans les dunes ainsi que la réalisation de la maquette participent à la construction de la notion d'espace : d'un espace vécu, parcouru réellement en liaison directe avec son expérience propre à un espace plus conceptuel. Le but est d'instaurer entre l'enfant et cet espace « *une distance qui lui permettra d'accéder à une connaissance objective, intellectuelle et rationnelle du monde* » (Considère et al., 1996, p.18). La procédure opératoire visant à faire comprendre l'organisation de cet espace relève à la fois de psychologie de l'espace mais avant tout de géographie. On le voit, les démarches convoquées dans cette sortie sont finalement mixtes. Les finalités de cet enseignement sont de développer la responsabilité du citoyen. Sur le plan méthodologique, ces approches interdisciplinaires sont sans doute plus intégrées et plus globales à propos d'un territoire bien concret à gérer, à une échelle certes très étroite mais qu'on pourra facilement élargir à d'autres lieux.

Sortir sur place correspond ici à un apprentissage de savoirs : le nom des différents types de dunes, le nom des plantes mais aussi apprendre à reconnaître tel type de dune. C'est plus généralement apprendre le monde, apprendre aussi sur soi (ce qu'on fait quand on vient à la plage), sur les autres (les gestes des autres). Les propos tenus par les enfants dans l'entretien qui a suivi la sortie corroborent l'analyse que je viens d'énoncer :

58.	Eveline	*moi j'ai appris le nom des différentes sortes de dunes / j'ai appris le nom des végétations qu'i y a sur les dunes parce que je connaissais pas / et sinon j'ai appris comment ça se formait parce que je savais pas forcément / et qui avait différentes sortes de sables et y en avaient euh qui pouvaient ne pas faire de dunes*

Le dispositif pédagogique vise sans doute davantage à apprendre à reconnaître plutôt que simplement apprendre un nom, c'est-à-dire à développer la capacité chez l'enfant à reconnaître le nom de tel type de dune à partir des critères mis en évidence.

Les savoirs acquis *in situ* se mêlent à des savoirs d'expérience qui ne viennent pas de l'école mais du milieu familial et qui peuvent prendre la forme d'expériences vécues par les enfants eux-mêmes :

60.	Manie	*moi c'est un peu comme Eveline / j'ai appris le nom des dunes euh // les noms des plantes / je savais comment les dunes se formaient*
61.	C	comment tu le savais /
62.	Manie	*euh / je ne sais plus si c'était mon père ou quelqu'un qui me l'a dit quand j'étais sur la plage*
64.	Ania	*bah moi j'ai appris les noms de végétations / euh les différentes sortes de dunes /// et après / comme j'avais déjà été à la pointe St Gildas bah je connaissais / et aussi je savais pas qu'il existait les blockhaus là*

En termes de filiation historique, on est assez proche d'une démarche active prônée par les pédagogies de l'Éducation nouvelle, une pédagogie par l'action mais aussi par la manipulation. On pense ici à un rapprochement avec la pédagogie de Maria Montessori qui a créé un matériel adapté pour mettre les enfants en activité et s'est appuyée sur ce matériel pour favoriser l'apprentissage. L'utilisation de la maquette peut être comparée au matériel de Montessori à la nuance près qu'il se caractérise par son côté relativement improvisé en termes de préparation et minimaliste.

Conception de l'apprentissage	**Nature de la démarche**	**Place de l'adulte / place de l'enfant**	**Langages / supports**	**Conceptions et valeurs associées à l'environnement**	**Filiation historique**	**Données spatiales** (taille/mode de mobilité/connu ou inconnu)
Pédagogie de l'apprentissage/ centration sur l'activité de l'enfant/ constructivisme/ approche interdisciplinaire	Déductive	Savoir centré sur l'élève / préparer les élèves à devenir des citoyens responsables d'eux-mêmes et de leur environnement au sens large	Oral/maquette entre réalité et registre cartographique, table d'orientation	Découverte, compréhension, utilitariste de la géographie respect/ conservation/ développement durable	Dewey / Éducation nouvelle : Montessori	1 km /en car, à pied / inconnu

Figure 37 : Synthèse des résultats de l'analyse de pratique (sortie de Stéphanie du 28/02/2012).

5. La sortie d'Emmanuelle

5.1 Description de la sortie

La sortie se déroule le 2 avril 2012 à proximité d'une école de Couffé, commune rurale de Loire-Atlantique. Les conditions météorologiques étaient très favorables pour une excursion en extérieur avec un beau soleil et des températures de l'ordre de 15°C. La classe de 19 élèves de C.M.2 (un élève absent) était accompagnée par trois adultes, l'enseignante plus une architecte urbaniste et une architecte paysagiste du Conseil d'Architecture d'Urbanisme et de l'Environnement de Loire-Atlantique (C.A.U.E.). La sortie était animée par ces deux personnes dans le cadre du projet pédagogique « Lire la ville », programme pluridisciplinaire initié par la fondation d'une banque mutualiste en partenariat avec l'inspection académique, le C.A.U.E. et le Centre Régional de Documentation Pédagogique (C.R.D.P.) L'intervention est à mettre en relation avec la mission de service public du C.A.U.E. en particulier son rôle de conseils aux collectivités et ses actions ponctuelles auprès des scolaires. Dans le cas présent, l'organisme a conseillé et accompagné en amont les élus de la commune de Couffé dans leurs choix en matière d'urbanisme et d'aménagement pour un projet d'extension de l'école communale et de son espace public proche. L'architecte ayant travaillé avec les élus sur l'aménagement du site est ensuite intervenue auprès de quatre classes de cette école mais c'est l'enseignante qui est restée maître de son projet pédagogique. Concrètement, le projet a été préparé de la façon suivante :

- une réunion d'information a lieu en octobre 2011 avec une architecte du C.A.U.E. de Loire-Atlantique, déléguée à l'action en milieu scolaire et des représentants du C.R.D.P. pour présenter à l'ensemble des écoles le projet « lire la ville » ;
- après que l'enseignante ait fait son choix, une deuxième rencontre, en novembre 2011, permet de mettre en place le projet avec deux architectes du C.A.U.E.

Le projet interdisciplinaire comporte dans sa mise en œuvre quatre séances :

- en octobre 2011, une sortie pour récolter des données perçues par le toucher et l'ouïe (bruits liés à la ville sous la forme d'adjectifs) sur la place de l'église. L'objectif était de ressentir sa ville du point de vue sensoriel et de l'exprimer en faisant ressortir les éléments positifs, négatifs et des propositions pour améliorer son cadre de vie, par exemple en limitant le bruit... Un deuxième travail a consisté à faire une marche et à analyser ce que l'on ressent à différents endroits : y a-t-il des endroits qui provoquent l'inquiétude ? Pourquoi? Est-ce un lieu ? Une odeur ? Un bruit ? Un chien dans un

jardin ?.... L'enseignante mène cette séance extérieure avec sa classe sans la présence des architectes, en plaçant les élèves en binôme, l'un ayant les yeux bandés, les rôles changeant ensuite.

- en novembre 2011, une séance en classe sur le bourg de Couffé, la localisation et la situation de l'école dans la commune par une lecture de plan, la différenciation entre l'espace public et l'espace privé. L'objectif était de montrer que ce qui fait réellement l'espace public, en plus des routes et des rues, c'est l'espace privé délimité par des façades. La limite de l'espace public c'est l'espace privé, l'un interfère sur l'autre. Cette lecture de plan a été complétée par la lecture en classe de la carte topographique du secteur de Couffé (carte I.G.N. Top 25 1322 O, Riaillé Ligné).
- Le 2 avril 2012, la sortie *in situ* observée portant sur l'espace public : la place de l'église et l'espace devant l'école. L'objectif était aussi de travailler sur l'apprentissage du regard.
- en mai 2012, une dernière séance en classe pour une réalisation plastique de l'espace public situé devant l'école.

Figure 38 : Plan de l'itinéraire

14h02 : Les élèves sont réunis dans la classe en présence de l'enseignante et des deux architectes qui soumettent le contenu de l'intervention de l'après-midi. L'objectif est d'observer et de récolter le maximum de données en vue de la prochaine intervention (le projet plastique) où les élèves créeront un espace public (Projet interdisciplinaire avec les arts visuels). L'étude concerne principalement deux espaces publics : la place de l'église et la place de l'école. Un dossier individuel est distribué à chaque enfant (Voir annexe 5.6) puis une architecte sollicite les élèves sur ce qu'ils avaient pu voir la dernière fois sur la place de l'église. Un échange verbal conduit à préciser le sens des termes suivants : matériaux, matière, végétal et mobilier urbain. Les matériaux sont facilement identifiés par les élèves qui nomment volontiers des objets comme le bois, la pierre et le métal. Le végétal est aussi défini avec aisance comme élément vivant (arbres, arbustes et plantes). Les deux autres thématiques (la matière et l'espace public) ont besoin d'être clarifiées. L'architecte précise que la matière peut être appréhendée par le toucher et que le mobilier urbain correspond aux objets fixés dans le sol. Ils sont installés dans les espaces publics pour le confort des usagers de l'espace public (bancs, lampadaires, jardinières, trottoirs…). Quatre groupes sont ensuite constitués pour une récolte ciblée autour des quatre thèmes précités. Chaque groupe se voit donc attribuer une thématique précise. Une consigne écrite au tableau rappelle le matériel à emporter :

- un dossier individuel contenant le livret de récoltes, les deux plans en couleur (place de l'église et place de l'école) et une planche de vignettes autocollantes représentant des photographies de matériaux, de végétaux et de mobiliers issues des deux places publiques. Le dossier est fixé par une épingle sur un support cartonné.
- un crayon de bois bien taillé, pas de règle ni de gomme.

14h17 : Départ de l'école avec le groupe classe.

14h27 : Arrivée sur la place de l'église. Les élèves sont assis en groupes sur le parvis de l'église. Pour commencer, la demande formulée aux élèves par une architecte est de se localiser sur le plan, de se repérer dans cet espace public. Ensuite, un travail de perception sensorielle est activé, d'abord par une incitation générale à mettre tous ses sens en éveil appuyée par la lecture de la page trois du livret « Ressentir les ambiances ». C'est un travail d'observation de la lumière qui est préconisé dans un premier temps. À l'aide des pages trois et quatre du livret, les élèves sont invités à évaluer la qualité de la lumière à cet endroit et à ce moment de la journée. Dans un échange collectif, l'architecte interroge et accompagne les

élèves dans leur réflexion en suggérant des adjectifs correspondant à ce qu'ils peuvent ressentir.

Figure 39 : Perceptions visuelles sur le parvis de l'église
(Photographie de l'auteur, le 2/04/2012)

Cet étayage oral prend appui sur la liste de mots présents à la page quatre du livret. La lumière est définie par les élèves comme éblouissante. Cette caractéristique provient selon eux d'une seule source, le soleil : « *les rayons du soleil ça fait mal aux yeux* ». Les autres origines échappent à leur interprétation. L'animatrice aiguille alors la réflexion en demandant ce qui entoure les élèves : « *on est entouré de l'église / on est les pieds sur un sol* ». Malgré tout, ils ont du mal à voir les autres causes d'éblouissement même si le questionnement finit par produire son effet : « *la façade devant nous elle est blanche et le blanc ça amène de l'éclairage* ». C'est le phénomène de réverbération qui est mis en évidence : le soleil éclaire les matières plus claires qui renvoient la lumière à nos yeux. L'animatrice mentionne également l'existence d'un éclairage artificiel le soir par les lampadaires. Les élèves entourent le mot éblouissant dans le livret. La communication verbale est troublée par la circulation automobile : la voix de l'architecte est régulièrement couverte par le bruit des moteurs des véhicules passant juste à côté.

Le ressenti se porte ensuite sur l'acoustique, les sons que l'on entend. Les élèves évoquent leurs perceptions sonores : « *c'est bruyant* », « *on entend le chant des oiseaux / le bruit des moteurs* ». L'architecte leur demande d'ajouter à la page quatre de leur livret le bruit des roulements produits par les voitures. Elle attire l'attention sur le fait que les revêtements des sols modifient la perception des sons. Par exemple, le bruit de la voiture est différent suivant qu'elle roule sur l'enrobé ou sur les pavés. L'enseignante intervient aussi pour faire souligner

que des bruits ont disparu par rapport à la visite précédente du mois d'octobre : les bruits engendrés par les travaux de rénovation de l'église. L'architecte ajoute que la perception de la lumière et des sons change selon le moment de la journée, de l'année. L'analyse porte enfin sur le ressenti de l'espace qui est défini par les élèves avec difficulté comme un espace à la fois fermé mais aussi ouvert sur le vallon grâce à la route. Le visionnage de l'enregistrement vidéo m'a aidé à repérer que ce jour-là, la présence de vent était une contrainte climatique avec laquelle les élèves devaient s'accommoder en particulier pour maintenir leur feuille en position droite. Le sens tactile n'a pas été exploité par rapport à cet élément naturel. Sur les images, on voit pourtant nettement les enfants, cheveux au vent, subir les effets des mouvements de l'air.

14h41 : Départ de la place de l'église pour rejoindre la place devant l'école.

14h47 : Arrivée sur la place devant l'école. Les élèves sont assis par groupes sur le trottoir munis de leur dossier. Une architecte leur demande à nouveau de se situer sur le plan. Un aller-retour réel/plan par une prise d'indices (compter les places de parking par exemple) permet aux élèves de se localiser assez facilement.

Figure 40 : Se repérer sur le plan
(Photographie de l'auteur, le 2/04/2012)

Ensuite, les élèves sont invités à placer les images autocollantes (issues de la planche-vignettes) sur le plan de la place de l'école (au format A3) en fonction du groupe thématique retenu au départ (cf. dossier page sept). Une incompréhension apparaît alors sur le sens des mots matières et matériaux. Un rappel sémantique est nécessaire et effectué par les « animatrices-architectes ». Le travail fin de localisation demande de la part des enfants de se

déplacer et d'aller explorer le site dans les moindres détails pour faire correspondre le réel et sa représentation. Cela prend du temps (vingt-six minutes).

Figure 41 : Coller les étiquettes sur le plan après repérage sur place
(Photographie de l'auteur, le 2/04/2012)

15h13 : Un regroupement est opéré pour donner une consigne sur la suite du travail. Le but est de récolter le maximum de données différentes en fonction de la thématique de groupe (matériaux, matières, végétaux et mobilier urbain) pour les exploiter ultérieurement sur le projet artistique. Le dossier peut, là encore, aider les enfants explorateurs (pages huit et neuf) à la fois par un rappel écrit des consignes puisqu'il incite à récolter des mots, des photographies, des dessins ou des croquis (récoltes graphiques) et laisse un espace sur les feuilles pour fixer les traces de récoltes (écrire les mots, relever des matières, réaliser un croquis de détail ou marquer l'empreinte d'un téléphone - motif présent sur un tampon rectangulaire en fonte utilisé pour le réseau télécom ou encore l'empreinte d'un pavé rugueux).

Figure 42 : Prise d'empreinte à même le sol
(Photographie de l'auteur, le 2/04/2012)

Une précision utile avait d'ailleurs été formulée aux élèves sur la question du point de vue. Il s'agissait de mettre les élèves en vigilance avant de prendre une photographie en se posant des questions comme « quelle est mon intention ? » qu'est-ce que je veux montrer aux autres ?). L'enseignante a joué un rôle non négligeable à ce moment puisqu'elle a pris le temps de reformuler la consigne à un groupe après s'être rendu compte qu'ils n'avaient pas tout compris. De mon côté, je suis un groupe en particulier (celui qui s'intéresse aux matériaux) puisqu'à ce moment, les quatre groupes se dispersent sur la place.

15h43 : La sortie se termine par une activité collective au milieu de la place de l'école. On demande aux élèves de dessiner en perspective cet espace public sur un support A4 (pages 10 et 11 du livret) qui comporte déjà un trait repère et deux personnages donnant l'échelle. Sous les conseils succincts de l'architecte, les élèves sont invités à représenter d'abord le restaurant scolaire qui se trouve à leur gauche. Malgré tout, les difficultés de réalisation sont importantes : respect de l'échelle (taille des bâtiments), des distances (proximité ou éloignement des bâtiments), de la perspective et détermination des objets à représenter (faut-il représenter les lampadaires ?). Par ailleurs, des problèmes techniques se posent aux élèves : pas de gomme pour effacer les erreurs de représentation, mine de crayon qui casse.

16h16 : Retour dans la classe.

5.2 Analyse de la sortie de la classe d'Emmanuelle

Cette sortie de « terrain » correspond à une approche pédagogique comprenant des activités d'observation et d'analyse de l'espace public proche de l'école. La sortie s'intègre dans une animation proposée par le C.A.U.E. de Loire-Atlantique. L'animation de cette sortie a été entièrement prise en charge par deux architectes. Il s'agit donc plutôt d'une activité préparée de concert par l'enseignante et les partenaires qui apportent une méthodologie et des outils extrêmement riches et novateurs.

Ce qui caractérise la situation d'enseignement-apprentissage, c'est sa prise en charge par les deux architectes et la conduite à la fois collective puis divisée du groupe classe. La forme d'enseignement peut être caractérisée en deux moments distincts :

- une phase collective de quinze minutes devant l'église puis au niveau de la place de l'école où les deux architectes guident les élèves dans leur perception de l'espace. À

l'aide du document qui propose des adjectifs pour qualifier ce qu'on ressent, les deux personnes instaurent un dialogue collectif et interactif avec les élèves pour les aider à percevoir les ambiances créées par la lumière et l'acoustique. Ici l'enfant reçoit un savoir déjà élaboré sous forme de propositions pour qualifier les ambiances.

- Un second temps plus long, de trente minutes, consacré à la récolte de données suivant les quatre thématiques retenues au départ en fonction des groupes (matériaux, matières, végétaux et mobilier urbain). Les élèves sont placés en situation d'enquête ethnographique : ils inventorient, prélèvent, notent, prennent des photographies et dessinent. Le but est de pratiquer un espace public du quotidien en mettant les élèves en situation d'observation et d'exploration. La fréquentation et l'étude de cet espace vécu a pour fonction de repérer de nombreux détails qui échappent aux élèves ordinairement. Le temps relativement long d'exploration a permis aux élèves de s'imprégner de cette place publique qui présentait l'avantage d'être quasiment fermée à la circulation automobile.

C'est une première tentative de compréhension de ce lieu proche de l'école.

La nature de la démarche proposée par les architectes du C.A.U.E. est originale. Elle correspond à une approche mettant en avant les ambiances architecturales et urbaines (Augoyard, 1979 ; Thibaud, 2004). Les élèves sont placés en situation d'immersion dans ces espaces publics. Ils ne les perçoivent pas par un regard distancié et lointain, ils sont actifs pour les appréhender par une expérience corporelle et individuelle prenant en compte tous les sens et pas uniquement la vue qui porte au loin pour contempler. Ici, c'est l'immédiat, l'instantané, le proche qui est perçu. L'ambiance est ce que perçoit l'élève du lieu parcouru. Ici, l'ambiance a été découpée pour simplifier la tâche de perception. Ce n'est pas une perception globale qu'on demande à chaque élève puisque un choix pédagogique de simplification a été mis en place par les architectes par thème. Il n'a pas à rechercher l'ensemble des éléments qui peuvent caractériser le lieu : les volumes, la lumière, la couleur, le végétal, les sons, les odeurs.

La sortie est une expérience sensorielle vécue par les enfants comme un moyen d'aller vérifier dans le réel l'existence et la nature de certains objets :

56.	C	[…] *qu'est-ce que vous trouvez d'intéressant d'aller à l'extérieur / en dehors de l'école pour travailler*
59.	Caroline	*le voir en vrai / pour voir à quoi ça ressemble / la taille / à ce qu'on ressent en*

		touchant / au début par exemple sur la photo on va croire que c'est tout lisse / les pavés par exemple / et puis quand on touche / c'est à moitié piquant / ça chatouille / un peu / c'est froid et ça gratte
61.	Nina	*on peut voir la taille / toucher /*
63.	Nina	*(la taille) de l'objet / si c'est lourd / on ne peut pas les porter (sur une photo) comme les grosses plaques*

La sortie est l'occasion d'une perception multi-sensorielle par le corps des élèves produisant une capacité à juger les objets de l'espace expérimenté. La sortie est une source de connaissance relative aux objets matériels pris séparément dans un premier temps mais au milieu d'autres objets de cet espace public :

65.	Amanda	*on peut l'sentir aussi*
67.	?	*que l'air était froid*
69.	Caroline	*quand on était à l'ombre il faisait plus froid / et quand on était au soleil il faisait chaud*
71.	Nina	*que les matériaux étaient au soleil ils étaient plus chaud et à l'ombre les mêmes ils étaient froids*
72.	C	comment tu t'es rendu compte de ça
73.	Nina	*eh bien par exemple avec le mobile home du côté qui était à l'ombre c'était froid et du coté au soleil c'était plus chaud*
74.	C	et comment tu as su ça
75.	Nina	*ben pace qu'on a touché*

La sortie a été vécue comme un événement apportant du changement par rapport au quotidien de la classe. L'intervention des architectes a été perçue comme un gage de professionnalisme par les élèves qui ont eu le sentiment d'avoir à faire à des experts maîtrisant parfaitement le sujet :

97.	Caroline	*bah c'était bien car il y avait des gens qui savaient le métier / qui connaissaient des choses / qui travaillaient dedans*
99.	Caroline	[…] *elles savaient nous expliquer avec les vrai mots / comment c'était vraiment* […]
101.	Caroline	[…] *c'était des personnes qui savaient faire le métier*
98.	Caroline	*bah / architecte urbaniste et paysagiste urbaniste*
102.	?	[…] *ce sont des professionnels donc elles savent /*

Un des intérêts premiers de la sortie du point de vue de l'enseignante est de faire découvrir l'espace ordinaire et proche des élèves par une approche perceptive, pour développer une éducation sensorielle. Le lieu, même s'il est familier des élèves de cette classe qui le fréquentent quotidiennement vaut la peine d'être parcouru et appréhendé avec plus d'attention selon l'enseignant pour le rendre intelligible auprès des élèves :

30.	PE	*d'aller à la rencontre de l'environnement oui / tout simplement de se rendre compte de son environnement / déjà / juste s'en rendre compte vraiment / on se rend compte avec des sorties proches que finalement on n'a pas besoin d'aller loin pour trouver un intérêt pour les enfants / voilà l'environnement proche on se rend compte en plus qu'ils en sont parfois assez éloignés / donc c'est vrai que les sorties dans leur propre village / on découvre en fait qu'ils ne le connaissent pas forcément / ils découvrent les aspects de leur village parce qu'ils apprennent pas / juste à observer à ouvrir les yeux à sentir / à appréhender l'environnement qui est juste là tout proche / donc ça moi c'est quelque chose que j'ai découvert / j'pense que le projet « lire la ville » m'a aidé aussi à me dire / bien oui des sorties / certes à l'extérieur ça un intérêt mais là / juste sortir de l'école et aller voir ce qui se passe c'est déjà une source de richesse assez impressionnante dans tous les domaines / c'est vrai que là moi j'ai plus axé géographie mais voilà l'art visuel la lecture*
40.	PE	*c'qui m'semble intéressant-là / oui c'est tout ce qui est du ressenti / tout ce qui est de l'émotion / qui sont des choses qu'on a du mal à travailler / en classe et qui pourtant font que / au quotidien / les émotions / elles nous prennent 80 % de notre temps // et que parfois les émotions sont tellement fortes qu'on ne réussit pas à travailler correctement / les émotions font partie en effet de ce qu'on vit / donc les sorties / la vie de classe / le fait de savoir exprimer ses émotions c'est / c'est important c'est savoir aussi exprimer son avis son point de vue le fait qu'il n' y a pas forcément une bonne réponse et c'est vrai qu'ils sont formatés à la bonne réponse / quand y'en a un qui a dit que c'était éblouissant l'autre il ne s'autorise pas à dire que / il trouve ça plutôt ombragé donc c'est / c'est riche par rapport à ça / le fait d'être capable d'entendre le point de vue d'un autre et d'affirmer le sien / et de se dire eh bien oui on peut ne pas être d'accord quoi / les émotions le ressenti c'est ça*

En termes de filiation historique, la sortie correspond avant tout à une approche récente et innovante d'appréhension de l'espace urbain par les ambiances. Les élèves, par l'action de leur corps, font immersion dans cet espace. La sortie trouve certaines affinités avec la classe-promenade des pédagogies actives comme la pédagogie Freinet. L'observation est guidée, orientée mais une part importante de liberté est laissée à l'initiative des enfants pour déambuler sur l'espace public. La vue est loin d'être le seul sens pour appréhender le réel. Le toucher et l'ouïe sont aussi convoqués. Le réel n'est pas abordé dans sa globalité malgré tout. Il est construit en catégories par les intervenantes en quatre thématiques de récoltes (le matériau, la matière, le végétal, le mobilier urbain).

La sortie permet aux élèves de se questionner sur leur relation avec ces espaces de leur quotidien. En arrière-plan, c'est la question de l'appartenance ces espaces fréquenté par les élèves. Par cette exploration, les élèves pratiquent la géographie. Ils explorent cet espace public en le parcourant. La sortie invite à développer un sentiment d'appartenance à un territoire. Le projet de construction établi en relation étroite entre le C.A.U.E. et la municipalité auquel les élèves sont sensibilisés participe de ce sentiment d'appartenance.

La durée de la sortie (deux heures précisément) n'est pas une limite dans le dispositif mis en place. L'exploration fine et thématique demande ici du temps, un temps mis à profit par les élèves pour aller dans tous les coins de cette place, revenir sur leurs pas, aller dans une autre direction qu'ils n'avaient pas vu. C'est l'idée de dédale pour un lieu quasiment inépuisable en termes de perception.

Conception de l'apprentissage	**Nature de la démarche**	**Place de l'adulte / place de l'enfant**	**Langages / supports**	**Conceptions et valeurs associées à l'environnement**	**Filiation historique**	**Données spatiales** (taille/mode de mobilité/connu ou inconnu)
Pédagogie de l'apprentissage/ centration sur l'activité de l'enfant/ approche interdisciplinaire et sensorielle	Déductive/ La sortie scolaire fait de l'élève un enfant ethnographe, qui inventorie, prélève, note, réalise des croquis	Savoir centré sur l'élève / préparer les élèves à devenir des citoyens responsables d'eux-mêmes et de leur environnement	Oral / cartographique (plans) / iconique (photographies)	Découverte, compréhension, éducation sensorielle	Les ambiances (Augoyard, Thibaud).	500 m / à pied / connu

Figure 43 : Synthèse des résultats de l'analyse de pratique (sortie d'Emmanuelle du 2/04/2012).

6. La sortie de Sylvie

6.1 Description de la sortie

La sortie se déroule le 6 avril 2012 sur deux sites : le premier correspond au lieu-dit « La Colle » sur la commune de Cordemais en Loire-Atlantique. Le second se trouve au niveau du petit port fluvial de la même commune. Les conditions météorologiques sont plutôt favorables pour une excursion en extérieur avec un temps ensoleillé et des températures de l'ordre de 14°C. Les vingt-quatre élèves de la classe de C.M.1/C.M.2 (deux élèves absents ce jour-là) sont accompagnés par une intervenante de l'association Estuarium, centre d'éducation au patrimoine qui mène des actions favorisant la connaissance, la valorisation et la promotion du patrimoine culturel et naturel de l'estuaire de la Loire auprès des scolaires et du grand public. La sortie est animée par cette personne dans le cadre d'un partenariat pédagogique. L'enseignante est présente durant toute la sortie. Une autre classe de la même école participe à la sortie empruntant les mêmes lieux avec une autre animatrice de l'association.

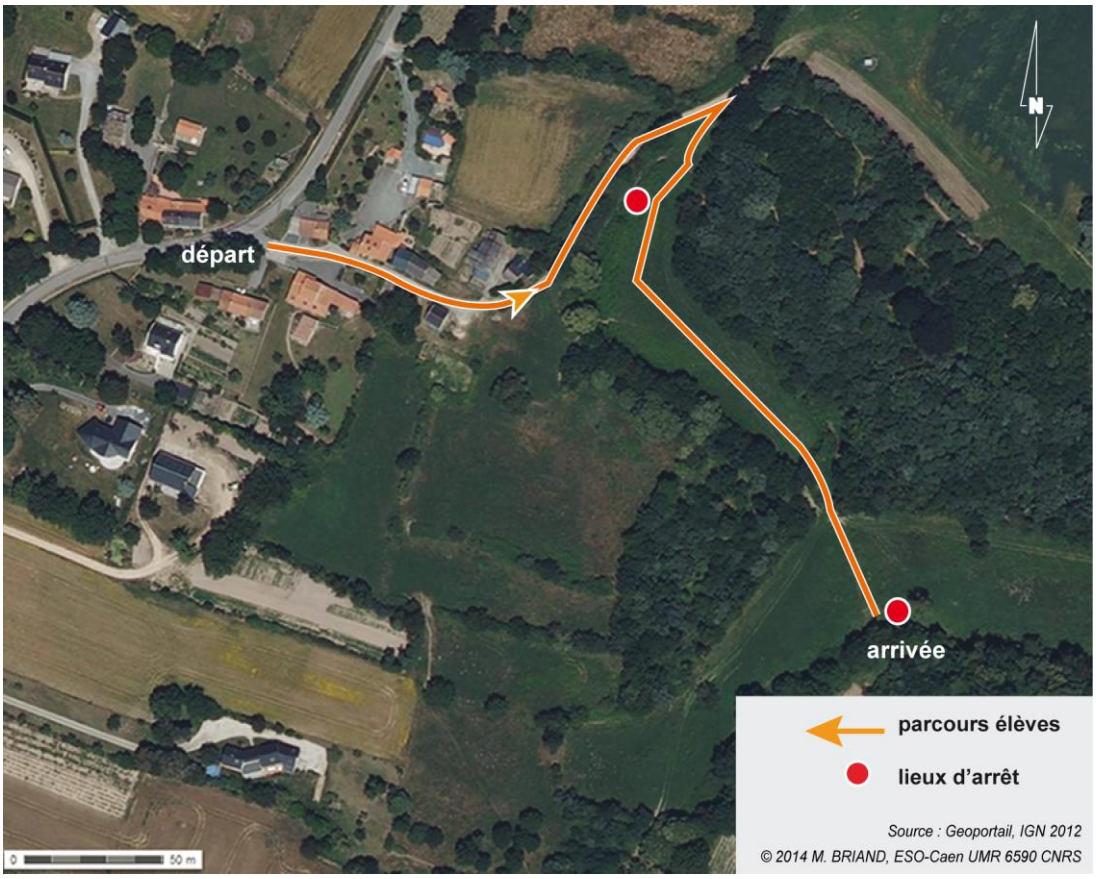


Figure 44 : Plan de l'itinéraire

13h45 : Départ de l'école. Les élèves des deux classes montent dans un car pour rejoindre le premier site.

13h52 : Les élèves descendent du car, chaussent leurs bottes puis empruntent à pied un chemin qui part du parking pour aller vers un champ au lieu-dit « La Colle ». Installé sur un plateau bocager, ce site domine la rive nord de la Loire et offre à certains endroits, un point de vue « imprenable » sur les marais et l'estuaire. Mais à partir du lieu où se trouve le groupe, pas de vue surplombante ou de panorama sur le fleuve : l'environnement est boisé et verdoyant, le champ en pente assez forte est entouré de haies relativement hautes, caractéristiques de ce paysage de bocage. La vue lointaine est donc cachée. Le site correspond à une coulée verte, c'est-à-dire une prairie humide entaillée par un cours d'eau.

13h58 : Dans ce champ à pente raide recouvert d'herbe, le groupe s'assoit par terre devant l'animatrice en formant ce qui peut ressembler à un demi-cercle en amphithéâtre. Elle rappelle le contenu de la séance précédente. Après avoir invité les élèves à porter leur regard sur l'environnement immédiat, le questionnement de l'animatrice est basé sur l'eau dans les marais, son sens d'écoulement, la destination finale. Le terme de coulée verte est introduit ainsi que la mention de l'altitude du site : quatre-vingt-onze mètres. Pour terminer, l'animatrice convie les élèves à aller voir la coulée verte, plus précisément la couleur de l'eau dans le ruisseau.

Figure 45 : Explications de l'animatrice à la station n°1
(Photographie de l'auteur, le 6/04/2012)

14h02 : Le groupe descend la pente très inclinée. Le déplacement se fait à allure modérée, le sol étant relativement accidenté par des trous, indices de la présence de vaches et de leur piétinement de la surface du champ.

Figure 46 : Déplacement du groupe en descente pour rejoindre la station n°2
(Photographie de l'auteur, le 6/04/2012)

14h05 : Arrivés au niveau du petit ruisseau, les élèves sont questionnés sur le sens de l'écoulement. Le faible courant qui règne ne facilite pas la prise d'indice mais les élèves réussissent vaille que vaille à trouver la direction et à mettre en évidence que ce petit cours d'eau va aller nourrir d'abord les marais puis le fleuve : c'est le principe de la gravité, des affluents, l'amont et l'aval qui est construit à l'aide de l'animatrice. Une élève prélève un échantillon d'eau de la coulée à cet endroit, une eau transparente « *presqu'aussi claire que l'eau du robinet / on aurait envie de la boire* » nous dit l'animatrice qui met cependant les enfants en garde de la boire à cause des déjections potentielles des animaux. Les élèves sentent ensuite l'odeur dégagée par l'eau dans cet unique bocal en verre qui passe de nez en nez : se succèdent « *une odeur de calcaire* » à « *on sent qu'elle est fraîche* » en passant par « *ça sent rien* ». L'animatrice ne manque pas de préciser que malgré la couleur transparente, cette eau est chargée de particules (terre, sable, bactéries). Elle mentionne également le caractère naturel de ce ruisseau. Après avoir été questionnés par l'animatrice sur la possibilité d'une vie animale dans ce ruisseau, les élèves sont ensuite incités à observer cette vie en mettant les pieds dans l'eau pour relever la présence d'insectes et d'animaux aquatiques. Les élèves se prêtent volontiers et avec enthousiasme à cet exercice d'autant plus qu'ils sont équipés de bottes.

Figure 47 : Observations bottes aux pieds
(Photographie de l'auteur, le 6/04/2012)

14h15 : L'exploration du site se poursuit et c'est une rigole creusée par les hommes qui est ensuite questionnée dans sa nature, son origine, son utilité. Est-elle naturelle ? Qui l'a creusée ? Pourquoi a-t-elle été creusée ? Après cette leçon de choses, le groupe fait demi-tour et remonte la pente du champ. Ce moment est vécu différemment selon les enfants. Certains font la course, d'autres éprouvent quelques difficultés physiques dans la montée. Mais tous ressentent avec leur corps le dénivelé et la gravité à l'origine du sens de ruissellement de l'eau. L'animatrice donne d'ailleurs la consigne d'essayer de « ressentir la montée ».

14h20 : Le groupe regagne le haut du champ et reprend la position initiale avec l'animatrice devant et les élèves assis. L'enseignante intervient oralement pour mettre les enfants en projet de raconter après les vacances ce moment de « promenade ».

14h24 : Après avoir quitté le champ, le groupe fait une halte rapide au niveau d'une table d'orientation située près du refuge de la Colle à partir de laquelle on peut admirer une vue sur les prairies et la vallée de la Loire. Sur la table d'orientation, on trouve des indications sur les activités de loisirs, la place de l'industrie aujourd'hui à Cordemais mais aussi sur la diversité des paysages et la position des communes voisines. On y découvre également, à partir de nombreux petits pictogrammes, l'évolution de la vallée, du XIX^{e} siècle à nos jours. Mais rien de tout cela n'est abordé avec les élèves qui n'exploitent ni la vue pour une étude du paysage ni cet outil intéressant.

14h30 : Remontée dans le car, direction le centre de Cordemais.

Figure 48 : Plan de l'itinéraire sur le 2e lieu exploré

14h40 : À l'arrivée dans le port de Cordemais, éloigné des bords de Loire par plusieurs centaines de mètres de plaines alluviales, l'animatrice s'équipe d'un matériel récupéré à la capitainerie pour, semble-t-il, opérer des prélèvements dans l'eau (épuisettes, seau, récipients).

14h45 : Positionnés sur un ponton qui domine un bras de Loire, les élèves observent le cours de l'eau. Dans ce moment de transition, l'animatrice tente d'attirer à nouveau leur l'attention en les interrogeant à l'aide d'un quizz sur l'estuaire qui ne semble pas concerner la majorité des élèves. Puis, elle pose une question sur la nature de l'eau (salée ou douce) et de sa composition. La vérification ne se fait pas attendre par un prélèvement d'eau en direct et in situ dans ce bras de Loire à l'aide d'un système ingénieux composé d'une corde et d'un seau. Les enfants constatent que cette eau est trouble et qu'elle sent la vase. Mais pour la voir, l'animatrice procède à une première expérience pour filtrer les matières organiques et la terre à l'aide d'un filtre à café. Cette expérience n'est pas concluante car la vase passe à travers le filtre. Une autre expérience par décantation est donc entreprise pour séparer la vase de l'eau.

15h00 : Le groupe se dirige vers la capitainerie où l'animatrice compare différents bocaux en verre contenants des prélèvements d'eau effectués dans la coulée et dans la Loire.

15h15 : Le groupe se déplace à pied sur une centaine de mètres pour pénétrer dans un champ fermé par une barrière au milieu duquel se trouve une mare. L'animatrice demande aux élèves de toucher le sol et de faire appel à leur perception olfactive. C'est la décomposition de la végétation qui produit l'odeur de vase, caractéristique du lieu.

15h27 : La pêche aux insectes. Un travail d'identification des insectes est ensuite proposé à l'aide d'épuisettes, d'un classeur présentant des fiches sur les animaux des zones humides estuariennes. L'activité se termine par la remise à l'eau des insectes pêchés.

6.2 Analyse de la sortie de la classe de Sylvie

Cette sortie de « terrain » s'inscrit dans le projet pédagogique de la classe de cette enseignante qui étudie l'estuaire de la Loire. La volonté de l'enseignante est de faire en sorte que les activités pratiquées lors de la sortie contribuent à la mise en œuvre des programmes. Le choix de la sortie s'est opéré en équipe en fonction de savoirs liés à des disciplines pour comprendre la complexité estuarienne à travers trois sorties différentes par leur contenu. L'idée de retenir ces sorties est à mettre en relation avec le coût modéré des transports pour un déplacement à proximité de l'école. L'origine du projet vient d'une initiative municipale de présentation d'une exposition par l'association Estuarium.

105.	C	[…] quels objectifs était visés pour vous / qu'est-ce que vous recherchiez à travers cette sortie / pourquoi le choix de cette association / le choix de cette sortie en particulier […]
106.	PE	*on s'est posé la question de savoir c'qu'on prenait / l'année dernière on est parti en classe de découverte* […] *ça a un coût financier pour les familles* […] *donc cette année on s'était dit / on fera d'autres sorties / peut-être à la journée / étalées tout au long de l'année sur un thème particulier / mais on va rester / dans notre région pour que ce soit moins cher financièrement pour les parents / et donc fin juin (2011) / on a eu cette proposition / de l'exposition d'Estuarium qui venait au* […]
107.	C	d'accord / comment est venue la proposition /
108.	PE	[…] *on a eu une réunion avec les représentants d'Estuarium / les gens de la mairie / l'autre école*
109.	C	d'accord / une proposition municipale à destination des enseignants
110.	PE	*voilà / ils nous ont dit voilà / il y a une exposition qui va venir au* […] */ est-ce que ça vous intéresse / est-ce que vous êtes partant donc du coup / avec ma collègue / on s'est dit / ben si on prenait le thème de l'estuaire / comme fil rouge quoi tout au long de l'année / et au départ on a commencé en début d'année / en septembre / à se dire bon voilà on va travailler sur l'estuaire / on va tout construire nous-même / donc ce serait bien de voir la partie industrielle / de voir la partie plus naturelle / faune flore / et puis donc voilà / on va construire / et notre directrice est arrivée un jour avec le p'tit catalogue Estuarium / oh / et là on a dit c'est formidable y'a quelque chose qui est tout prêt / à notre disposition / donc on avait plus qu'à choisir / donc on a retrouvé la partie industrielle qu'on recherchait / donc là c'était « estuaire un milieu industriel » / un milieu naturel qu'on a vu au mois de mars / on a retrouvé la faune et la flore donc c'était la sortie d'aujourd'hui / et puis au mois de juin on va faire une sortie sur le thème / le*

		titre c'est « art et paysage » / donc on va découvrir des artistes / observer les paysages / dans la nature / et puis les enfants vont réaliser une œuvre / ce sera au mois de juin […]

La sortie est un temps fort dans un domaine d'activité. En cela, elle répond aux préconisations du B.O. n°2 du 13 janvier 2005 sur les sorties scolaires. La sortie est envisagée par l'enseignante comme une forme d'aboutissement des apprentissages réalisés en classe. Elle a comme principale vertu de confronter les élèves à la dimension matérielle du réel, de les mettre en situation dans un milieu où la construction des connaissances prendra tout son sens :

18.	PE	[…] *sur le contenu / comme on étudie l'estuaire tout au long de l'année / là les enfants commencent à être vraiment sensibilisés / donc de voir in situ c'qu'on a pu étudier avant en classe / c'est vraiment intéressant pace que on voit pour de vrai quoi / pace que on a beau étudier les choses en classe / l'histoire de la vase là qu'on laisse décanter / bon on fait dans un bocal dans la classe mais quand on la prélève directement ça a un autre impact quoi /*

La sortie s'intègre dans une animation proposée par l'association Estuarium intitulée « *À vos botte*s ». Elle fait partie d'une série de propositions pédagogiques à destination des enseignants du premier degré sur le thème du patrimoine environnemental, historique, géographique et artistique. Les deux principaux objectifs pédagogiques liés à cette sortie et présentés sur la plaquette de l'association sont de « mesurer l'apport de nos sens dans l'appréhension d'un paysage », d'«explorer plusieurs zones humides » et de « mesurer leur importance pour la biodiversité ». Le but de la sortie est triple : faire découvrir les zones humides estuariennes à travers les sens, d'une coulée verte du sillon de Bretagne aux rives du fleuve, faire comprendre le cheminement et le rôle de l'eau dans ces paysages et enfin faire percevoir par les élèves les dimensions de ces espaces remarquables en termes de biodiversité. Il s'agit d'une démarche interdisciplinaire associant principalement les domaines scientifiques et géographiques.

La situation d'enseignement-apprentissage est caractérisée par la démarche suivante : les élèves sont invités à regarder le pré, la coulée verte, le ruisseau, à se poser des questions dans une investigation, puis à confronter leurs analyses aux réponses qui leur sont apportées par l'animatrice. L'approche scientifique est couplée avec une approche sensible. Les élèves sont mis en contact direct avec l'eau en faisant appel aux perceptions. La vue pour chercher des traces de vie dans le ruisseau, l'odorat pour sentir l'odeur de l'élément liquide prélevé dans un bocal, l'odeur de la vase au-dessus du ponton dans le port de Cordemais, le toucher en mettant les pieds dans l'eau : presque tous les sens sont convoqués pour entrer en contact avec ce terrain appréhendé dans sa dimension corporelle. La perception sonore est juste évoquée par

l'animatrice quand elle précise dans son discours qu' « *on entend la coulée en hiver* » sans que les élèves n'expriment leur subjectivité face à ce lieu. Parmi toutes les stimulations sensorielles, la gustation n'est pas non plus sollicitée comme activité de connaissance. Car il s'agit bien d'interpréter l'environnement immédiat des élèves lors de cette sortie dans une démarche d'éducation sensorielle. On demande ici de percevoir et de penser « le monde » par l'intermédiaire de plusieurs organes sensoriels (l'œil, le nez et la peau des mains et des pieds).

Reste à savoir si la descente et la montée de la pente du pré correspondent davantage à une perception sensorielle tactile plus précisément podotactile ou bien si elles relèvent plutôt d'une expérience corporelle car ce sont plutôt les muscles du corps qui donnent des informations sur l'effort et la fatigue musculaire. J'aurai tendance à opter pour l'expérience corporelle pour plusieurs raisons. Tout d'abord, le déplacement physique épouse le raidillon. L'ascension peut être plus que la descente est littéralement éprouvée par le corps, notamment les jambes (on a mal aux jambes) et le système respiratoire (on est essoufflé). Les enfants font corps avec cette portion d'espace. L'interaction avec le monde est ici dynamique.

L'expérience corporelle est une forme de perception sensorielle : « *Si elle n'a pas d'organe à proprement parler (comme la vue a un organe, l'œil), elle* (l'expérience corporelle) *fait intervenir, sur le plan physiologique, des récepteurs et des voies nerveuses propres* » (Dokic, 2007, p. 359).

92.	Lara	*bah quand tu marchais / tu sentais que ça descendait de plus en plus*
93.	C	quelle impression ça te faisait /
94.	Lara	*t'avais l'impression que t'allais tomber parce que comme c'est penché t'as l'impression de tomber*
96.	Paul	*et aussi quand on descendait / et après on est remonté* […]
98.	Paul	[…] *c'était plus fatiguant / on forçait plus*
100.	Paul	*on sentait bien quand c'est droit on sent rien on marche / et là / il fallait forcer plus*
102.	Pierre	*parc'qu'on était à 91 mètres d'altitude / et quand on descend c'est vrai qu'on prend un peu plus de vitesse quand on marche / et quand on remonte c'est plus dur parc'qu'on est à contre sens*

La montée est vécue par l'enseignante comme une épreuve qui fait souffrir le corps, une expérience corporelle vivante qui épouse la pente voire une performance physique :

28.	PE	[…] *on est remonté donc les enfants ont senti par l'effort qu'il fallait vraiment monter / donc les quatre-vingt-onze mètres d'altitude / c'était quand même quelque chose / parc'qu'arrivé en haut ils avaient bien l'impression de fatigue / donc ils ont bien vu effectivement qu'on avait bien monté quelque chose*
29.	C	ça vous semblait important d'expérimenter
30.	PE	*ah bah oui / c'est ce que j'vous disais au début / parce que même si en classe on peut voir ça d'une autre façon / on peut faire une maquette mais tant qu'on l'a pas*

		expérimenté soit même / il manque un p'tit quelque chose / c'est quand même différent de pouvoir / être au contact direct de / de c'qu'on observe

La situation d'enseignement-apprentissage est prise en charge ici par une animatrice qui conduit le groupe collectivement dans l'exploration de ces deux sites. Cet aspect est perçu comme un avantage par l'enseignante en ce qu'il contribue à créer une forme d'enseignement qui change les relations avec les élèves, plus attentifs par rapport à leur interlocuteur :

46.	PE	[…] *quand on a un animateur extérieur / le fait de renouveler / l'encadrement du groupe / ils changent de tête en face d'eux / donc il y a un intérêt supplémentaire* […]

L'atout de faire intervenir un professionnel de l'environnement est qu'il connaît bien le lieu dans ces moindres détails. Il a la capacité de répondre en direct aux questions que se posent les élèves grâce à des connaissances précises et des ressources personnelles sur ce milieu. C'est un partenaire spécialiste du domaine qui soulage l'enseignant dans sa préparation. Cela signifie qu'une sortie nécessite une préparation aussi bien matérielle (bocal, épuisette, seau, bottes pour les enfants) que par un inventaire de la faune et la flore existante, un repérage des lieux, l'élaboration d'un itinéraire dont le choix s'opère par rapport à l'intérêt des différents sites.

85.	C	d'accord / qu'est-ce qu'elle apporte de plus par rapport à un enseignant qui sortirait seul avec sa classe
86.	PE	[…] *pour les enfants c'est / un spécialiste / et même si nous on dit la même chose / là c'est quelqu'un qui s'y connait très très bien dans les marais / donc on peut lui poser une question à elle / on est sûr qu'elle va pouvoir répondre*
88.	PE	[…] *c'est bien agréable aussi de pouvoir s'appuyer nous en tant qu'enseignant sur quelqu'un*
94.	PE	*parce qu'on peut pas tout connaître // et c'est un gain de temps aussi pour nous*

La forme d'enseignement est une exploration sensorielle de deux zones humides estuariennes : une coulée verte et rives de la Loire. L'animatrice fait prélever des échantillons d'eau dont la couleur varie en fonction du cheminement du fleuve pour faire comprendre aux élèves le principe. Les élèves ont été placés en situation d'attention et d'expérimentation sur des éléments présents sur les lieux, traces de l'environnement estuarien. L'observation était dirigée collectivement par la médiatrice qui questionnait et attendait des réponses orales précises. Ici, l'observation en direct ne se fait pas de manière empirique : le regard de l'élève est guidé, orienté dans une direction précise. Tout est programmé par l'animatrice : les arrêts, les explications, les analyses pour prendre du recul par rapport au contact avec le réel.

L’étude directe des phénomènes doit susciter la curiosité. La vue est le sens dominant pour appréhender le réel qui est largement construit, en catégories, par l’intervenante.

L’expérience du contact direct avec le milieu de la mare est, selon l’enseignante, un moyen de se confronter à la vie dans une démarche active où l’erreur et le tâtonnement, ont non seulement toute leur place mais sont en plus très utiles pour l’apprenant. Dans l'acte d'apprentissage, le processus est ici en quelque sorte plus important que le résultat, c'est-à-dire que la connaissance :

60.	PE	*y’avait cette montée / du sillon / le fait de pêcher aussi eux-mêmes / en fait ce ne sont pas des petits animaux que l’on leur a apporté pour qu’ils les observe c’est eux / ils sont allés les chercher / et ils ont expérimenté / y’a certains groupes qui n’avaient rien pris / ah ben mince / quand on est dans la nature c’est pas / une / une science / exacte / ça y’est c’est pas parce que je mets mon épuisette que je vais récupérer quelque chose / et ben / d’ailleurs l’animatrice l’a bien dit à un enfant / tu sais / y’a plein de / très bon pêcheurs / qui reviennent quelque fois bredouilles / ils n’ont rien / c’est pas de chance / et puis voilà /*
61.	C	c’est aussi être confronté à la réalité
62.	PE	*et ça c’est quelque chose que l’on ne peut pas avoir en classe / parce que quand on fait un exercice / on met du temps pour le faire / et forcément qu’à la fin y’a quelque chose qui est produit / après on a réussi ou pas réussi mais au moins on a du concret / on a quelque chose d’écrit / tandis que là / on peut se dire que là / si y avait pas eu les autres groupes / on aurait rien eu / ce groupe-là n’aurait rien eu / et pourtant malgré des efforts / malgré les consignes bien respectées de ce qu’il fallait faire / je prends l’épuisette / je vérifie si y a quelque chose / tout avait été respecté / et malgré tout / ça ne marche pas toujours /*
63.	C	oui oui c’est intéressant
64.	PE	*et pour certains élèves ça c’est difficile de se confronter à l’échec comme ça / certains enfants n’acceptent pas l’échec / on n’a pas le droit de rater / donc là c’est bien / et puis l’enjeu n’est pas très très important par ce que les autres groupes qui avaient quelque chose / mais au moins de pouvoir se dire / et ben oui effectivement ça ne marche pas à tous les coups*

Conception de l'apprentissage	**Nature de la démarche**	**Place de l'adulte / place de l'enfant**	**Langages / supports**	**Conceptions et valeurs associées à l'environnement**	**Filiation historique**	**Données spatiales** (taille/mode de mobilité/connu ou inconnu)
Pédagogie de l'apprentissage / centration sur l'activité de l'enfant/ approche interdisciplinaire et sensorielle	Déductive/ pratique naturaliste : enfant prélève, inventorie	Savoir centré sur l'élève / préparer les élèves à devenir des citoyens responsables d'eux-mêmes et de leur environnement	Oral/matériel pédagogique pour prélever (bocal, seau, épuisettes)	Découverte	?	300 m /en car, à pied / inconnu

Figure 49 : Synthèse des résultats de l'analyse de pratique (sortie de Sylvie du 6/04/2012)

7. La sortie de Julien

7.1 Description de la sortie

La sortie de cette classe de C.M.1/C.M.2 a lieu le 21 mai 2012 au matin sur le site de l'île de Nantes. Les vingt-quatre élèves présents (deux élèves absents ce jour-là) ont bravé des conditions météorologiques difficiles marquées par la pluie et des températures de l'ordre de 13°C. La classe est accompagnée par deux parents. Comme pour la sortie du 6 avril à Cordemais, une intervenante de l'association Estuarium animait cette excursion de plein air.

Figure 50 : Photographie aérienne de l'île de Nantes
(Source : Valéry Joncheray photographie, droit d'utilisation offert le 3/12/2012)

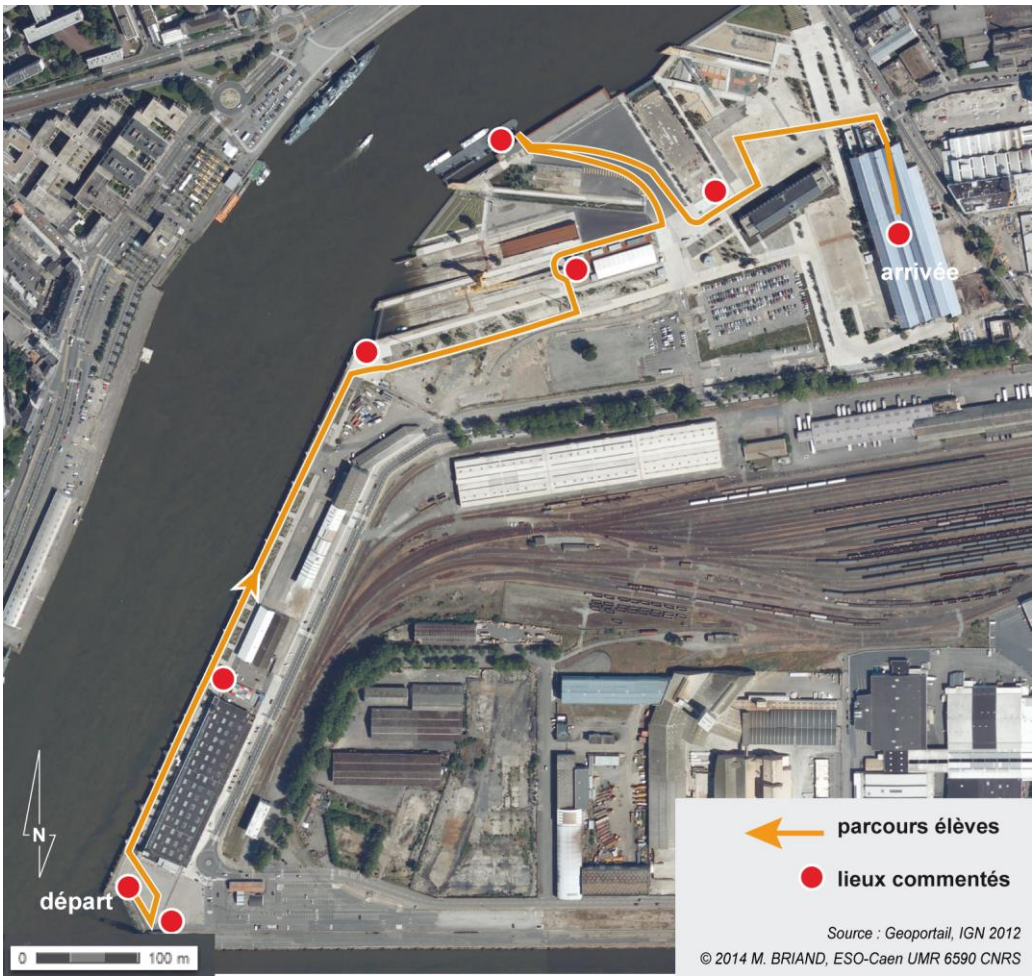


Figure 51 : Plan du parcours

9h40 : Après un déplacement en car depuis leur école d'origine située dans la périphérie ouest de Nantes, les élèves arrivent près de la grue « Titan » grise située au confluent des bras de la Loire à l'extrémité ouest de l'île de Nantes. Là, le groupe se réunit autour de l'animatrice qui commence son intervention par un questionnement sur ce qu'est un estuaire et les phénomènes qui s'y produisent. Elle s'appuie sur les expériences vécues des enfants : « *est-ce que vous savez ce qui se passe dans l'estuaire / il y a deux phénomènes / est-ce qu'il vous est déjà arrivé de vous baigner et de boire la tasse // est-ce que parmi vous certains vont à la pêche aux moules / aux bigorneaux aux palourdes* ». Elle fait mettre en évidence le phénomène de la marée, rencontre de l'eau salée de l'océan et de l'eau douce du fleuve ligérien, mouvement d'oscillation qui se fait ressentir au moins jusqu'à la pointe de l'île de Nantes. Ensuite, l'activité consiste à situer la ville de Nantes, la Loire et sa source à l'échelle nationale. Pour cela, elle présente aux élèves une carte de France des fleuves reproduite au format A3 dans le sens vertical. Une élève montre avec son doigt la Loire et l'animatrice localise la ville de Nantes. Le travail de localisation fait appel également à l'observation directe dans le paysage pour situer la source et l'embouchure de l'estuaire. Ainsi, le sens du courant dans l'estuaire est pointé par les enfants comme indice permettant de déterminer la direction aval/amont : « *L'eau elle glisse par là-bas* ». La fiabilité de ce signe apparent est

remise en cause par l'animatrice qui invoque le caractère trompeur du courant dépendant de la marée.

Figure 52 : Localisation de Nantes et de la Loire sur une carte
(Photographie de l'auteur, le 21/05/2012)

Ce sont donc les points cardinaux qui vont permettre de se repérer. Une rapide démonstration de l'animatrice sur la carte suivie d'un questionnement pour situer la source *in situ* ne conduit à aucune réponse des élèves. Il faut dire que la boussole, instrument juste évoqué, n'est pas utilisée en pratique par les élèves pour situer la direction. Ce n'est que dans un deuxième temps que l'animatrice pose une boussole à plat sur une carte pour confirmer collectivement la direction de la source et de l'embouchure. Ensuite, c'est à l'aide d'une reproduction d'une photographie aérienne de l'île de Nantes que l'animatrice fait remarquer la présence de ponts autour de cette étendue de terre[180].

Figure 53 : Présentation d'une photographie aérienne au groupe-classe
(Photographie de l'auteur, le 21/05/2012)

[180] « *Quelle ville !... Comme elle est grande !... Des quais toujours des quais bordés de vieilles maisons à balcons de fer. On passe un pont, puis un autre, encore un autre. Que de ponts, que de rivières qui se croisent, se mêlent* [...] » (Daudet, 1876, p.27).

Les élèves repèrent alors *in situ* le pont de Cheviré placé juste devant eux. D'autres supports, plus anciens, sont utilisés par l'animatrice pour identifier les marques de l'évolution du paysage : une estampe au format A3 représentant une vue d'un ballon de Nantes à la fin du XIX^{e} siècle et des photographies aériennes du quartier de l'île Feydeau vers 1920. Le « rapprochement » des îles est mis en relation avec l'action des hommes qui ont comblé des bras de la Loire. Les raisons de ces comblements sont expliquées toujours en questionnant les élèves qui formulent des hypothèses et des réponses. La présence de l'eau au cœur de la ville est montrée comme un obstacle à surmonter avec le développement des transports nouveaux comme l'automobile. « *Les gros travaux de comblement des bras de Loire correspondent aussi à l'arrivée de la voiture donc il faut des ponts plus solides pour faire traverser les voitures* » nous dit l'animatrice.

L'animatrice demande aux élèves de trouver une autre raison qui expliquerait le comblement des bras de la Loire au niveau de l'île de Nantes. Les élèves en restent coi. C'est à partir de ce moment que la jeune femme décide de lancer le groupe dans l'enquête prévue qui vise à résoudre ce problème. Elle précise (répond à la question) que les nombreuses et anciennes activités portuaires sont à l'origine du comblement des bras de Loire. Une élève l'interpelle pour lui signifier son incompréhension de la consigne. L'animatrice rappelle alors qu'elle invite les élèves à mener une enquête collective, outillés par des livrets individuels qu'elle distribuera plus tard, pour trouver les raisons de ces comblements qui aboutiront à former une véritable île. Les indices seront à chercher dans le paysage.

10h05 : L'enquête commence quand le groupe se déplace de quelques mètres pour se positionner au pied de la grue titan grise désarmée mais sauvegardée et classée à l'inventaire des monuments historiques depuis 2005.

Figure 54 : La grue Titan grise, construite en 1966, est aujourd'hui désaffectée.
(Photographie de l'auteur, le 21/05/2012)

L'appareil de levage hors d'usage rappelle la glorieuse époque des activités portuaires et navales de la ville. Le questionnement de l'animatrice porte sur la fonction de cet ouvrage. Un indice (charge maximale 30 à 60 T) prélevé visuellement et directement sur la paroi de la grue permet aux élèves de répondre à la question (porter des marchandises). La station du groupe devant la grue est l'occasion, pour l'animatrice, de préciser la fonction actuelle de cette construction, témoin de la mémoire de l'activité portuaire, « *trace pour se souvenir* ». L'animatrice remet à un élève un badge représentant la grue Titan, monument historique servant à décharger des marchandises très lourdes. C'est le premier indice de l'enquête qui est porté autour du cou d'un enfant.

L'enquête se poursuit. L'animatrice demande aux enfants de se retourner et attire leur regard (« *on va regarder un peu plus haut que son nez* ») sur le fronton du hangar à bananes sur lequel est inscrit : « HANGAR MAURICE BERTIN CHAMBRE DE COMMERCE NANTES[181] ». Elle

[181] Maurice Bertin, ancien président de la Chambre de commerce et d'industrie de Nantes et de Saint-Nazaire.

questionne les élèves sur le sens et l'origine de ces mots. Elle fait remarquer la présence d'une ancre de bateau sous le nom « chambre de commerce ». Certains élèves connaissent les lieux et la référence à la banane intervient rapidement. L'animatrice retrace brièvement l'histoire du commerce maritime et fluvial de ce fruit entre le port de Nantes et les Antilles françaises[182]. Son discours a pour fonction de faire revivre des scènes de vie des bateaux chargés de bananes accostant sur les quais du port de Nantes. Elle raconte aussi le déclin du commerce de la banane à Nantes au début des années 1960 à cause de cyclones qui avaient durement touché la Guadeloupe et décrit l'occupation actuelle du lieu par des cafés, restaurants et discothèques, ainsi que par des salles d'exposition. Un deuxième indice symbolisant le hangar par des bananes est donné à un élève qui l'accroche autour de son cou. L'animatrice annonce que la suite du parcours va conduire à vérifier la présence de bateaux.

Figure 55 : Déplacement vers le hangar à bananes
(Photographie de l'auteur, le 21/05/2012)

[182] Construit dans les années 1930, le hangar était destiné au stockage et au mûrissement de bananes issues du commerce, d'abord avec la Guinée puis avec la Guadeloupe. Entrepôt d'une surface de 8000 m^2, ce hangar long de 154 m et large de 50 m a été désaffecté depuis, dans les années 1970.

Figure 56 : La façade du hangar à bananes
(Photographie de l'auteur, le 21/05/2012)

10h11 : Le groupe remonte le quai des Antilles avec pour consigne de mesurer la taille du hangar à bananes en comptant le nombre de pas effectués en marchant en ligne droite le long du bâtiment. Le panneau « Quai des Antilles », présent sur la façade du bâtiment n'est pas exploité ni repéré par les élèves. Au bout du hangar, un arrêt permet à l'animatrice de rappeler la présence passée de bateaux le long de ce quai. Les bollards, grosses boules de fer qui permettaient aux bateaux de s'amarrer et d'accoster, témoignent de l'existence de l'activité fluviomaritime. L'animatrice invite alors à observer le quai qui est en face. À l'aide d'un document grand format sur lequel sont reproduites deux photographies en couleur, elle aide les élèves à identifier la nature du quai construit par l'homme et à le différencier d'une berge plus « naturelle ». Le « réel » offre la possibilité d'observer seulement deux types de bateaux : le navibus (navette fluviale sur la Loire offrant un service public de transport en commun) et le Maillé-Brézé (bateau musée naval à flot). À la longueur des quais, l'animatrice associe la présence antérieure de bateaux et un trafic maritime important mais aujourd'hui largement concurrencé par d'autres modes de transports de marchandises (camion, train, avion). Cette station devant les quais de la Loire est aussi l'occasion de rappeler le riche passé industriel de Nantes et notamment l'industrie agroalimentaire avec l'exemple du petit beurre L.U. L'animatrice ne manque pas de faire remarquer aux élèves, qu'en plus de la présence d'un héritage industriel, cet espace parcouru aujourd'hui a été aménagé depuis le début des années

2000 avec des attributs culturels comme les anneaux installés tout au long du quai[183]. Elle questionne les élèves sur la fonction de ces constructions artistiques, la référence des artistes à l'origine de leur création puis lance les élèves à la recherche du nom de ces deux artistes (10h26).

Figure 57 : Le quai des Antilles avec les anneaux de Buren
entre la Loire et le hangar à bananes *(Photographie de l'auteur, le 21/05/2012)*

10h34 : Une fois les noms des deux artistes trouvés sur une plaque au bout du quai des Antilles, le groupe se rassemble pour partager leur découverte. Après avoir questionné les élèves sur le sens qu'ils donnaient à l'inscription « quai des Antilles », l'animatrice remet l'indice n°3 à un enfant.

[183] Les anneaux de Buren créés en 2007. « *En arrivant ici, j'ai vite perçu que cette promenade offrait un nouveau point de vue sur le paysage urbain et qu'en jouant avec la série, le fractionnement, on pouvait concevoir quelque chose autour du cadre, du cadrage qui découperait l'espace en différentes parcelles. L'idée de ces dix-huit anneaux alignés vers l'estuaire sur une ligne droite parfaite de 800 mètres s'est vite imposée* […] » (Daniel Buren, Ouest France, 4 juin 2007).

Figure 58 : Le bout du quai des Antilles et la grue Titan jaune
(Photographie de l'auteur, le 21/05/2012)

Figure 59 : L'indice n°3
(Photographie de l'auteur, le 21/05/2012)
:

10h39 : Le groupe quitte le quai des Antilles et se dirige vers la grue Titan jaune[184]. La pluie commence à tomber. Les élèves se rassemblent près d'un plan incliné, ancienne rampe de lancement pour la construction navale. Comme à son habitude depuis le début de la sortie, l'animatrice invite les élèves à observer, à se poser des questions, puis à confronter leurs analyses aux réponses qu'elle leur apporte. Affichés sur un mur de manière permanente, des reproductions photographiques de lancements de navire sont scrutées attentivement par les élèves. Le discours de l'animatrice aide à établir le lien entre la grue, le plan incliné et l'ancienne activité de construction navale. C'est le moment choisi par l'animatrice pour préciser le contexte de gigantisme naval qui a conduit à abandonner la construction des bateaux à Nantes au profit de Saint-Nazaire qui offre d'avantage de tirants d'eau pour des paquebots de croisière par exemple.

10h46 : La sortie se poursuit et le groupe arrive, sans marquer de véritable temps d'arrêt, à hauteur d'un imposant bâtiment dont l'inscription sur la façade « Ateliers et Chantiers de Nantes » traduit sa fonction industrielle. L'édifice a changé de vocation, reconverti en bâtiment public et accueillant désormais un pôle de formation continue de l'Université, un centre interculturel de documentation et des archives du travail.

10h49 : Un peu plus loin, les élèves passent sans s'attarder devant les traces d'une ancienne cale de mise à l'eau des bateaux, autre forme du patrimoine industriel de la ville. Un panneau indicateur décrivant l'existence d'une cale couverte à cet emplacement n'est ni exploité par l'animatrice ni remarqué par les enfants, peut-être à cause de la pluie qui tombe de plus en plus fort et qui trempe complètement mes feuilles de note.

10h52 : Le groupe marche donc sous la pluie jusqu'à une barque restaurant « le Nantilus » dont le point de vue domine la Loire, ses quais et le pont Anne de Bretagne sur la droite. À partir de la présentation d'une photographie ancienne datant du début du XX^{e} siècle, l'animatrice retrace l'histoire du port de commerce nantais.

11h03 : Arrivés près de l'éléphant, sous la nef des machines de l'île, les élèves se regroupent sous une reproduction très grand format d'une photographie du lancement d'un bateau sortant des cales des chantiers de construction navale de Nantes. Là, l'animatrice revient sur la

[184] Construite en 1954 et rénovée en 2007, la grue mesure 34 m de haut et possédait une puissance de levage de 80 tonnes. Avant la fermeture des chantiers en 1987, elle était utilisée pour le levage des blocs de bateaux montés sur cale.

question à l'origine de l'enquête : « *pourquoi les hommes ont-ils comblé les bras de la Loire* ». Elle y répond en expliquant qu'en réduisant le nombre de bras de Loire, les hommes ont tenté d'augmenter la pression du courant pour que l'eau soit plus profonde. Elle illustre son propos avec l'exemple du jet d'eau canalisé par un tuyau.

11h17 : Ce temps de synthèse se poursuit par la présentation sous forme d'une revue d'effectif de tous les indices récoltés à travers le parcours. Les enfants se présentent ainsi avec les indices des traces anciennes accrochés au cou dans l'ordre de leur récolte. L'animatrice distribue également des étiquettes symbolisant le patrimoine industriel conservé pour recouper les traces du passé et du présent. Il y ajoute également une reproduction d'un projet futur, celui du pont transbordeur. Un carnet « d'enquêteur » est ensuite remis aux élèves ainsi que le matériel scripteur (crayons papier) avec leur support. Ce carnet est d'abord complété dans le but de retracer l'itinéraire de découverte opéré ce jour puis les élèves sont invités à imaginer et dessiner un nouveau moyen de franchir la Loire.

Figure 60 : Synthèse collective sous les nefs
(Photographie de l'auteur, le 21/05/2012)

11h36 : L'enquête de l'île de Nantes touche à sa fin.

7.2 Analyse de la sortie de la classe de Julien

Cette sortie de « terrain » correspond à une approche pédagogique comprenant des activités d'observation et d'analyse du patrimoine historique d'une portion limitée d'un territoire urbain, l'île de Nantes, qui n'a pas toujours été formée d'une seule île. En partant de ce constat, la classe est lancée dans une enquête pour chercher des traces anciennes de cette évolution depuis la pointe de l'île de Nantes jusqu'aux nefs des machines de l'île. La recherche des indices (la grue Titan, le hangar à bananes, les cales de lancement des bateaux…) doit permettre aux élèves de comprendre le lien entre ces traces dans le paysage actuel et les activités portuaires d'autrefois. Des documents d'archives, des photographies anciennes ont pour fonction d'aider les élèves à aborder de manière « vivante » l'histoire de l'île et du port de Nantes. L'espace parcouru par les élèves correspond à une zone transformée récemment par la ville de Nantes pour en faire un futur cœur de l'agglomération nantaise alors que la séparation entre le tissu urbain et le port était effective depuis les années 1960, voire même le début du siècle.

> [...] *tout de suite après le nouveau pont Anne de Bretagne, commence le port. Il était autrefois d'un accès plus facile pour le piéton, et, me semble-t-il, beaucoup plus directement lié à la vie de la cité. Passée la ligne de chemin de fer, la promenade sur les pavés inégaux du quai de la Fosse, ente les rails des grues mobiles, était une excursion exotique, odorante, parmi les bois coloniaux, les régimes de bananes, les sacs de café, de sucre et de cacao. Tout cet ancien trafic à l'air libre se cache maintenant derrière des parois de tôle, dans un foisonnement de hangars et de magasins qui bordent directement le fleuve et en barrent l'accès* [...] (Gracq, 1985, p.126-127) [185].

De nombreux édifices industriels ont été conservés sur ce site, les grues Titan constituant des exemples bien repérés par les Nantais. Des usines et des entrepôts ont été reconvertis en équipements publics ou privés comme le hangar à bananes ou le bâtiment de direction des Ateliers et chantiers navals de Nantes. Le parcours collectif a permis de confronter les élèves à des espaces publics, à des bâtiments et infrastructures portuaires et industrielles. Les objectifs pédagogiques présentés par l'animatrice lors d'un échange informel à l'issue de la sortie étaient de connaître l'histoire de l'île de Nantes à travers une démarche d'investigation, d'interroger les traces du passé pour comprendre les activités d'autrefois et l'évolution du paysage urbain. Il s'agissait enfin de se confronter à la notion de patrimoine et

[185] Témoignage sur le port de Nantes des années 1920.

de se rendre compte des évolutions urbanistiques qui ont marqué cet espace. Ces objectifs sont présents sur la plaquette de l'association Estuarium[186].

La sortie s'intègre dans une animation proposée par l'association Estuarium intitulée « *Ile était une fois* ». Elle fait partie d'une série de propositions pédagogiques à destination des enseignants du premier degré sur le thème du patrimoine environnemental, historique, géographique et artistique.

L'animation de cette sortie a été entièrement prise en charge par une médiatrice. L'enseignant, l'avait anticipée en amont simplement en se rendant sur place pour prévoir un abri en cas de pluie mais sans véritable travail de préparation avec l'association Estuarium. Il s'agissait donc plutôt d'une activité clé en main. L'enseignant semblait même surpris et quelque peu en désaccord avec la forme d'enseignement à l'issue de la sortie :

50.	PE	*c'est pour ça qu'on avait pris plusieurs parents parce que je ne pensais pas que ça allait être sous cette forme /* […]
51.	C	*qu'est-ce que vous aviez mis en commun avec l'intervenant extérieur / sur quoi vous vous étiez mis d'accord /*
52.	PE	*bah honnêtement / on s'était pas euh / euh / moi j'avais reçu un courrier qui expliquait / avec ce document-là / la préparation que je pouvais faire / ils avaient donné ça plus une autre feuille / ils expliquaient / le lieu du rendez-vous / le jour même et le matériel des élèves et cætera*
53.	C	ils avaient bien décrit ce que les élèves allaient utiliser /
54.	PE	*c'est peut-être plus dans le fascicule qui décrivait l'enquête / mais c'est vrai que dans mon idée c'est vrai que je m'étais fait cette représentation / d'enquête de recherche / forcément / chaque élève devait avoir son crayon / tout de suite je m'imaginais quelque chose en recherche plus en groupes qu'individuelle*

Ce qui caractérise la situation d'enseignement-apprentissage, c'est à la fois sa prise en charge par une animatrice (et non pas par un enseignant) et la conduite collective du groupe dans ce parcours balisé. La fonction de l'enseignant a plutôt consisté à surveiller les élèves et intervenir pour recadrer leur attention. La forme d'enseignement est une mise en scène d'une enquête prenant appui sur l'observation du réel pour comprendre les raisons de l'évolution de ce paysage urbain. La démarche d'enseignement est basée sur un processus quasi répétitif à chaque « station » consistant pour l'animatrice à poser une question, à faire formuler des hypothèses (des réponses) par les élèves, et à leur faire prélever des indices puis à apporter une explication appuyée sur de nombreux supports (cartographiques : des cartes thématiques et iconiques : des photographies aériennes).

8.	PE	*à partir de ces informations de ces indices essayer d'aller dans la déduction / de déduire des choses / toujours par plus ou moins hypothèses vérifications /* […] *alors à chaque fois*

[186] http://www.estuarium.org/site/pdf/pole_peda/catalogue_degre1.pdf page 21.

		qu'on prenait un indice l'animatrice resituait bien ce qu'on avait appris / ce qu'on avait retenu / elle relançait / elle faisait bien le bilan de chaque indice trouvé histoire d'ancrer ce qu'il fallait ancrer pour poursuivre l'enquête avec les élèves /

Les élèves ont donc été placés en situation d'attention et d'enquête sur des éléments présents sur les lieux, traces de l'environnement industrialo-portuaire ou sur des éléments figurés par des attributs du réel. L'observation était dirigée collectivement par la médiatrice qui questionnait et attendait des réponses orales précises. Par la longueur de ces interventions, par l'apport de connaissances historiques présentées parfois magistralement d'une manière collective, j'ai constaté une certaine passivité chez les élèves. La concentration de l'attention visuelle sur ce qui était à voir, c'est-à-dire le fait de diriger la vue vers un but déterminé représentait un temps relativement court. Le temps de verbalisation associé pour décrire le visible était lui aussi succinct et consistait à identifier des objets matériels (la grue, le hangar, la cale…) et à émettre des hypothèses sur leurs fonctions. Mais très rapidement, l'animatrice passait à une phase d'explication et d'interprétation de ce qui avait été observé dans un va-et-vient entre la vue dirigée et la verbalisation. La description concernait aussi des objets non présents, des objets historiques disparus. Dans ce cas, l'animatrice procédait par la confrontation avec des documents pour donner à voir ces objets « invisibles » matérialisés par des représentations iconiques (photographies anciennes, cartes). Ces supports utilisés peuvent être considérés comme des substituts du réel. Cet ancrage par un visuel reconstitué correspond à une volonté de faire revivre une situation par l'évocation de réalités disparues « comme si on y était ».

Par contre, l'animatrice n'a pas utilisé les panneaux signalétiques présents tout au long du parcours. Ces panneaux qui rythment une promenade libre ont été implantés depuis 2010 pour mettre en valeur le patrimoine historique de l'île de Nantes, pour faire comprendre comment cet espace dans la ville s'est bâti à travers ses transformations.

Le parcours d'interprétation s'appuie sur un choix de sites et de points de vue significatifs (la grue titan grise, le hangar à bananes, le quai des Antilles). Ce mobilier « totem » associe le point de vue de là où l'on se trouve et l'histoire de la ville. Le promeneur peut y lire de courts textes et découvrir une iconographie sur l'histoire du port et de la construction navale à Nantes.

Figure 61 : Panneau signalétique sur l'île de Nantes
(Photographie de l'auteur, le 21/05/2012)

Les élèves n'ont pas été invités à prendre connaissance de ces signalétiques pour, par exemple y chercher des indices dans un double mouvement (voir le réel et lire le panneau) et ainsi interpréter ce paysage urbain par le biais de cet éclairage historique. L'élève marcheur n'a pas été mis en situation de se documenter sur les lieux qu'il traverse. Les documents utilisés par cette intervenante, notamment les vues aériennes du vieux port de Nantes jouent cependant le même rôle en produisant un « effet de réel », en mettant « sous les yeux » les lieux représentés. Ces images ont une efficacité indéniable qui est augmentée dans leur association avec l'espace expérimenté directement par les élèves. Jean-Marc Besse parle d'une « *efficacité mimétique* » de l'image (Besse, 2009, p.78).

En termes de filiation historique, on est assez proche de l'excursion vidalienne du début du XX^{e} siècle qui s'effectuait en groupe suivant un itinéraire précis, avec des stations prédéfinies. Ici, l'observation en direct ne se fait pas totalement de manière empirique : le regard de l'élève est guidé, orienté dans une direction précise. Tout est programmé par l'animatrice : les arrêts, les explications, les analyses pour prendre du recul par rapport au contact avec le réel. On est, là encore, proche de la démarche de Vidal de la Blache et son « *enquête de terrain distanciée* » (Robic, 1996, p.370). La description initiale du paysage appréhendé par la vue est un point de départ pour l'enquête. L'étude directe des phénomènes doit susciter la curiosité. La vue est le sens dominant pour appréhender le réel qui est largement construit, en catégories, par l'intervenante.

L'animatrice transmet des informations, cartes et photographies à l'appui mais à la différence du dispositif vidalien, le périmètre spatial est beaucoup plus réduit.

La sortie est marquée aussi par un temps pluvieux qui met les élèves à l'épreuve d'une météo capricieuse mais également au sens de l'effort physique associé aux quelques kilomètres de marche à pied effectués.

Du point de vue de l'enseignant, la sortie est intéressante à plusieurs titres. Elle permet d'aller vérifier le rapport aux objets et le rapport entre les objets au sens piagétien. L'exploration offre également une « vue d'ensemble » de cet espace. Elle confronte l'élève au monde dans sa complexité, elle lui montre que tout est relié (Morin, 2006). La démarche proposée par l'animatrice repose d'ailleurs sur un éclairage pluridisciplinaire qui éclaire la compréhension de ce territoire urbain : à l'histoire et la géographie traditionnellement associées à l'école,

viennent s'ajouter l'économie (Commerce maritime et fluvial) et la dimension artistique (Anneaux de Buren).

40.	PE	*d'une règle générale / je pense que c'est déjà toujours plus parlant d'être sur le lieu même / on va dire de voir avec ses propres yeux et / moi j'avais eu recours au plan au tout début pour leur montrer ça mais je pense que / ça ne remplacera jamais le fait d'aller sur le terrain le fait d'avoir un plan et des photos / on va moins sûrement moins se rendre compte / je n'sais pas que ce soit la taille des bâtiments / la localisation des différents bâtiments sur l'île / parce que si on a des photos diverses éparses / ça nous aident pas non plus à avoir l'organisation de tout ça sur le lieu même / et puis une photo ça montre quelque chose qu'on veut nous enseignant précisément / mais ça montre pas d'autres choses qu'on ne voulait pas forcément / et que même si c'est pas intéressant ça fait partie du paysage / et ça fait partie du lieu en tout cas /* […]

La démarche pédagogique adoptée par l'animatrice correspond à un cours dialogué fermé *in situ* avec recherche d'indices dans le réel. Le défi n'est pas simple à relever pour les élèves : rechercher dans les lieux foulés des traces encore existantes des activités portuaires et navales d'autrefois. La difficulté est de donner du sens à ces indices. Pour construire ce sens, l'animatrice fait appel à de nombreux documents d'archives (photographies anciennes, cartes…) et à des explications orales. Les élèves sont mis en face de la complexité de l'urbanisation entre « *conservation, destruction, réhabilitation du bâti existant* »[187]. C'est la notion de patrimoine qui est convoquée et à travers elle, la question de l'appartenance à un espace fréquenté par les élèves. Le où (Où sommes-nous ?) de cet espace public que nous parcourons, qui fait partie de notre quotidien, dit quelque chose de ce que nous sommes (Qui sommes-nous ?) ou de ce que nous deviendrons.

Le dispositif se caractérise par un nombre relativement important d'élèves et une transmission orale dominante. Le caractère collectif des interventions orales de l'animatrice ne favorise pas la bonne réception du message dans des conditions extérieures, même si les bruits parasites ne sont pas très importants dans ce secteur de la ville. Je rejoins une critique déjà ancienne à l'égard de la sortie de « terrain » en « caravane » formulée par Albert Demangeon en 1908 : « *Ce n'est pas une charge ordinaire que de traîner ainsi trente-cinq personnes, que de parler en plein air de manière à être entendu, de les attendre, de les relancer, de les grouper. Décidément, nous sommes trop nombreux* » (cité par Wolff, 2008, p.8-9).

[187] http://www.estuarium.org/site/pdf/pole_peda/catalogue_degre1.pdf page 21.

La durée de la sortie (près de deux heures) semble aussi correspondre à une limite par rapport à la capacité d'attention des élèves. Le dispositif collectif a sans doute contribué à ne pas toujours soutenir l'attention des élèves :

16.	PE	*oui d'accord / dans l'ensemble je les ai sentis impliqués durant cette sortie / voilà même si à plusieurs fois j'ai dû en recadrer certains / maintenant ça restait quand même sur une sortie qui oui / qui fait deux heures quand même / donc ça reste / maintenir après / ce n'est pas forcément évident parce que là c'est une personne qui reste avec le groupe et qui est amenée même si il y a questions hypothèses des élèves / c'est quand même elle qui est là à / à mener on va dire tout le groupe entier / donc mener un grand groupe sur deux heures sans pose / même si on peut sous-entendre que les déplacements peuvent être des p'tits moments de détente / quand même où on se relâche un petit peu mais / ça me semblait aussi logique que évidemment l'attention à un tel moment va peut-être un peu se perdre / la météo faisait que des fois la qualité d'écoute n'était pas non plus optimale on va dire / dans l'ensemble je trouve qu'ils ont été assez impliqué dans l'activité / dans ce qui s'est passé /* […]

Le lieu, même s'il est familier des élèves de cette classe qui le fréquentent avec leur famille, vaut la peine d'être parcouru et appréhendé avec plus d'attention selon l'enseignant, non pas pour son intérêt esthétique ou de loisirs (machines de l'île, l'éléphant, le carrousel des mondes marins) mais pour rendre cet espace intelligible :

30.	PE	*ce qui nous intéressait c'est ce caractère à la fois localement proche des enfants / beaucoup connaissent Nantes surtout cette île de Nantes qui est beaucoup dédiée au tourisme maintenant / et aussi lié avec des perspectives historiques qui on s'en doutait étaient moins proche de l'esprit des élèves / c'est intéressant dans le fait que / voilà quand on fait une sortie on n'est pas obligé d'aller consommer / de rentrer dans un parc / quelque chose de prévu pour être regardé par les enfants / là on est vraiment allé sur un territoire où ils ont pu aller avec leur famille / pour autant qu'ils ne connaissent pas forcément sous toutes ses facettes / et là c'est intéressant pour ça je pense car on rentre dans leur environnement dans ce qu'ils connaissent mais on leur montre que / regarder y a des choses que vous ne connaissez pas sûrement / et prêter justement attention*

Les élèves, quant à eux, ne semblent pas du même avis tant au niveau de l'intérêt de la familiarité avec le lieu que par rapport à la démarche utilisée dans laquelle ils ne sont pas sentis suffisamment acteurs, impliqués et en situation de réelle recherche :

21.	Anaïc	[…] *tout ce que la dame nous a fait visiter* […] *c'était des choses que je connaissais déjà* […]
25	Gabriel	[…] *j'pense qu'en fait cet endroit / j'pense que tout le monde y était allé au moins une fois donc savait au moins c'que c'était / moi j'aurais préféré découvrir un territoire nouveau en quelque sorte / pour moi* […]
31.	Paul	*bah moi j'y étais allé beaucoup de fois mais j'ai quand même appris quelque chose par exemple les choses historiques / la grue Titan ça je connaissais / le pont transbordeur je connaissais aussi mais les traces des monuments historiques ça je connaissais pas trop / mais par contre c'qui m'a gêné c'est vrai les indices / j'aurais voulu qu'y est plus d'action quoi / que / elle nous les donne pas comme ça quoi*
33.	Paul	[…] *il manquait de recherche en quelque sorte* […]
35.	Paul	*pas assez d'action / moi j'aurais pensé déjà qu'on aurait fait comme une espèce de chasse au trésor où on chasse / c'est nous qui cherchons / pas qu'elle nous donne les réponses il faut vraiment qu'on cherche quoi / qu'il y ait par exemple des indices et c'est nous qui devons chercher par exemple c'que c'est / parce que là j'ai trouvé que c'était un petit peu c'est vrai ennuyant à la fin / qu'on ne court pas / quoi / qu'on marche / qu'on recherche / mais / j'ai trouvé ça un p'tit peu ennuyeux*

Conception de l'apprentissage	**Nature de la démarche**	**Place de l'adulte / place de l'enfant**	**Langages / supports**	**Conceptions et valeurs associées à l'environnement**	**Filiation historique**	**Données spatiales** (taille/mode de mobilité/connu ou inconnu)
Construction du savoir par les élèves par la médiation d'un adulte et de supports iconiques	Cours dialogué fermé avec recherches de traces *in situ* : questions/hypothèses/réponse/déductive/la sortie scolaire fait de l'élève un enfant qui observe	Savoir centré sur l'élève mais situations majoritairement collectives	Oral/ cartographique (carte thématique) ; iconique (photographies aériennes)	Découverte/ compréhension/ transmettre le patrimoine/ question de l'appartenance	Excursion de Vidal de la Blache : « *l'enquête de terrain distanciée* »	600 m /en car, à pied / plutôt connu

Figure 62 : Synthèse des résultats de l'analyse de pratique (sortie de Julien du 21/05/2012).

8. La sortie de François

8.1 Description de la sortie

La sortie de cette classe de C.E.1/C.E.2 a lieu le 31 mai 2012 après-midi à Treillières. Les vingt élèves (12 C.E.1 et 8 C.E.2) profitent d'un temps estival et ensoleillé marqué par des températures proches de 24°C. L'enseignant encadre la classe seul pour le trajet à pied aller-retour. Le départ et le retour se font à l'école. Cette sortie est considérée sur le plan réglementaire comme une sortie scolaire régulière au même titre qu'un déplacement hors de l'école pour se rendre à la bibliothèque ou à un équipement sportif. La présence d'un adulte accompagnant supplémentaire n'est donc pas obligatoire.

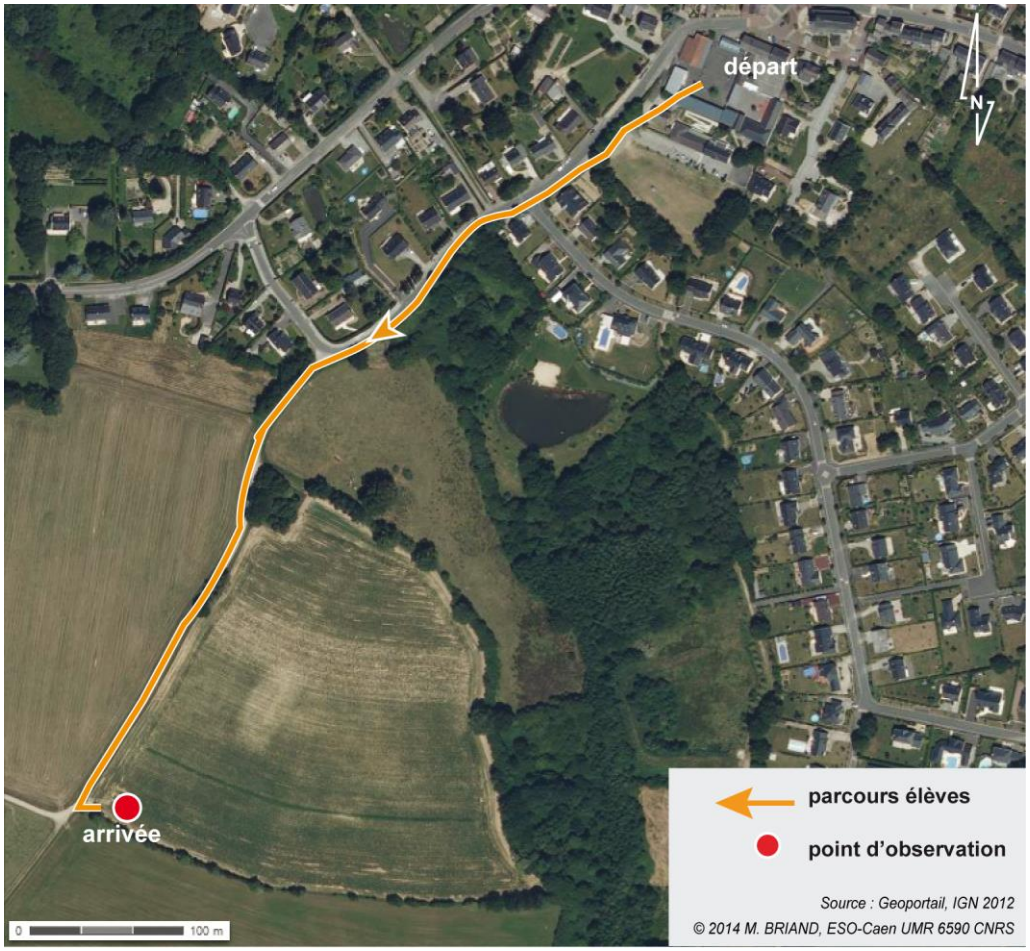


Figure 63 : Plan de l'itinéraire

14h05 : Les élèves sont réunis dans la classe pour écouter le maître qui rappelle le contenu du travail préalable mené en classe sur la découverte de la commune au moyen des souvenirs des élèves, de documents et de cartes. L'enseignant demande aux élèves de se munir d'un crayon papier, d'une gomme, d'une pochette cartonnée qui servira de support pour écrire et d'une

reproduction du plan du centre-ville de la commune. Avant de quitter la salle de classe, il précise les modalités, l'objectif du travail et s'assure que la consigne a bien été comprise en la faisant reformuler par un élève :

> *nous allons regarder la commune de Treillières / pendant ce trajet je vous demande d'être bien attentifs aux endroits où on va passer / de bien regarder tout ce que vous pouvez regarder autour de vous / d'écouter / de sentir / enfin voilà / d'observer de sentir durant tout le trajet parce qu'arrivés sur l'endroit où l'on doit aller / je vous redemanderai ce que vous avez entendu vu ou senti*

14h15 : Départ de la classe à pied. Le groupe quitte l'enceinte de l'école et emprunte d'abord un petit chemin puis un trottoir qui borde une route (rue de la Tortière) et enfin un large sentier en pente, longé de chaque côté par un fossé prolongé par des champs C'est le chemin agricole qui contourne le village de la Gréhandière. Les élèves, conduits par l'enseignant, sont rangés deux par deux en file indienne et progressent à allure modérée. Le parcours pédestre est marqué par un changement de décor : d'un environnement urbain caractérisé par un habitat pavillonnaire, on passe brutalement à un paysage de bocage, cadre bucolique agrémenté par le chant des oiseaux. En cours de route, un élève consulte le plan pour se situer alors qu'il ne s'agit pas d'une demande explicite du maître. Le déplacement prend fin quand le groupe entre dans un champ fermé par une clôture de fil de fer barbelé.

Figure 64 : Sentier menant au champ
(Photographie de l'auteur, le 31/05/2012)

Figure 65 : Le même sentier en direction de l'école
(Photographie de l'auteur, le 31/05/2012)

14h32 : Ce champ sert de point d'observation. Situé sur les hauteurs à environ cinquante-deux mètres d'altitude, il offre une belle vue sur le bourg. Le groupe restera toujours à la même place, positionné dans la partie haute de ce champ.

Figure 66 : Le champ, point d'observation sur le bourg
(Photographie de l'auteur, le 31/05/2012)

Dans un premier temps, les élèves s'y regroupent en cercle et répondent à la sollicitation du maître pour faire le point sur leur ressenti durant ce déplacement :

> « *je vous ai demandé pendant le trajet, de regarder d'observer / certains ont beaucoup discuté / est-ce que certains ont justement des choses à dire par rapport à ça / des choses qu'ils ont vues durant le trajet* »

Les réponses des élèves témoignent d'une attention portée vers des détails du monde extérieur proche qui ont une importance pour eux, et notamment le monde animal et végétal. Ces discours révèlent une sensibilité forte à la nature et aux animaux et une perception méticuleuse de leur micro-environnement. Ces prises d'indices essentiellement visuelles sont marquées d'égocentrisme : le trajet parcouru n'est vécu par les enfants qu'en fonction de l'intérêt qu'ils lui portent :

« j'ai vu un bourdon qu'était en train de prendre le pollen d'une fleur »
« ben moi j'ai vu deux abeilles qui se poursuivaient »
« beaucoup de plantes à côté des fossés »
« moi à un moment, j'avais vu deux bâtons comme ça (il montre la position avec ses bras) qui tenaient des fils »
« ben moi j'ai vu des clochettes »
« moi j'ai vu deux oiseaux en l'air qui se chamaillaient »
« ben moi quand on était en train de sortir de l'école, et ben j'ai vu une guêpe qu'était en train de voler »
« j'ai vu un saule pleureur et plus loin de belles fleurs violettes, roses blanches »

Dans un second temps, l'enseignant invite les élèves, disposés en cercle, à fermer les yeux pour écouter, sentir et éprouver avec leur peau en pensant à retenir des mots qui leur viendraient spontanément. La durée de concentration et de silence demandée est d'une minute. Les élèves se prêtent volontiers et de manière scrupuleuse à ce « petit jeu » bien que trois d'entre eux éprouvent quelques difficultés à garder leur sérieux en se cachant le visage derrière leur chemise cartonnée et en cherchant du regard le voisin immédiat.

À l'issue de cette phase, les élèves ont envie de partager leur ressenti mais l'enseignant repousse la restitution ultérieurement en demandant aux élèves de garder les mots « dans leur tête » et les convie à se retourner et à regarder le paysage, là encore avec l'idée de mémoriser les mots générés par ce ressenti visuel. Cette étape dure environ une minute.

Figure 67 : Point de vue panoramique observé par les élèves à partir du champ
(Photographie de l'auteur, le 31/05/2012)

14h40 : Par groupe de trois ou quatre, les élèves prennent ensuite un temps pour noter sur une feuille préparée par l'enseignant les mots qui évoquent ce qu'ils ont entendu, senti ou vu. L'enseignant intervient auprès de chaque groupe pour organiser la prise de notes qu'il souhaite alternée (chaque élève écrit un mot l'un après l'autre), pour réguler l'intensité sonore des interactions verbales entre les enfants ou pour apporter une aide dans l'écriture des mots dont l'orthographe pose problème (par exemple Helder Camara, nom du collège). Ce travail fait apparaître l'ensemble des mots ou phrases suivantes :

arbre / des arbres	collège (Helder Camara)	église	corbeau / corbeau qui fait un bruit	maison / les maisons / des maisons / j'ai vu une maison éloignée des autres	herbe
araignée / une araignée géante	poteau	paysage	barrière / des barrières	la maison brûlée	mairie
terre / la terre	fourmi	ortie	champ / des champs	fleur / les fleurs	lampadaire
notre école / j'ai vu l'école	le bois du Gesvres	des oiseaux / les oiseaux / j'ai entendu des oiseaux	les nuages	j'ai senti des traces de pneus de tracteur	mésange
le vent (souffle)	une coccinelle	des barreaux	moustique	des panneaux	un frelon
un papillon	un saule pleureur	la forêt			

Figure 68 : Récolte de mots d'enfants

14h52 : L'enseignant réunit le groupe entier en formant à nouveau un cercle. Il précise que les mots écrits doivent être conservés dans les pochettes et seront réutilisés en classe. Il invite ensuite à un travail de repérage du paysage observé sur le plan de Treillières :

> *je vais vous demander trois choses / vous allez tracer sur le plan le trajet que nous avons fait pour aller de l'école jusqu'ici / deuxième chose / vous ferez une croix à l'endroit où nous sommes / et troisième chose / à partir de la croix / vous ferez une flèche pour montrer dans quel sens on regarde (il montre la direction avec ses bras)*

Dans un premier temps, l'activité de localisation sur le plan prend une forme individuelle, puis les résultats sont comparés, discutés et mis en commun par groupes de trois élèves.

Figure 69 : Localisation du réel observé sur le plan
(Photographie de l'auteur, le 31/05/2012)

15h17 : Un troisième temps de regroupement permet à l'enseignant d'expliquer les modalités de la suite du travail qui consistent pour les élèves à dessiner sur une feuille A4 vierge ce qu'ils voient du paysage.

15h20 : Les élèves assis représentent individuellement le paysage observé tels des artistes peignant leur tableau.

15h40 : L'activité de croquis paysager se termine et le groupe prend le chemin du retour qui le mène à l'école. En route, l'enseignant attire l'attention des élèves sur un panneau indicateur sur lequel est inscrit en jaune « *Circuit des coteaux du Gesvres* » (circuit pédestre de douze kilomètres sur la commune de Treillières). Il questionne les élèves sur le rôle de ce panneau et le sens de cette inscription. L'un d'entre eux répond qu'il s'agit d'un panneau pour les randonnées indiquant la direction d'un parcours pour se balader.

15h55 : Arrivée à l'école.

8.2 Analyse de la sortie de la classe de François

Cette sortie correspond à une lecture de paysage *in situ.* Elle est marquée par une démarche méthodologique balisée et rigoureuse pour observer le plus objectivement possible un espace proche de l'école. L'enseignant a choisi de prendre de la hauteur en se déplaçant à pied dans un champ qui domine le bourg de Treillières. Le point de vue offre une large vision sur cette portion d'espace. La distance à vol d'oiseau qui sépare l'école de ce champ est d'environ six cents mètres. La démarche d'enseignement élaborée par ce professeur des écoles, qui intervient par ailleurs dans la formation initiale et continue des enseignants du premier degré, attribue un statut d'apprentis-géographes aux élèves de cette classe à cours double. Ces derniers sont mis en situation de découverte et d'observation *in situ.* L'ancrage disciplinaire se réfère explicitement à la géographie, définie à un moment de son histoire comme « science du paysage » par Max Sorre : « *Nous dirions volontiers que toute la géographie est dans l'analyse des paysages* » (Sorre, 1961).

La démarche d'enseignement commence dès la sortie de la classe (et même avant lorsqu'il s'agit de donner les consignes) par une demande de perception avec et par le corps, plus précisément par le regard, l'écoute et l'olfaction. L'enseignant ne fait pas référence au toucher ni au goût. Il n'utilise pas non plus le vocabulaire des organes sensoriels comme voir avec ses yeux, entendre avec ses oreilles ou sentir avec son nez. La demande est donc bien, au niveau des termes employés, plus perceptive que sensorielle même si l'on sait que « *la sensation est immédiatement immergée dans la perception* » (Le Breton, 2007, p.29) : « *Observer,* […] *sentir durant tout le trajet »* (François). Le défi est de taille et sans doute irréalisable. L'enseignant l'a constaté à l'arrivée dans le champ : les élèves ont beaucoup parlé entre eux pour aller de l'école au champ. Leur vigilance n'était pas spécialement de mise. Quoi de plus normal sur une durée aussi longue (dix-sept minutes).

La méthodologie utilisée par l'enseignant consistait ensuite à faire appel à la perception par le corps mais en se privant dans un premier temps volontairement de la vue. À l'ouïe et l'odorat, convoqués pour percevoir l'environnement des élèves durant leur déplacement, il sollicite également le toucher en arrivant dans ce champ. Les mots restitués par écrit dans une phase collective par les élèves font apparaître une prédominance des objets perçus par la vue. Ce paysage est appréhendé par les élèves comme un champ de vision où le corps *« s'étend* », se projette au loin « *à de grandes distances hors de nous* » (Wulf, 2007, p. 61). Cette lecture de

paysage « distante » présente l'inconvénient de survaloriser les unités spatiales les plus éloignées au détriment de ce qui s'offre à la vue proche (ici le champ).

Le paysage a plus précisément été perçu par les élèves à travers sa valeur esthétique. C'est le « beau » qui est admiré et enregistré par eux :

2.	Claire	*ben moi j'ai trouvé que c'était bien / ben après le paysage il était joli //*
6.	Jade	[…] *j'ai quand même aimé parce que avec les beaux paysages et les couleurs différentes du vert / parce que y avait du jaune / du violet / du rose et les couleurs des maisons aussi que j'ai bien aimé voir […]*
8.	Ella	*en fait moi j'ai bien aimé / le paysage était beau j'aimais bien les couleurs sur les maisons* […]

Les élèves ne sont pas habitués à faire appel aux autres sens pour interpréter leur environnement. La situation a été perçue de manière plutôt cocasse et a surpris les élèves. Ce n'est ni dans leur culture scolaire ni dans leur culture personnelle. L'activité vise ici la construction d'un savoir par les élèves (connaître ma commune) dans une démarche de développement de leur sensibilité. Elle a également pour objectif de construire des savoir-faire et des attitudes. Les élèves ont été sensibles à cet aspect :

18.	Anne	*j'ai trouvé que c'était marrant quand on fermait les yeux et qu'on devait écouter les bruits* […]
32	Claire	[…] *on a appris / ben à faire le silence pour tout écouter / pour mieux écouter / on a aussi bah / par exemple on avait écouté les enfants d'la cour et puis c'était bizarre parce que moi j'croyais pas qu'on allait l'entendre* […]
34	Jade	*j'ai appris que / en fait qu'il fallait aussi se taire mais / pour bien écouter / j'ai écouté des bruits et puis j'ai appris aussi à sentir les choses / même si c'est pas vraiment sentir avec son odeur mais aussi sentir sur la peau et sous les jambes*
64	Claire	*moi j'ai appris à mieux regarder et à mieux sentir et à toucher les choses dans la nature*

Le paysage est bien appréhendé ici dans sa « *dimension perceptive immédiate et personnelle* » (Le Roux, 2004, p.55). Il est observé essentiellement par les élèves à travers une activité visuelle. L'activité d'observation est principalement statique en dépit de l'incitation du maître à percevoir ce qui les entoure pendant le déplacement. Les élèves restent au même endroit durant toute la séance pour « contempler » le paysage du haut du champ. L'apparent statisme de l'observation est à nuancer. En effet, les yeux des élèves se déplacent sur le panorama, ils s'ouvrent et se ferment régulièrement. Par ailleurs, cette perception immobile n'est pas un prélèvement en continu : l'être humain n'est pas une machine capable d'enregistrer sans interruption les images visibles. La vision est associée à une interprétation, nous y reviendrons plus loin dans l'analyse.

La phase de partage des perceptions du paysage à travers un mot est à la fois très pertinente et sans doute limitative. Pertinente en ce sens qu'elle contribue à mettre en évidence que les objets visibles sont perçus par les élèves individuellement à travers leurs propres filtres personnels et culturels. Chacun y voit des formes, des couleurs, des lignes différentes pour construire son paysage. C'est un passage nécessaire dans la démarche de perception de cet espace. Elle est sans doute aussi limitative car il est difficile pour les élèves de traduire ce qu'ils ont vu et ressenti par un seul mot. D'ailleurs, plusieurs d'entre eux proposent de courtes phrases : « *j'ai vu une maison éloignée des autres* », « *j'ai vu l'école* », « *j'ai entendu des oiseaux* », « *j'ai senti des traces de pneus de tracteur* », « *j'ai senti l'herbe fraîche* », « *j'ai entendu un avion* ».

La verbalisation écrite directement sur place n'a pas été précédée d'un temps de restitution des « récoltes sensorielles ». Le risque de déperdition, de défaillance de la mémoire sur des impressions parfois furtives est pourtant élevé. D'où l'utilité de faire noter dans l'instant les réactions des élèves.

La méthode mise en œuvre par l'enseignant dans cette sortie place les élèves en situation d'expérimentation corporelle. Leur corps est un outil pour accéder à la connaissance. L'enseignant utilise la médiation du langage pour formuler ses consignes et réguler les interventions des élèves mais il ne dit rien de ce que l'on voit, entend ou sent. Il varie les situations individuelles et collectives qui produisent des interactions entre pairs (mise en commun des mots par écrit, accord pour localiser sur le plan…). On est loin de la leçon magistrale où l'enseignant transmet un objet déjà construit. On est proche d'une pédagogie de la découverte comme lors des sorties de classe-promenade liées aux mouvements d'éducation nouvelle. Une pédagogie de la découverte propre aussi aux pratiques d'éveil des années 1970 (Best, Cullier, Le Roux, 1983), mais une pédagogie dirigée où rien n'est laissé au hasard, rien n'est improvisé sur le plan méthodologique.

Les phases d'observation et de verbalisation écrite et orale sont complétées par un temps de localisation sur plan qui vise à passer d'un paysage perçu à un paysage représenté cartographiquement. L'activité contribue ici à passer « *du réel visible et perçu à sa représentation abstraite et distanciée* » (Le Roux, 2004, p.56).

À la fin de la démarche, l'enseignant place les élèves en situation de production graphique paysagère. Ils dessinent le paysage sans que le champ de vision soit cadré précisément, par

exemple avec l'aide d'un cadre évidé. Ce travail de reconnaissance visuelle comprend différentes activités, à la fois esthétiques et intellectuelles : repérage des données « utiles » dans le réel, tri, mise en ordre, codage. L'activité oscille donc entre « perception esthétique » et « perception dénomination ». Elle présente de nombreux intérêts, notamment celui de capter l'attention sur des détails perçus en surface comme les formes et les couleurs :

> *À ce niveau le paysage est perçu comme un ensemble de formes et de couleurs entrant en relations les unes avec les autres, formant un ensemble quasiment « gratuit », inutile, que le peintre, mais aussi* […] *les enfants peuvent « rendre » en un tableau. Le dessin de paysage qui incite à observer plus finement, crayon à la main, et entraîne à un regard appuyé, acéré, focalisé, bref au maximum de l'attention, est de ce niveau de perception.* (Best, Cullier, Le Roux, 1983, p.53).

Le passage par le dessin, bien que difficile car il s'agit de représenter des objets les uns par rapport aux autres dans une opération de réduction, est aussi utile pour construire la notion d'échelle.

La sortie paysage de cette classe participe bien à l'apprentissage d'une méthodologie géographique (savoir regarder, localiser et représenter) pour s'approprier l'espace qui est donné à voir aux élèves. La démarche de lecture de paysage n'est sans doute qu'une première étape chez des élèves encore jeunes (sept-huit ans) pour leur faire comprendre que « *ce qui est vu n'est que partiel - non seulement d'une partie d'un, mais de plusieurs « touts » - et subjectif* » (Roumégous dans Le Roux, 2001, p.53).

Au-delà de ces considérations, la démarche observée ne semble pas placer les élèves en situation de réflexion vis-à-vis de leur relation à cet espace périurbain. L'enseignant ne propose pas par exemple d'analyser la transition vécue physiquement par les élèves lors de leur déplacement de l'école au champ, notamment un moment de passage « visible » de la ville au champ, exemple emblématique d'un espace intermédiaire avec des caractères à la fois urbains et ruraux. Les enjeux sociaux et politiques sont absents de la sortie. Des questions géographiques - pour qui ? Pour quoi ? Pour quoi faire ? Pourquoi ? - ne sont pas abordées ici. Le paysage n'est pas questionné ni analysé pour en comprendre la complexité. Les couleurs - dominance du vert - n'ont pas été confrontées à la fonction de ce champ, à son usage par les acteurs sociaux (principalement un agriculteur ici), à la nature de la culture, aux contraintes réglementaires dont il dépend ou à d'autres propriétés de ce paysage. Un de ces points précis a juste été évoqué par l'enseignant à l'entrée dans le champ :

vous voyez l'agriculteur a planté des choses pour que ça pousse / si on piétine trop ça ne poussera plus / donc on va rester dans cette zone / on va être respectueux de son travail / on ne va pas aller courir partout dans son champ

La démarche de l'enseignant suit les préconisations des textes officiels les plus récents en géographie pour l'école primaire (B.O. du 5 janvier 2012) qui proposent une progression pour lire un paysage du CE2 au CM2. Ces derniers invitent les enseignants à « *identifier et décrire les éléments d'un paysage, localiser ces éléments les uns par rapport aux autres* » en CE2, « *Réaliser un croquis de paysage avec sa légende* » en CM1 et « *Expliquer et comprendre un paysage* » en CM2. La proposition se réfère de toute évidence à une conception de l'apprentissage, du plus simple au plus complexe. Cette démarche présente une limite quand on pratique la géographie et qu'on se confronte au réel complexe. Ainsi, comment faire quand on est en sortie *in situ* pour laisser de côté l'explication et la compréhension des phénomènes qui s'y produisent ? L'enseignant ici, sans doute pour tenir compte des possibilités de raisonnement des élèves et ne pas surestimer leurs capacités en matière de pensée abstraite, n'a peut-être pas dépassé le stade des seules réactions spontanées (Best, Cullier & Le Roux, 1983, p.29).

Les élèves ont bien repéré et identifié quelques éléments « significatifs » du paysage : le champ, les maisons, l'église, l'école, la mairie. Ils ont été sensibles à ces indices qui ont un intérêt particulier pour eux. Ces éléments, signes captés par la perception visuelle et désignés par des mots, sont des objets familiers de leur quotidien :

6.	Jade	[…] *les couleurs des maisons aussi que j'ai bien aimé voir et le clocher de l'église* […]
8.	Ella	[…] *il y avait un arbre qui cachait la mairie* […]
10.	Ella	[…] *j'avais vu qu'y avait l'église et puis entre* […] *j'ai aussi repéré* […] *l'école / et à côté de l'école j'ai vu l'église et quand j'ai repéré la mairie / parce que la mairie avait / sur les murs c'était blanc et c'était haut / donc après j'ai su que c'était la mairie / et en plus maman elle travaille à la mairie*
130.	Ella	*en fait / on reconnaît qu'y a plein de maisons / on reconnaît où on travaille où on habite / on reconnaît la commune de Treillières* […]

La reconnaissance et l'identification des objets de ce paysage se font donc par inférence, c'est-à-dire « *par une mise en relation du donné optique avec un stock d'informations qui dépendent de notre mémoire et non pas de l'environnement objectif* » (Berque, 1995, p.25). Les recherches en sciences cognitives sur la reconnaissance visuelle nous apprennent que notre œil ne fonctionne pas comme une caméra enregistrant les données optiques. Les élèves utilisent leurs connaissances du lieu comme une banque de données pour mettre en relation l'image captée avec une image connue et stockée. On voit également la difficulté pour

certains de qualifier ce qu'ils voient peut-être parce qu'ils n'ont pas les mots pour dénommer. Le regard serait-il alors formaté par le langage comme le suggère Christine Partoune ? (Partoune, 2004). On peut sans hésiter élargir notre propos aux autres sens pour lesquels la dépendance à la verbalisation est évidente. Il semble aussi que les élèves transfèrent leurs connaissances acquises hors de l'école, leur « déjà-là » pour apprendre en situation scolaire en utilisant leurs propres mots :

6.	Jade	[…] *quand on est rentré dans le champ / on est resté debout / moi après les traces du camion sur la terre sèche ça me faisait mal aux pieds* […]
34.	Jade	[…] *j'ai appris aussi à sentir les choses / même si c'est pas vraiment sentir avec son odeur mais sentir sur la peau et sous les jambes*
35.	C	et qu'est-ce que tu as ressenti
36.	Jade	*les traces de pneus sous mes pieds*
38.	Jade	*comme les bandes d'éveil parc'que quand j'étais à /*
39.	C	qu'est-ce que c'est les bandes d'éveil
40.	Jade	*eh ben c'est les bandes avec des points*
41.	C	ah oui au bord des routes
58.	Jean	[…] *ça faisait comme de la mousse / quand je touchais*

Conclusion :

La sortie observée place l'élève au cœur du dispositif. L'élève est prioritairement considéré par l'enseignant comme un apprenant potentiel. Les objectifs assignés à cette sortie sont d'abord la découverte du paysage par différentes approches (sensorielle et cognitive). Mais le paysage est majoritairement lu par les yeux des élèves. Il est regardé à partir d'une hauteur à distance sans l'explorer par immersion, en vision panoramique. On peut y voir sinon une faiblesse, au moins un point qu'il faudra améliorer dans l'exploration du réel à l'image de ce que dit Jean-Marc Besse :

« *La vue panoramique se présente comme une élévation, une vue frontale : le regard est rivé au sol, la ville est dans le lointain, mais on n'en voit que les premiers édifices, les autres restant masqués* » (Besse, 2009, p.78).

Ce paysage est appréhendé par l'enseignant comme une portion d'espace familier des enfants, un lieu statique sur lequel on porte un regard attentif. C'est un objet géographique interrogé sur sa localisation avec l'outil cartographique. Il est questionné à l'échelle locale sur une très faible étendue. L'articulation avec d'autres lieux, la connexion avec d'autres points n'est pas visée dans la démarche au détriment d'une mise en cohérence de cet espace, comme si ce lieu était enfermé dans un espace proche. On est ici dans une approche classique du lieu revêtu de localisme. D'autre part, l'enseignant favorise les situations où le langage verbal (oral et écrit) est encouragé et mobilisé pour décrire ce que l'on voit. C'est une situation qui ne développe

pas la recherche de sens ni la réflexion scalaire. Finalement, la démarche mise en œuvre par cet enseignant s'inscrit dans une description ethnographique de type phénoménologique où « *il s'agit de décrire, et non d'expliquer ni d'analyser* » (Laplantine, 2005, p.100). L'activité de perception requise repose avant tout sur le voir. L'odorat, l'ouïe et le toucher, autres procédures pour accéder à la connaissance n'ont finalement pas été beaucoup convoquées chez les élèves.

Conception de l'apprentissage	**Nature de la démarche**	**Place de l'adulte / place de l'enfant**	**Langages / supports**	**Conceptions et valeurs associées à l'environnement**	**Filiation historique**	**Données spatiales** (taille/mode de mobilité/connu ou inconnu)
Construction du savoir par les élèves par la médiation d'un adulte et de supports	La sortie scolaire fait de l'élève un enfant qui observe, qui perçoit individuellement	Savoir centré sur l'élève / individuelle et collective	Oral et écrit/ cartographique (plan)	Découverte/ compréhension/ contemplation du paysage « naturel »	Pratiques d'éveil/ géographie phénoménologique	1 km /à pied / plutôt connu

Figure 70 : Synthèse des résultats de l'analyse de pratique (sortie de François du 31/05/2012).

9. La sortie de Nathalie

9.1 Description de la sortie

La sortie de cette classe de C.M.1 a lieu le 5 juin 2012 après-midi à Saint-Michel-Chef-Chef en Loire-Atlantique. Les vingt élèves sortent de l'école par un temps pluvieux et frais (15°C). L'enseignante, accompagnée de deux adultes, encadre la classe pour un déplacement à pied dont la destination est la grande plage de Tharon située à environ trois kilomètres de l'école. Le départ et le retour se font à l'école.

Figure 71 : Vue aérienne de la plage et de la dune au niveau de la base nautique Cormorane
(Source : Valéry Joncheray photographie, droit d'utilisation offert le 20/11/2012)

Figure 72 : Vue aérienne de la zone explorée

13h37 : Départ de l'école sous la pluie. Les élèves sont équipés d'un vêtement imperméable surmonté d'un gilet de signalisation jaune fluorescent que certains portent dans leur car de ramassage scolaire. Le trajet emprunte des trottoirs, un petit bois (le bois Roy vers 13h54), longe le port de plaisance de Comberge et sa capitainerie pour arriver à la base nautique de la Cormorane au bout de vingt-huit minutes de marche.

Figure 73 : Passage dans le bois Roy
(Photographie de l'auteur, le 5/06/2012)

14h05 : Arrivé à la base nautique, le groupe est rejoint par une responsable de l'agenda 21 à la mairie de Saint-Michel-Chef-Chef, invitée par l'enseignante comme intervenante pour apporter son éclairage sur les questions d'environnement. Les élèves s'assoient à l'abri sous un porche du club nautique.

14h07 : L'enseignante prend la parole pour présenter l'objet de l'activité du jour. Elle annonce le contenu de la première activité, relayée dans ces explications par l'intervenante :

> « *Aujourd'hui c'est la surprise. Je ne vous ai pas dit sur quoi nous allions travailler aujourd'hui. Je vous avais juste dit un mot : '' laisse de mer ''. Donc aujourd'hui on va travailler sur les laisses de mer et de façon plus générale sur notre plage à St Michel. Comment on entretient, nous, notre plage et peut-être pourquoi on l'entretient de cette manière-là. Donc on va commencer par observer des photos, des photos de notre plage, celle que vous voyez-là (elle se retourne et montre la direction avec sa main)* » (Nathalie).

« *Il y a différents sites. Celles-ci et celles de la Roussellerie, au-dessus de la plage du Gohaud à côté de Saint-Brévin* » (responsable agenda 21).

« *On va vous demander de les observer, de vous exprimer dessus, et puis ensuite, vous allez regarder d'autres plages qui sont des plages de Saint-Brévin. Et on va essayer de les comparer, de voir les différences* » (Nathalie).

Deux groupes sont ainsi constitués pour lire et réagir sur ces photographies en commençant par celles de la plage de Saint-Brévin.

> « *C'est pas très bien entretenu* » (enfant).

14h19 : Mise en commun entre les deux groupes effectuée par la responsable agenda 21. En prenant appui sur les paroles des élèves, elle distingue deux catégories de déchets présents sur les plages, ceux déposés par l'homme et ceux apportés naturellement par la mer. Les déchets transportés par la mer viennent s'échouer sur la plage à marée haute pour former ce que l'on appelle la laisse de mer. Par comparaison des photographies, elle différencie les plages de Saint-Brévin nettoyées mécaniquement avec un tracteur et celles de Saint-Michel dont le nettoyage est sélectif, raisonné. L'opposition plage propre/plage sale est évoquée par les enfants. L'intervenante rappelle la nature organique de certains déchets de l'estran comme les algues ou les coquillages.

« *La plage propre, c'est une plage qui n'a pas de déchets apportés par l'homme. La laisse de mer, c'est une nourriture pour les insectes qui vivent sur la plage. Ce sont également des animaux qu'on ne voit pas à l'œil nu comme les bactéries qui contribuent à manger ces algues, ces petits ''déchets''. On va comprendre la suite après* » (responsable agenda 21).

14h25 : L'enseignante présente un jeu mettant les élèves en situation de recherche. Munis d'une enveloppe contenant des photographies d'éléments naturels (des végétaux et un invertébré : algue, couteau, crabe, étoile de mer, feuille, oyats, euphorbes maritimes, liserons des dunes, palourde, moule, déchets d'un ver arénicole, une mouette…) pris sur cette plage par l'institutrice, quatre équipes de cinq élèves chacune devront trouver ces « objets » dans le réel et les photographier à leur tour (les clichés seront regardés plus tard à l'école sur les écrans d'ordinateurs). Aucun prélèvement ne pourra être effectué dans ce milieu littoral. Un adulte est envoyé à un endroit précis pour délimiter la zone explorée et autorisée. Une consigne pour rester en permanence en groupe est également donnée.

« Est-ce qu'on est obligé de trouver le coquillage exact que tu as pris en photo ? »

Figure 74 : Jeu par équipe sur la plage
(Photographie de l'auteur, le 5/06/2012)

14h47 : Un coup de sifflet marque la fin du jeu.

14h52 : Les élèves se regroupent à nouveau sous le porche pour déterminer la nature des végétaux et des animaux photographiés. Cette identification se fait oralement par

l'enseignante aidée par l'intervenante municipale qui dispose d'un ouvrage documentaire sur les plantes littorales. Parmi les plantes photographiées, deux d'entre elles posent problème car elles ne sont pas endogènes notamment le yucca, originaire d'Amérique du Sud qui a vraisemblablement été planté là pour suivre une mode d'importation de végétaux sur le littoral comme les palmiers. Par ailleurs, il est intéressant de noter que le nom d'une plante très répandue sur les dunes du littoral atlantique, l'oyat, n'est pas connu des élèves.

15h02 : L'intervenante fait un point sur le lien entre la laisse de mer et la dune. Elle rappelle l'intérêt de maintenir la laisse de mer sur la plage pour son rôle dans la chaîne alimentaire, puis questionne les élèves sur le rôle de la laisse de mer par rapport à la végétation des dunes. Ces derniers mettent en évidence la fonction d'habitat, de lieu de vie, de nourriture de la laisse de mer mais ne formulent pas d'idées précises sur le lien entre ces deux éléments de la plage. L'intervenante, schéma à l'appui, explique le processus de dégradation des végétaux par des invertébrés qui vient alimenter la végétation dunaire.

L'échange se poursuit à propos du rôle joué par la dune dans la protection des habitations de bord de mer. À quoi répond une élève : « *C'est pour pas que la mer elle rentre dans les maisons* ». Et l'enseignante d'interroger les élèves sur les limites de construire des digues de protection : « *parce que ça détruit la nature* », « *ça fait plus joli les dunes et ça détruirait les animaux qui vivent dessus / et ça coûte moins cher* ». Le terme d'érosion est évoqué par l'enseignante qui précise le rôle de barrière naturelle de la dune.

Pour terminer, l'intervenante conclut sur l'intérêt de procéder à un mode de nettoyage raisonné qui ne détruise pas la laisse de mer.

15h17 : Récolte de laisse de mer sur la plage par groupes dans le but de trier ces déchets selon leur origine naturelle ou humaine.

15h24 : Fin de la collecte.

15h28 : Tri de la récolte par les groupes d'élèves qui se présentent les uns après les autres pour constituer deux tas distincts complétés au fur et à mesure des passages des groupes.

Figure 75 : Tri de la laisse de mer
(Photographie de l'auteur, le 5/06/2012)

Figure 76 : Deux tas : déchets « humains » et déchets naturels
(Photographie de l'auteur, le 5/06/2012)

15h40 : Élaboration d'une composition avec la laisse de mer collectée.

15h55 : Départ de la plage.

16h25 : Arrivée à l'école et bref bilan en classe.

9.2 Analyse de la sortie de la classe de Nathalie

Cette sortie organisée hors de l'école est une investigation du littoral, plus précisément d'une portion de la grande plage de Tharon et de sa dune. Il s'agit d'un espace limité à une centaine de mètres carrés. Cette parcelle de bord de mer est un lieu d'expérimentation pour les élèves, lieu qui leur est familier car fréquenté régulièrement par eux dans le cadre d'activités de loisirs. C'est un lieu où le groupe va se déplacer pour comprendre les tensions entre les pratiques touristiques et les enjeux écologiques de ce territoire. La plage correspond ici à un lieu précis : son toponyme localisant (Tharon-plage) en témoigne.

La démarche d'enseignement est centrée à la fois sur l'activité des élèves et sur le contenu. Elle s'apparente à une méthode active fondée sur la déduction. Les élèves sont mis dans des conditions pour produire eux-mêmes le savoir. L'enseignante et l'intervenante introduisent le phénomène d'agglomération de débris naturels et anthropiques, d'abord en citant le terme de laisse de mer sans le définir. Ensuite c'est par une activité de comparaison de photographies montrant des plages nettoyées avec des techniques différentes que la séance se poursuit. La vision iconographique des déchets sur les plages fait émerger les termes de pollution, de plage propre ou sale. En arrière-plan, c'est la question du statut de la plage qui est abordée, et plus précisément les pratiques sociales et les usages qui en sont fait. Quels sont les modes de fréquentation de cette plage, les conflits d'usage. Quant à lui, le statut de cette plage du point de vue des élèves - qui font partie de la « population locale » - n'est pas appréhendé ici : est-ce un lieu récréatif pour la pratique de la voile, du char à voile ou du canoë-kayak, un lieu balnéaire où l'on pose sa serviette sur le sable, un espace pour se promener ? L'entretien post-sortie livre le témoignage d'un enfant sur sa fréquentation de la plage de Tharon qui ne correspond cependant pas à l'endroit précis de la sortie.

100.	C	tu connaissais l'endroit où on est allé
101.	Matéo	*ben j'y vais à la plage mais pas / tous les jours* […]
102.	C	et l'endroit précisément où on est allé / devant la base nautique
103.	Matéo	*non moi j'vais pas ici à la plage / j'vais un peu plus loin*

Le fait étant observé sur photographie, les élèves sont ensuite invités à recueillir des échantillons de laisse de mer sur la plage, puis à effectuer un tri en fonction de la nature de ce qui a été récolté. Ce travail aboutira à l'énonciation d'une définition de la laisse de mer.

La démarche d'enseignement mise en œuvre repose sur l'appropriation d'un phénomène « naturel » (la laisse de mer) et des expériences *in situ*. Le savoir est découvert et construit. On n'est pas dans la leçon de choses, activité principalement descriptive, même si l'apprentissage d'un vocabulaire spécifique sur le monde du vivant de cette bande littorale, ainsi que des qualités d'observation des élèves y sont développées, notamment par le jeu des photographies à retrouver dans le réel. Le savoir est construit par les élèves et non imposé par l'enseignante et l'intervenante qui fonctionnent de concert par un questionnement organisé et programmé. On apprend le monde ici en l'observant et en l'interrogeant. La démarche d'enseignement est fondée sur l'activité des élèves qui sont accompagnés dans leur cheminement intellectuel par les deux adultes qui leur apportent de manière adaptée les explications dont ils ont besoin pour comprendre les situations.

Plusieurs points sont intéressants à soulever par rapport à cette sortie, notamment dans la façon d'apprendre des élèves :

- La question du local :

Être dans ce lieu, pour certains élèves, ce n'est pas être que dans le local. On peut citer l'exemple de Mathieu pour qui la découverte et la récolte de corail le transporte à des kilomètres de là. La mobilité géographique et touristique de cet élève pendant ses vacances change son rapport à ce lieu proche qu'il fréquente mais qui n'est pas nécessairement plus familier que la plage qu'il a pratiqué à l'autre bout de la planète, sur le continent asiatique. Le lieu n'est donc pas que local, le lieu n'est pas enfermé dans un espace proche, le lieu donne accès au monde par des médiations tout à fait diverses : le voyage par déplacement physique sur de longues distances, le voyage livresque ou cathodique…

6.	Mathieu	[…] *j'ai bien aimé euh / avec les laisses de mer et puis surtout c'est qu'on a vu des corails / on a trouvé des corails avec Matys / et c'est ça ce que j'ai beaucoup aimé / le corail*
7.	C	et pourquoi tu as aimé ramasser du corail
8.	Mathieu	*parc'que j'ai été en Thaïlande et j'en ai trouvé / et puis du coup ça m'a fait rappeler*

- La façon d'observer et d'interpréter le réel :

L'observation directe des phénomènes visibles par les élèves est associée à une observation à distance via les images qu'ils perçoivent à la télévision. Les connaissances transmises en dehors de l'école par le milieu familial entre aussi en compte. Pour comprendre la réalité

immédiate, les élèves font donc appel à d'autres connaissances qu'ils ont pu appréhender autrement que par la perception directe du réel : des savoirs d'expériences issus de la famille, médiatisés par la télévision et le discours de l'enseignante qu'ils ont écouté. Le discours familial jouait sans doute ici un rôle réconfortant par rapport aux images choquantes de submersion marine véhiculées dans les médias. L'accès au savoir utilise alors deux modalités : le sensible et l'intelligible.

37.	Claire	*euh que les dunes de sable elles servaient à arrêter la mer / pour pas que la mer elle inonde les routes parce que sinon si y aurait pas de dunes / y aurait de la mer / de l'eau qui inonderait les routes / et même les maisons parce que elles sont prêts de la mer*
38.	C	et ça comment tu le sais
39.	Claire	*euh / bah ça se voit un p'tit peu mais euh / avec la maîtresse quand elle l'a dit* […]
40.	C	mais tu dis que ça se voit […] / que les dunes arrêtent l'eau de mer / tu l'as déjà vu
41.	Claire	*ça se voit pace que / euh / par exemple dès fois à la télé ils montrent que y a pas de dunes / alors dès fois y a de l'eau qui inonde tout*
42.	C	*d'accord / et est-ce que tu as vu une tempête par exemple ici à Saint-Michel ou ailleurs*
43.	Claire	*non*
44.	C	*aujourd'hui y en avait pas / comment tu sais que ça peut-être vrai / à travers les images que tu as vu à la télévision et autrement /*
45.	Claire	*euh*
46.	C	*tu ne sais pas trop*
47.	Mathieu	*je sais pourquoi / je veux bien répondre à la question de Clara / parce que en fait c'est la mer / on est dans un pays où la mer elle pourra jamais faire des inondations / c'est ma maman qui m'avait dit ça*

Le sujet de la laisse de mer est exploré par une approche pédagogique interdisciplinaire, et pas uniquement géographique. « *L'interdisciplinarité pédagogique est une modalité d'enseignement qui propose aux élèves des situations d'apprentissage mettant en relation plusieurs disciplines scolaires* » (Cros, 1987, p. 41). L'interdisciplinarité désigne également les relations établies entre disciplines scolaires d'une manière générale et nécessite une « *interaction existant entre deux ou plusieurs disciplines pouvant aller de la communication des idées jusqu'à l'intégration des concepts, des terminologies ou des méthodes* » (Allieu-Mary, 1998). L'enseignante convoque donc plusieurs disciplines pour explorer et faire comprendre ce phénomène. À la géographie, on associe l'écologie et le développement durable. La laisse de mer est abordée à travers son rôle écologique, dans une vision systémique comme lieu de protection et de nourriture pour les organismes vivants dans le sable, comme sources de nutriments des plantes du haut de l'estran qui aident à fixer la dune. La laisse de mer est aussi et principalement saisie sous l'angle du développement durable. La question du choix ou non du nettoyage de la plage est soulevée dans ce contexte.

Ce choix est lié à la fonction touristique des plages que les municipalités doivent rendre propres pour l'agrément des vacanciers. Nettoyer la plage mécaniquement ou de manière sélective, les avantages et les inconvénients sont présentés avec nuance aux élèves dans une éducation à l'environnement où ce territoire, leur espace de jeu, est appréhendé comme une ressource à protéger. C'est donc du point de vue du développement durable, qu'est abordée cette question, pour sensibiliser les élèves quant aux moyens à développer pour préserver la partie naturelle des laisses de mer, tout particulièrement aux pieds des dunes qu'elles contribuent à fixer.

La présence de l'intervenante dans un partenariat école-mairie sollicité par l'enseignante s'explique par deux raisons. L'approche interdisciplinaire est complexe et l'enseignante prend le risque de confronter les élèves et elle-même à la complexité du réel, et donc de ne pas maîtriser tout le contenu. Elle fait appel à cette intervenante pour répondre à des questions possibles plus précises qui nécessitent de solides références scientifiques. L'intervenante représente la collectivité municipale de Saint-Michel-Chef-Chef qui s'est investie dans l'élaboration d'un plan d'action, l'Agenda 21 intégrant les principes du développement durable. Dans le document élaboré en 2010 (http://www.stmichelchefchef.fr/fpdb/6665513-AGENDA21.pdf), on trouve des propositions concrètes d'actions à destination des scolaires comme l'action 12 « éduquer à l'environnement et protéger les espaces naturels » (page 20) et l'action 14 « mettre en place des actions fortes et visibles pour le développement durable » (page 22). L'intervention d'une personne extérieure à l'école contribue, selon l'enseignante, à mobiliser les élèves :

52.	PE	[…] *la découverte d'un autre environnement / d'une autre personne / d'un intervenant / quel qu'il soit / du moins si ce n'est pas trop long / c'est toujours en tout cas pour moi un vecteur d'attention / en tout cas dans un premier temps / après si la personne se révèle un peu rasante / c'est sûr que les enfants décrochent / mais en tout cas dans un premier temps / en tout cas j'ai souvent observé ça quand même / le fait d'être dans autre environnement que celui habituel / à savoir la classe / d'avoir une nouvelle personne / en tout cas sur le plan de la concentration /*
77.	C	d'accord / quel était l'intérêt pour toi de faire appel à quelqu'un de l'extérieur / est-ce que tu recherchais quelque chose de précis / une demande précise
78.	PE	*enfin la première ce sont les contenus / même si je pouvais me les approprier / et là je n'ai pas été déçu / en termes de contenu / ça a été très bien / et la seconde / c'est ce que je disais tout à l'heure / c'est le fait d'avoir une nouvelle personne / voilà // j'trouve que c'est toujours intéressant en fait*

Cette démarche relève de l'initiative propre de l'enseignante qui pratique elle-même ces espaces touristiques et qui est liée à des constats établis dans sa vie quotidienne :

88.	PE	*en fait mon projet est parti de mon expérience personnelle / j'habitais temporairement en front de mer l'année dernière / et j'entendais sans arrêt des gens râlés qui descendaient avec leur serviette parce que la plage n'avait pas été nettoyée / alors qu'elle était propre / et ça piquait / et du coup j'en avais parlé avec ma classe de l'année dernière / et c'est parti de ça / et je me suis dit que la mairie ne communique peut-être pas suffisamment*

Pour l'enseignante, un des intérêts de la sortie réside dans l'ouverture qu'elle permet. La sortie est alors un espace de liaison avec la vie, l'ordinaire de la vie des élèves. Cet espace est questionné du point de vue de la façon dont il est géré, en particulier dans une approche comparative de gestion plus ou moins durable entre deux communes. La sortie est envisagée comme un moyen vivant de marquer les élèves, un procédé pour assimiler, s'approprier le phénomène de laisse de mer. Sortir de l'enceinte de la classe pour intérioriser des savoirs, voilà l'objectif que s'est fixée l'enseignante en se déplaçant sur cette plage.

21.	C	[…] je voudrais savoir ce que tu attendais de la sortie / quels étaient tes souhaits précisément par rapport à la sortie de cet après-midi / est-ce que tu avais des attentes particulières en allant sur la plage de Tharon avec tes élèves
24.	PE	[…] *les mêmes souhaits que pour n'importe quelle sortie pédagogique / c'est-à-dire le fait de vivre les choses en particulier dans un environnement qui est quand même le leur / qui leur est proche / j'avais le sentiment en tout cas que / qu'ils intérioriseraient peut-être les apprentissages / enfin / plus facilement quoi plutôt qu'une séance qu'on aurait pu faire en classe mais qui à mon avis aurait eu moins d'impact*

Conception de l'apprentissage	**Nature de la démarche**	**Place de l'adulte / place de l'enfant**	**Langages / supports**	**Conceptions et valeurs associées à l'environnement**	**Filiation historique**	**Données spatiales** (taille, mode de mobilité, connu/pas connu)
Construction du savoir par les élèves par la médiation de deux adultes et de supports	La sortie fait de l'élève un enfant qui observe, qui perçoit individuellement. Expérimenter	Savoir centré sur l'élève / Individuelle et collective	Oral, pas d'écrit / iconographique : photographies	Découverte/cadre de vie / gestion et aménagement du territoire / ressource à préserver	Pratiques d'éveil / Éducation nouvelle	3 km / à pied / plutôt connu

Figure 77 : Synthèse des résultats de l'analyse de pratique (sortie de Nathalie du 5/06/2012).

Conclusion du chapitre deux

La démarche de recherche convoquée pour accéder à des pratiques contemporaines enseignantes de sorties est partie des acteurs, de ce qu'ils font ou qu'ils ont bien voulu me montrer, de ce que j'ai observé *in situ* et dont j'ai ensuite rendu compte par une description fine et une analyse associée à chaque fois à un tableau de synthèse montrant les filiations historiques. L'état des lieux de ces pratiques de sorties à l'école primaire fait apparaître des pratiques variées, marquées par une conception de l'apprentissage, des filiations historiques, l'utilisation de langages et de supports et une place accordée à l'enseignant et aux élèves très diverses. Ces filiations historiques sont très disparates : de l'excursion collective, guidée par un adulte expert qui professe, à des situations où les enfants agissent plutôt que d'écouter.

❖

CHAPITRE TROIS. La sortie en géographie dans les filets d'une discipline scolaire ?

Pour identifier une discipline scolaire, Yves Reuter (Reuter, 2004) a retenu les quatre critères suivants : les pratiques enseignantes, les prescriptions, les représentations des acteurs et les recommandations, explorées ici à travers un entretien avec un inspecteur. Le but de cette section est précisément de comprendre le statut, les finalités, les pratiques de sortie qui s'opèrent dans le premier degré au regard des recommandations d'un inspecteur de circonscription de l'Éducation nationale. On découvrira que la discipline géographique, au sens d'Audigier (Audigier, 1993), très systémique, évolue de façon lente et que les sorties passent au broyeur de cette logique de système.

1. Entre prescriptions et pratiques, les recommandations d'un inspecteur de circonscription sur les sorties de « terrain ».

1.1 Un entretien avec un inspecteur de l'Éducation nationale.

Un entretien a eu lieu le 4 avril 2012 avec B. Le Gall, inspecteur de l'Éducation nationale du premier degré de la circonscription de Couëron-Savenay, pilote de la commission « culture humaniste » à la Direction des Services Départementaux de l'Éducation nationale de Loire-Atlantique. Il s'est déroulé à Couëron, dans les locaux de la circonscription de l'Éducation nationale pendant environ une heure.

D'un point de vue méthodologique, mes questions se réfèrent le plus possible à l'enquêté. J'ai essayé de ne pas me centrer sur mes propres questions qui auraient pu conduire à du déclaratif, mais au contraire de diriger mes demandes en rapport avec la pratique de connaissance et de jugement de sorties de cet inspecteur. Il a été indispensable d'éviter au maximum d'induire des formulations, des catégorisations qui relèvent plus du questionnaire et qui rendent impossible le travail ultérieur de traitement de données.

Une liste de questions a permis d'organiser l'entretien (Voir annexe 14.1). Après une entrée dans l'entretien qui vise à présenter le contexte de la recherche et mon intention de solliciter son point de vue à propos des sorties de « terrain » dans l'académie de Nantes, je formule auprès de l'inspecteur une série de questions dont le but est de faire un état des lieux du côté des recommandations et des pratiques enseignantes.

1.2 Un choix d'écriture dynamique

Le texte de l'entretien est un moment de mon « terrain » qui repose sur le choix d'un mode dynamique d'écriture. En effet, l'entretien avec l'inspecteur est commenté suivant une présentation originale inspirée d'un ouvrage collectif qui traite de la question du mémoire professionnel (Le Roux, Lerbet-Séréni, Bailleul et al., 2002). La présentation prend une forme éditoriale en deux colonnes avec, à gauche, le texte de l'entretien comprenant des passages importants mis en valeur par une couleur rouge, parfois en caractères gras, et une autre marge, à droite, un peu plus étroite, pour les commentaires et analyses qui sont thématisés, c'est-à-dire dont j'indique le thème par une sorte de « titre » (en gras). Ce choix de présentation avec l'ajout d'un commentaire a pour intention de permettre de se référer facilement au texte.

La transcription a été livrée ci-après dans son intégralité. Elle n'est pas systématiquement commentée et on peut légitimement se poser la question de savoir pourquoi certains passages, dont je n'ai rien extrait, ont été conservés. J'ai tenu à garder la totalité de l'entretien parce que c'est ce qui permet de garantir la compréhension de la logique d'ensemble du propos de cet inspecteur. Si j'avais fait le choix de ne livrer que des extraits, on aurait pu se demander ce qui s'était passé dans les autres parties. Par ailleurs, les passages non commentés concernent la plupart du temps des pratiques enseignantes dans la classe, donc hors de mon champ d'étude.

1.	C	merci d'avoir accepté cet entretien / il est sans doute utile que dans un premier temps je me représente et situe le cadre de mon travail de recherche / donc personnellement je suis professeur des écoles / formateur depuis quatre ans maintenant / je participe à la formation initiale et continue des professeurs des écoles avec une orientation didactique en histoire et en géographie / et donc depuis novembre dernier j'ai débuté une thèse de doctorat en didactique de la géographie / je suis inscrit à l'université de Caen / mon lieu d'inscription est lié à un directeur de thèse spécialiste en didactique de la géographie habilité à encadrer ces recherches / mais mon terrain d'enquête se situe sur l'académie de Nantes donc / pourquoi je m'adresse à vous / parce que d'abord dans le cadre de mon travail / j'ai essayé de cerner les pratiques des enseignants en commençant à les observer et les suivre lors de sorties de terrain / alors pour l'instant j'ai une dizaine d'enseignants du privé et du public qui ont accepté d'être suivis / j'en ai observés à ce	Présentation du contexte (thèse).

jour six / et j'aimerais mieux connaître un autre aspect de ces sorties à travers les recommandations / recommandations qui peuvent venir en partie des formateurs / ou des inspecteurs / j'aimerais donc en savoir davantage auprès de vous / donc je vais vous interroger plus particulièrement sur cette question des recommandations même si j'ai aussi quelques questions sur les pratiques des enseignants / alors ce que je vous propose c'est de m'appuyer sur une trame de questions même si on pourra bien-sûr s'en éloigner / alors ma première question permettra sans doute de faire un état des lieux sur les sorties / elle concerne les intérêts que peuvent porter à la fois les enseignants / les formateurs et les inspecteurs sur cette question des sorties de terrain / est-ce qu'actuellement cette question intéresse ces différentes catégories de professionnels qui interviennent directement ou indirectement auprès des élèves

Mes attentes par rapport à cet entretien : faire un état des lieux du côté des recommandations (entre prescriptions [textes officiels] et pratiques enseignantes) et des pratiques enseignantes. Ma sollicitation a pour but d'obtenir son point de vue d'I.E.N. sur les sorties de terrain dans l'académie de Nantes**.**

Première partie sur l'intérêt des enseignants, des formateurs et des corps d'inspection sur la question des sorties, des apprentissages qu'elles permettent.

2. IEN *mum // oui / je pense qu'elle les intéresse évidemment à des degrés divers / je vais partir des formateurs / euh / actuellement / et je vais forcément partir des cas que je connais hein / actuellement en ce qui concerne l'enseignement public / nous formons / nous essay nous commençons à reformer les enseignants à l'enseignement de l'histoire et de la géo / qui avait un p'tit peu été laissé de côté / et en ce qui concerne la géographie / c'est vrai que nous avons centré notre formation cette année sur cette question de la sortie scolaire / hein de la sortie de proximité / avec une orientation que nous allons sans doute prendre l'an prochain sur la formation des enseignants à la compréhension du paysage pour démarrer un travail de géographie*

Un intérêt actuel des inspecteurs/formateurs…

La question des sorties préoccupe actuellement le corps d'inspection. Après un délaissement pour l'enseignement de la géographie, la formation effectue un retour très récent sur le thème des sorties scolaires, plus particulièrement sur la sortie de proximité. Un autre plan de formation verra le jour en 2013 en Loire-Atlantique pour former les enseignants à la compréhension du paysage.

3. C d'accord

4. IEN *donc voilà une approche effectivement qui nous touche immédiatement de près / du côté des inspecteurs / je pense que c'est un souci / enfin c'est une intention / ou en tout cas les inspecteurs vont avoir une intention / euh // un encouragement à la sortie de proximité // je n'sais pas s'ils vont le formuler explicitement compte tenu des priorités que nous avons aujourd'hui sur l'enseignement des maths et du français / alors même si on met à nouveau un accent fort sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie / on a observé quand même depuis deux trois ans // une concentration de nos travaux plutôt sur l'histoire et la géographie / je ne fais qu'évoquer les conclusions de l'inspection générale / euh en tout cas certainement que les inspecteurs en situation d'inspection le recommandent quand on sait et quand on observe tout particulièrement les*

… et une promotion des sorties en tension avec des apprentissages plus « fondamentaux »

Il existe bien, selon B. Le Gall, une intention des inspecteurs à inciter les enseignants à la pratiques des sorties scolaires de proximité. Ce contexte d'incitation est actuellement en tension avec des préoccupations considérées comme prioritaires pour former à l'enseignement de disciplines « fondamentales » à l'école primaire que sont le français et les mathématiques.

travaux faits dans les classes / et là ce sera le troisième point par rapport à la question que vous posiez / les enseignants les formateurs les inspecteurs / je prends les choses un p'tit peu en désordre mais parce que finalement en revenant maintenant du côté des enseignants / je crois pouvoir dire / alors c'est pas un jugement mais / je crois pouvoir dire qu'on se désole un peu quand même / en tout cas l'Inspection générale le fait remarquer / qu'on travaille beaucoup trop la géographie et l'histoire à partir de documents photocopiés / très éloignés de la réalité / très éloignés de l'usage des cartes déjà / d'une part / et très éloignés de la compréhension de l'environnement proche alors que c'est bien placé dans les premières lignes du programme en histoire géographie // donc il y a fort à parier que / mes collègues inspecteurs font ce que je fais / ce qu'il m'arrive de faire quand j'analyse avec les enseignants leur trace écrite en géographie en leur disant mais voilà vous êtes sur la sillon de Bretagne / regardez par la fenêtre / qu'est-ce que vous voyez / qu'est-ce que vous pouvez dire à vos élèves / qu'est-ce que vous pouvez faire plutôt travailler avec vos élèves / et ça je crois que ça se pratique peu

5. C oui
6. IEN *il me semble / voilà ce serait l'analyse mais alors très rapide que j'en ferai / après il est tout à fait possible que dans certaines classes / de façon isolé / quelques maîtres aient cette pratique / pour autant pour moi elle n'est pas étendue / alors elle va quand même / je pense qu'il faut avoir un regard différent selon qu'on // qu'on s'occupe plutôt des enseignants de cycle 2 ou de cycle 3 / je pense que cycle 2 / on a plus cette expérience de la sortie de proximité / pour observer l'école pour observer le village / c'est quelque chose qui se pratique quand même plus souvent / qu'au cycle 3 où finalement comprendre c'que sont des unités paysagères / j'crois que c'est une inconnue / enfin en prenant l'expression unité paysagère / j'crois que déjà cela c'est quelque chose qui échappe à la connaissance des enseignants / mais c'est un problème de formation*

Des pratiques d'enseignement peu ouvertes sur l'extérieur et faiblement renouvelées

B. Le Gall constate, rapport de l'Inspection générale à l'appui de son discours, un délaissement du contact direct dans l'enseignement de la géographie au profit de l'utilisation de documents souvent de qualités médiocres. Il fait référence ici au rapport de l'I.G.E.N. n°2005-112 d'octobre 2005 « *Sciences expérimentales et technologie, histoire et géographie. Leur enseignement au cycle III de l'école primaire* ». Ce rapport constate effectivement «*Une forte utilisation des photocopies. Dans la majorité des cas les documents cités sont des photocopies de manuels.* » (p.5). Les pratiques d'enseignement de la géographie tiendraient donc le réel à distance alors que les programmes officiels prescrivent explicitement de s'y intéresser de près : *« Le programme de géographie a pour objectifs de décrire et de comprendre comment les hommes vivent et aménagent leurs territoires. Les sujets étudiés se situent en premier lieu à l'échelle locale et nationale »* (programme de géographie du cycle 3, B.O. n°3 du 19 juin 2008).

Les pratiques de sorties scolaires en géographie sont peu nombreuses.

Des sorties de proximité plus pratiquées au cycle 2 qu'au cycle 3.

Les pratiques de sorties de proximité diffèrent selon qu'on se situe au cycle 2 (GS-CP) ou au cycle 3 de l'école primaire (CE2, CM1, CM2). Elle est plus présente au cycle 2 avec une démarche d'observation de son école et de son quartier. Les enseignants du cycle 3 ne maîtrisent pas le concept de paysage. C'est un élément d'explication de la faible étendue

		/ c'est dans ce sens qu'on met l'accent nous plus particulièrement sur l'histoire et la géo en ce moment et sur cette ouverture	des pratiques de sortie en géographie au cycle 3 qui invite donc les inspecteurs à former les enseignants de ce cycle dans ce domaine.
7.	C	d'accord / alors pour prolonger ce que vous venez de préciser / quel est votre appréciation sur l'enseignement et l'apprentissage de la géographie aujourd'hui à l'école primaire	
8.	IEN	*ce sont les / alors en ce qui concerne le cycle 3 / ce sont vraiment les conclusions du rapport de l'inspection générale / j'crois que c'est d'octobre 2005 / rapport de l'inspection générale sur l'enseignement des sciences expérimentales de l' histoire géographie / euh / nous faisons toujours les mêmes observations / c'est-à-dire un enseignement très fortement basé sur la fréquentation des documents / de documents la plupart du temps photocopiés // euh // voilà / alors en histoire c'est plus particulièrement le cas / je travaille avec un groupe de formateurs et nous sommes allés dans des classes observer des séances de travail / chez des débutants et chez des enseignants expérimentés / dans les deux cas c'est un usage du document on en fait pas tout à fait la même analyse quand on a de l'expérience / mais les pratiques par exemple de récit / d'explicitation sont très isolées / alors en ce qui concerne la géographie / je me demande si le constat n'est pas pire puisque nous observons / enfin en tout cas j'ai pas un regard général sur les rapports d'inspection / je pense que l'inspection générale l'a forcément bien plus que moi / il n'y a pas dans toutes les classes de cycle 3 / trois cartes de géographie / la carte de France la carte d'Europe et le planisphère / alors bien sûr on n'a pas la place / on a toujours plein de bonnes raisons / mais ça ne va pas de soi / c'est-à-dire qu'on ne va pas forcément se dire que si je les superpose je gagne de la place / voilà / elles ne sont pas forcément là / c'est à la marge / une classe où l'on va trouver les trois cartes alors que ce sont des fondamentaux de la géographie / donc un constat qui nous fait / dans le département / qui nous conduit à mettre l'accent très fortement l'an prochain dans la formation des enseignants sur l'enseignement de l'histoire / parce que là y a urgence à faire évoluer les pratiques chez beaucoup beaucoup d'enseignants / alors le deuxième point faible de cet enseignement de l'histoire et de la géographie / c'est l'encyclopédisme / des enseignants qui vont beaucoup plus loin que ce qu'on leur demande / qui finalement ne regardent pas en histoire les repères qui sont donnés / y a trois repères /*	Même référence qu'au tour de parole 4 (2e commentaire) et au rapport de l'I.G.E.N. B. Le Gall fait observer que l'enseignement et l'apprentissage de la géographie s'appuient actuellement essentiellement sur l'utilisation de documents photocopiés alors que des outils essentiels comme les cartes murales sont souvent absents des salles de classes. L'enseignement et l'apprentissage de la géographie est également marqué par une dérive encyclopédique des contenus enseignés.

		quelles sont les questions initiales qu'on peut poser pour éclairer ces trois repères et quelles sont les conclusions que l'on en aura / et qui nous disent / mais pas forcément avec mauvaise foi / et certainement avec le sentiment de bien faire / que voilà / quand on commence à traiter la guerre 14-18 ou quand on traite la vie au Moyen-Age // ça prend du temps voilà / si on veut parler des chevaliers ça prend beaucoup de temps alors que ça représentait un pourcentage de la population française quand même très très réduit / bon on a beaucoup à faire sur la formation / voilà pour les deux constats que je ferais sur la géographie / c'est cet usage quand même très préoccupant de la photocopie qui n'est pas toujours de qualité et / effectivement l'absence de sortie sur le terrain mais surtout même l'absence d'outils simples à connaître / à pratiquer	Synthèse de B. Le Gall sur l'ensemble des constats concernant l'enseignement de la géographie à l'école : usage de photocopies de médiocres qualités, absences de sorties sur le « terrain » et usage limité d'outils de base du géographe par les élèves.
9.	C	d'accord	
10.	IEN	*qui sont des outils de géographe*	
11.	C	d'accord / j'en viens à ma question suivante qui arrive à point nommé / à vos yeux justement / qu'est-ce que peuvent procurer ces sorties de terrain en termes d'amélioration de l'enseignement / qu'est-ce qu'elles peuvent apporter en termes de qualité d'apprentissage	
12.	IEN	*mum mum mum // écoutez ce que je pense vraiment et ce que nous mettons en place avec les formateurs / c'est l'idée que / si je suis enseignant dans une classe de cycle 3 / et que* ***je fais une sortie pour connaître et comprendre le paysage proche*** *en vue d'élargir les choses / notamment en CE2 par exemple / c'est qu'on veut montrer aux enseignants qu'ils en sont capables / c'est-à-dire qu'ils n'ont pas à faire appel à un intervenant extérieur / pour cela / qu'ils ont largement les compétences vu leur niveau d'étude euh / et leur niveau de réussite scolaire personnel / et vu le niveau attendu*	**Intérêt pour les sorties…** Selon B. Le Gall, la sortie aiderait à connaître et comprendre le paysage proche pour ensuite appréhender des paysages plus lointains. La mise en œuvre de cette pratique revient à l'enseignant qui est capable de la mener seul.
13.	C	c'est drôlement intéressant ce que vous dites là / oui oui oui	
14.	IEN	***il y a une méthodologie simple à adopter / et que tout le monde est capable*** */ ou alors on n'a pas sa place dans le métier / enfin j'suis radical mais / et c'est une façon presque un p'tit peu détournée / en tout cas pour moi / pour montrer aux enseignants parfois voilà on fait des choses très bien euh / que la sortie n'est pas inutile en soi / mais qu'on peut très bien la gérer tout seul*	**… et mise en œuvre accessible par les enseignants du 1er degré** B. Le Gall revient ensuite sur l'accessibilité au plus grand nombre d'enseignants à une méthodologie de sortie sans décrire cette dernière. L'aide extérieure n'est pas forcément utile, l'enseignant pouvant normalement gérer la sortie de manière autonome.
15.	C	j'ai remarqué dans les classes que j'ai observé / l'usage dans les pratiques justement de ce partenariat que vous évoquez / c'est-à-dire faire	

		appel à une institution associative par exemple / de manière assez fréquente dès lors que l'on sort de la classe	
16.	IEN	*mum mum*	
17.	C	est-ce que vous avez remarqué des partenariats privilégiés	
18.	IEN	*oui / alors **parfois même / c'est nous qui incitons au partenariat** / il faut quand même remettre les choses à leur place parce que je vois par exemple dans mon cas / sur ma circonscription / j'ai travaillé avec euh // alors comment s'appelle cette association* ///	Il existe des partenariats privilégiés entre les enseignants et des institutions associatives. Ces partenariats sont parfois encouragés par les inspecteurs de l'Education nationale eux-mêmes.
19.	C	située à Cordemais	
20.	IEN	*à Cordemais*	
21.	C	Estuarium	
22.	IEN	*Estuarium / voilà j'étais en train de chercher le mot Estuarium euh / parce que et j'ai même travaillé avec eux en formation des enseignants / parce que là effectivement l'intervenant a une connaissance historique qui éclaire les enseignants et qui peut éclairer les enfants / même si j'pense qu'une fois qu'on a / voilà lu un bon bouquin et qu'on l'a rencontré une fois / on est capable d'être accessible aux / directement aux élèves / mais moi je fais appel à ces personnes-là dans le cadre de la formation parce que j'trouve qu'ils nous donnent un regard beaucoup plus global / ce regard-là très global sur l'histoire d'un lieu et sa géographie / et la modification du lieu en fonction de l'histoire / ce qui est frappant sur la Loire / il faut qu'on l'apporte en formation aux enseignants / sinon il est difficile pour eux d'être simple avec les élèves si ils n'ont pas eux-mêmes cette vue d'ensemble* /	**Des incitations institutionnelles pour favoriser un partenariat autour des sorties sous conditions.** Ce partenariat avec des institutions associatives peut prendre la forme de formations assurées par une association à destination des enseignants suivant la demande des I.E.N.
23.	C	hum hum / hum hum	
24.	IEN	*de là à dire qu'il faudrait passer par l'association systématiquement pour éclairer les élèves / je veux dire euh / on est sur des éléments de base très simples quand on observe la Loire / mais bon / à côté de cette association pour laquelle effectivement je // que je conseille / je sais que d'autres associations interviennent / qu'on fait appel à des intervenants extérieurs pour des choses qu'on est tout à fait capable de /*	Si le partenariat avec des institutions est utile en termes de formation d'enseignants, l'animation de la sortie doit rester en quelque sorte le monopole de l'enseignant qui a les capacités pour le faire.
25.	C	d'accord / comment voyez-vous cette situation quand on est sur place et qu'on fait appel à un partenaire / cette situation finalement de délégation de l'animation / on voit souvent sur le terrain des enseignants avec leur classe qui confient l'animation parfois clé en main à une association / comment voyez-vous cet aspect	
26.	IEN	*c'est un souci / **c'est un problème parce que / il ne doit pas y avoir de délégation / ça c'est très clair** / si elle a lieu / c'est parce que petit à petit*	Le partenariat entre des enseignants et des institutions associatives ne doit pas aboutir à une délégation de

*on a perdu un peu le sens de ce qui doit s'construire à l'école / **c'est d'abord un projet partagé** / hein on doit bien avoir construit un projet / alors si il s'agit de plusieurs sorties / c'la va passer entre les mains de l'inspecteur ou du chef d'établissement / on voit bien que s'il n'y a qu'une sortie / on se dit bon bah voilà y a pas de projet / si cela s'inscrit dans un projet / forcément / dans quelque chose de partagé / ça doit avoir été préparé de concert / alors ça c'est facile de le dire comme ça / euh bon c'est peut-être quelque chose qui se faisait mieux au début où on a vu les intervenants extérieurs rentrer dans les classes parce que y avait peut-être une méfiance à leur égard / comme ces intervenants et notamment les médiateurs sont devenus des personnes extrêmement formées / on s'en remet à leur compétence qui sont tout à fait valables / donc **ce que les inspecteurs recommandent / c'est de travailler en projet** / d'avoir vraiment pris un temps / de là à dire que ça se fait / voilà / on est dans la période là où on prend vraiment conscience des excès dans lesquels on est tombé / c'est-à-dire une vrai délégation / un excès d'intervenants extérieurs pour des / soit sur des points que nous n'avons pas à traiter / soit sur des points que nous savons faire / donc euh voilà on attire tous j'crois l'attention là-dessus / l'attention des enseignants là-dessus // j'pense que c'qui fera évoluer cette pratique / ce s'ra la prise de conscience que on n'peut pas faire quelque chose avec un intervenant extérieur si ça n'a pas été préparé en amont et partagé dans les objectifs / après la délégation physique sur le lieu c'est autre chose euh / il est évident que selon la configuration du lieu de l'espace / je comprends que le maître s'efface un p'tit peu parce que c'est finalement le médiateur qui a la meilleur connaissance des choses / mais j'crois qu'il y a ce travail en amont et puis surtout c'qui va se faire après en classe / là aussi on voit parfois en inspection / enfin on sait en inspection qu'il y a eu une intervention dans un site particulier et quand on en cherche trace / il n'en reste pas grand-chose*

27. C oui oui / oui c'est vrai que j'ai pu observer des pratiques très intéressantes / qui étaient d'autant plus intéressantes qu'elles étaient bien préparées / que le projet avaient été construit en collaboration / qu'il existait une interaction entre l'enseignant et l'association / et je pense que la qualité de l'animation sur place et de l'apprentissage des élèves est lié sans doute à cette collaboration / à cette préparation du projet / c'est évident / mais je trouve le partenariat très intéressant / certains

l'animation *in situ*. C'est alors une vision du partenariat qui est substitutive. Il devrait consister à prévoir des temps communs pour préparer la sortie en amont et pas simplement se partager les élèves le jour j. La sortie doit s'inscrire dans un projet collectif.

B. Le Gall recommande de travailler avec les institutions associatives compétentes sous forme de projets pour préparer les sorties en étroite collaboration. Il nuance sa critique de la délégation de l'animation *in situ* en précisant que dans certains cas, il est normal que celle-ci revienne davantage à l'intervenant extérieur qui maîtrise mieux le lieu exploré.

enfants que j'ai interviewé après les sorties m'ont dit / ah on a eu affaire à des professionnels *(rires)*

28. IEN *oui oui / attention nous ne luttons pas contre le partenariat / surtout pas / mais ça doit se faire / c'est un partenariat / tout est dit dans le mot*

Le partenariat entre enseignants et la structure d'accueil est bien accueilli par les instances de l'Éducation nationale mais il ne doit pas être juxtaposé sinon ce n'est pas du partenariat. Il exige au contraire d'être interactif, c'est-à-dire qu'il doit prévoir un travail en commun sur des temps collectifs avec les enseignants et ceux qui accueillent les élèves.

29. C est-ce que l'école / l'institution Éducation nationale n'est peut-être pas habituée à ce genre d'échange / de collaboration / dans le sens où ce ne serait pas dans sa culture / je n'sais pas si on peut utiliser ces termes là pour qualifier le partenariat entre l'École et les intervenants

30. IEN *je n'sais pas / euh l'habitude elle peut l'avoir quand même / parce que* ***ça fait quand même pas mal d'années maintenant que dans les écoles il y a des projets d'intervenants / avec intervenants extérieurs / au moins vingt ans*** *hein* ***que ces projets existent même peut-être encore avant notamment par les intervenants sportifs*** *notamment / donc il y a une culture du partenariat / mais je pense que on l'a vu notamment lors du développement des projets heu / des P.A.C. des projets artistiques et culturels / on a fait bâtir des projets en partenariat avec des professionnels qui ont comment dire / de façon un peu familière qui ont un peu épaté les enseignants / quand on a fait intervenir des spécialistes du patrimoine dans le cadre de classes patrimoines / ou quand on a fait intervenir des spécialistes de la danse contemporaine / voilà / c'est vrai que l'enseignant est impressionné / et finalement on s'est peut-être un p'tit peu éloigné d'une consigne qui est donnée dans certains départements de façon très explicite / qui n'est pas donnée ici en Loire-Atlantique mais dans d'autres départements que j'ai connus / qui consiste à dire / vous travaillez avec un intervenant extérieur très bien / vous avez l'autorisation de reconduire cette activité trois fois / trois ans / au bout de trois ans vous ne l'aurez plus / et si vous n'arrivez pas à faire l'activité vous-même au bout de trois ans c'est que l'intervenant était soit trop au-dessus de ce qui est attendu / soit était hors programme / voilà donc dans certains départements les choses sont posées de cette façon-là et alors on entend des enseignants qui vont dire mais heu non je peux vraiment pas faire cette intervention sans intervenant / ben oui mais c'est que quelque part*

une culture scolaire du partenariat ?

Le partenariat école/intervenants extérieurs existe depuis une vingtaine d'années au moins. Les premières expériences de la sorte trouvent leurs origines dans des échanges avec des intervenants sportifs. Il existe une véritable culture du partenariat selon B. Le Gall qui pense que l'Education nationale n'est pas récalcitrante au partenariat.

Le partenariat doit permettre à l'enseignant de se former et de pouvoir acquérir une certaine autonomie dans la gestion de l'activité pédagogique.

		il ne peut pas vous former et qu'on est sans doute en dehors de c'qui est attendu à l'école / mais dans le département pour le moment / bon voilà j'en ai parlé plusieurs fois mais cette démarche est plutôt laissée à l'appréciation de chaque inspecteur mais bon voilà // on n'a pas forcément tous les mêmes approches selon qu'effectivement on est inspecteur sur la ville de Nantes où là il peut y avoir beaucoup d'intervenants ou sur la ville de Couëron / beaucoup d'intervenants / c'est assez difficile de réduire finalement le temps des intervenants / alors que dans un autre secteur ce s'ra assez facile de respecter cette règlementation parce que tout simplement y en a pas / on n'a pas d'argent pour payer des intervenants	
31.	C	oui oui oui // alors j'aimerais revenir sur l'aspect des recommandations que vous avez abordé pour l'approfondir / une question qui vous concerne plus particulièrement dans la mesure où il est peut-être difficile d'élargir le propos à d'autres inspecteurs / euh quelles recommandations vous faites par rapport à ces sorties de terrain à destination des professeurs des écoles / est-ce que vous recommandez par exemple une personne / une association ou une pratique qui pourrait être exemplaire	
32.	IEN	*alors pour le moment nous ne le faisons pas / parce que ce que je vous disais tout à l'heure en introduction / on a du retard dans ce sens-là / on va certainement le faire en formation / nous avons commencé cette année en formation / mais non // on n'a pas de / à ma connaissance on n'a pas de pratique exemplaire pour le moment à présenter ou même de méthodologie / on l'a fait en formation pour la première fois cette année*	B. Le Gall ne recommande ni acteur en particulier, ni association ou pratiques qui pourraient être exemplaires à destination des enseignants. Pour l'instant, ces pratiques et ces méthodologies sont dispensées en formation mais les pratiques enseignantes sont limitées.
33.	C	d'accord / et est-ce que vous / dans le cadre de vos inspections dans les classes vous avez pu être témoin de pratiques qui vous ont marqué / des pratiques emblématiques sur ces questions de sortie de terrain //// alors je vous laisse réfléchir mais vous l'avez évoqué / les rapports de l'inspection générale notamment / mettent en avant souvent lors des inspections la recommandation de présenter une séance au moins en mathématiques ou en français ce qui laisse finalement peu de place pour présenter autre chose / encore plus une sortie de terrain qui prend davantage de temps avec les déplacements / est-ce que vous avez quand même perçu des pratiques	Pas de réponse à cette question. Ce qui signifie sans doute que B. Le Gall n'en n'a pas rencontré.
34.	IEN	***je la perçois par les affichages / j'y suis assez sensible** / je vois mal comment on peut faire une sortie aujourd'hui sans un appareil photo numérique / heu / alors // je vais prendre les choses avec l'entrée maternelle / autant en*	L'I.E.N. n'observe pas directement les pratiques de sorties scolaires par des enseignants. Il en perçoit des traces indirectes comme les affichages rarement présents dans

maternelle on a bien compris l'usage qu'on peut faire d'un appareil photographique numérique / et puis on s'en sert bien hein / voilà / avec des p'tits écrits simples faits sous dictée à l'adulte / autant cela se perd quand on arrive au CP et alors ça disparaît franchement quand on arrive au cycle 3 / et c'est pour moi important / un très très bon indicateur en inspection quand je vais arriver dans un couloir d'école / et que je vais voir affichées les photographies prises dans la sortie / déjà je me pose la question de savoir qui a pris les photos / forcément j'me dis qu' y a un angle de vue / enfin y a un ensemble d'éléments / et puis après y a forcément l'objet qui est photographié / y a forcément un ensemble d'éléments extrêmement pertinents du point de vue de l'apprentissage / ça ça reste quand même très exceptionnel / ça reste quand même à la marge quand il y a une sortie / même les sorties en classe de découverte / voilà c'est pas ça qui ressort le plus / qu'elles soient en milieu marin qu'elles soient / en ville / les classes de découvertes ce qu'il en reste ce sont quand même beaucoup de photocopies beaucoup de choses extrêmement /

les couloirs des écoles donc hors des classes. Les photographies prises pendant les sorties commentées ensuite sont pour lui la marque d'un travail pédagogique qui favorise l'apprentissage des élèves. Là encore, ces traces d'activités sont exceptionnelles au sens de peu courantes.

35. C de dossiers individuels complétés par les enfants sur place ou exploités en classe ultérieurement / oui oui / je pense à des pratiques rencontrées et observées / l'utilisation de l'appareil photo par les enfants / c'est extrêmement riche / mais c'est un outil qu'on peut qualifier de géographique / de perception de l'espace / qui nécessite un apprentissage aussi / au-delà de l'apprentissage technique / l'enfant doit se poser la question avant de prendre le cliché du point de vue / de son intention / qu'est-ce qu'on cherche à prendre

36. IEN *oui / qu'est-ce que je veux montrer / oui c'est une question qui pour moi est prioritaire / je vais répondre vraiment à titre personnel parce que voilà nous travaillons vraiment sur ces questions de l'enseignement de l'histoire aujourd'hui / et notamment les questions d'analyse d'image en histoire / et comment finalement faire travailler / est-ce que ça n'est pas un vœu un peu pieu que de vouloir faire travailler les élèves sur l'analyse critique d'une image en histoire / **si on ne les a pas mis en situation eux-mêmes de produire des images et de s'apercevoir qu'on peut faire ce que l'on veut** quand on est un bambin / et tant mieux d'ailleurs / et on peut leur apprendre cela notamment lors de ces sorties / finalement quand je m'interroge sur ce que je vais montrer / j'ai un désir de montrer quelque chose à travers cette image / on voit bien tout le travail qu'on peut faire ensuite en histoire quand on va montrer que*

L'intérêt de la sortie est de rendre les enfants acteurs en leur donnant par exemple le rôle de capteur d'images photographiques qu'ils commenteront au retour dans la classe. L'image que l'enfant a prise est alors un outil pour apprendre la notion de point de vue et amorcer un autre travail pour développer son esprit critique.

/ telle image qu'on nous montre de la guerre / mum / faut l'analyser avec beaucoup de retenue beaucoup de réserve / voilà

37. C certains travaux actuels de recherche en didactique de l'histoire portent sur ces questions / la question du regard critique sur les documents / de questionner les documents voire de problématiser / à Nantes en particulier il existe un pôle de recherche / c'est exactement ça / les préoccupations sont là

38. IEN *alors il y a un autre élément qu'on travaille aujourd'hui / personnellement dans le cadre de ma commission j'essaie de travailler en formation des enseignants / mais je vais rejoindre la géographie par une autre entrée / c'est finalement ce que recouvre cette compétence culture humaniste / et ce que c'est que finalement faire entre guillemets ou enseigner la culture humaniste à l'école / et plus on avance sur cette compétence et sur la définition qu'on peut en avoir / plus on s'aperçoit que c'est la question des liens de la cohérence qu'on va mettre entre les différents enseignements / et bien ça / on a beaucoup à faire / je pense que sur ce point-là on a beaucoup à faire à l'école / parc'que les enseignements sont très cloisonnés / les enseignants ne se sont pas saisi de l'opportunité qu'offrent les programmes de 2008 de masser certains enseignements / après tout on pourrait ne pas faire de géographie trois semaines de suite et décider d'avoir une journée de géographie / pourquoi pas après tout / et pourquoi on le f'rait et quel lien on pourrait faire à un moment donné avec notre programme d'histoire / avec peut-être notre programme de lecture de littérature que sais-je / donc voilà / je crois que c'est sur cet ensemble intelligent qu'on a à travailler / heu alors voilà y a sans doute cette dérive du français et des maths qui a peut-être un peu cloisonné les choses // et puis je crois un manque de confiance effectivement // l'idée également qui a été très fortement construite par la formation / par nous / pendant peut-être deux bonnes décennies / sur le fait que les savoirs vont se construire / vont être construits par les enfants / alors ça l'inspection générale attire vraiment notre attention là-dessus / mais je pense que nous en étions conscient mais qu'on n'osait p't-être pas se le dire avec franchise / il y a eu une dérive d'une démarche dite constructiviste / en tout cas mal comprise / qui fait que finalement si on met les enfants en situation de pseudo recherche d'information dans des documents / on aura eu une démarche constructiviste / donc petit à petit les enseignants que ce soit en histoire ou en géographie*

Les enseignants n'interprètent pas suffisamment les programmes dans une visée interdisciplinaire. Ils cloisonnent trop les disciplines scolaires alors que les programmes offrent la possibilité de d'une approche transversale des savoirs.

s'effacent / disparaissent deviennent transparents / n'apportent plus de connaissances / et donc on les voit / on voit finalement une mauvaise interprétation d'une bonne démarche enfin d'une bonne / compréhension de ce qu'est la construction des apprentissages / une mauvaise interprétation / finalement amener les élèves dans des impasses parce que des savoirs de base ne sont pas installés / alors il y a un outil qui se met en place dans ma circonscription mais qui se met en place dans d'autres également / mais dont je suis la mise en œuvre / c'est le tableau blanc interactif / et pour des enseignants qui en ont une bonne pratique et qui ont un fort travail de préparation / on s'aperçoit que le tableau blanc interactif sur des séances de géographie notamment / est un outil formidable pour aller récupérer des cartes pour dessiner sur un fond de cartes et cætera / et que comme bah / c'est un tableau qui est placé là / il repositionne le maître face à son groupe / et du coup on voit se bousculer un p'tit peu / enfin bouger un p'tit peu cette ligne-là / je l'ai observé l'année dernière dans une classe où finalement le document est arrivé très tardivement dans la leçon / mais à bon escient / et finalement c'était le tableau blanc qui avait provoqué cette arrivée tardive / du document papier j'entends

39. C de la même façon / je pense qu'en sortie cette question de la place de l'enseignant par rapport à la construction du savoir / donc ici ce serait plutôt la construction de la compréhension du monde / on a une idée qui se rejoint / je ne sais pas ce que vous en pensez / mais un enseignant qui mène son groupe classe à l'extérieur / certains enseignants peuvent croire que de confronter les enfants directement avec le réel est suffisant pour comprendre leur environnement / je ne sais pas ce que vous en pensez

40. IEN *mum / ça doit être structuré tout ça (rires)*

41. C voilà / c'est l'idée de construction / mais qui est liée dans le cadre des recherches que je mène / j'essaie de positionner tout ça par rapport à l'histoire de la géographie à la fois par rapport aux savoirs savants universitaires et puis évidemment en didactique voir quels sont leurs rapports avec les savoirs enseignés / et c'est vrai qu'on a une tradition en géographie qui remonte au début du XX^{e} siècle / avec l'idée que la géographie c'est la découverte du monde immédiat / que la réalité se donne à voir directement / qu'on perçoit le monde directement en soi / pendant 50 60 ans la géographie a véhiculé cette idée / une partie des enseignants doit avoir cette conception dans leur façon

d'enseigner

42. IEN *oh oui / je pense que c'est très / effectivement vous avez raison / c'est très ancré chez les enseignants / et puis je pense aussi qu'il y a un manque de connaissances / de connaissances / je peux prendre l'exemple de plusieurs enseignants qui m'ont / enfin je suis dans cette circonscription depuis quatre ans / elle est quand même passionnante cette circonscription / elle s'étend de Couëron jusqu'à Prinquiau / vous voyez j'ai tout le Sillon / il suffit que je me mette dessus pour que voilà / il y a quand même plusieurs enseignants qui emploient le terme paysage naturel / et qui ont vraiment la croyance / y a pas d'autre mot / la croyance qu'une partie du paysage / alors ils sont capables d'aller jusqu'à un certain point / en disant là ça a été humanisé / il arrive quand même un moment où voilà / il y a du naturel / et où je ne peux pas m'empêcher de me dire que c'est un manque de connaissance d'histoire / de géographie / alors effectivement là Estuarium est très très éclairant / les médiateurs d'Estuarium là vraiment / montrent que la chose qui est à peu près naturelle c'est le cours d'eau / le milieu du cours d'eau hein*

Les concepts plus ou moins récents en géographie ne sont pas maîtrisés par la majorité des enseignants de l'école primaire. C'est le cas pour le concept de paysage mais aussi celui d'espace confondu par les professeurs du premier degré avec celui de support naturel terrestre.

43. C oui oui / oui oui / je n'suis pas étonné / les étudiants issus de filières universitaires en sciences sociales avec une orientation histoire géographie et réussissant le concours de professeur des écoles sont peu nombreux / c'est une façon de voir le monde qui est particulière et essentielle à développer chez les élèves un regard critique / il faut aussi que les enseignants soient formés

44. IEN *ils sont peu nombreux et quand ils le sont / ils ne savent pas forcément / mais je ne leur jette pas la pierre / aller au plus simple / c'est-à-dire qu'ils vont / et ça c'est très très fréquent chez les enseignants qui aiment l'histoire et la géographie / ils ne vont pas aller au plus simple / ils vont se faire plaisir / alors je n'dis pas que c'est un mal / parc'que on voit des maîtres passionnés d'histoire et de géographie / passionner finalement leurs élèves / mais qui font au CM2 des cours de 6e / de 5e / et ça ça pose question / ça pose question parce que sur un ensemble de 27 28 29 élèves peut-être plus / certains élèves restent à la porte / donc on voit qu'on a un travail de formation fort à faire autour de la construction des connaissances des enseignants / et autour de / j'reviens toujours à la même chose / autour de la confiance qu'ils doivent avoir en un enseignement de choses simples / de base / qu'ils connaissent // les repères / les éléments de lexique sont donnés dans les programmes / bon finalement quand on*

Les enseignants doivent se référer aux programmes qui donnent des indications sur les contenus mais aussi sur les références théoriques à

prend les programmes / c'est pas très compliqué / on peut y arriver

connaître en géographie.

45. C oui oui / les références à une liste limitée de dates sont mentionnées dans les programmes / on voit surtout dans les traces écrites / ce que les enfants doivent retenir / des leçons qui relèvent de l'encyclopédisme / c'est-à-dire que certaines enseignants font apprendre une multitude de dates / trois ou quatre par leçon / finalement à la fin de l'année / l'élève devrait maîtriser une quarantaine de dates sur un seul niveau de l'école élémentaire / qu'ont retenu les enfants à la sortie de l'école primaire / c'est une question qu'on peut se poser

46. IEN *voilà / qu'en font-ils / est-ce que pour autant ils ont bien perçu la chronologie des événements / les ruptures / les continuités*

47. C oui oui / ce sont des questions essentielles / je vous remercie pour ces réponses très pertinentes / elles vont beaucoup m'aider dans la compréhension des sorties notamment ce qui concerne le partenariat / la prochaine étape de mon travail consistera à élaborer une méthodologie de sortie de terrain avec une approche multi-sensorielle / j'ai relevé déjà en observant les classes / la difficulté pour les élèves de mettre des mots sur leur sensation / il faut les aider en les outillant

46. IEN *oui mais je crois qu'il faut / j'en reviens toujours au même point / j'crois qu'il faut aussi aider les maîtres / on travaille beaucoup cette question depuis trois ans / grâce à l'enseignement de l'histoire des arts / où je martèle aux enseignants que pour moi une séance d'histoire des arts qu'elle soit en classe qu'elle soit en dehors de la classe / qu'elle soit faite par le maître qu'elle soit faite par un médiateur / c'est une séance de langage oral / qu'il faut donc l'avoir pensé comme telle / ce qui se fait à l'école maternelle puisqu'on n'a pas d'autres moyens de communiquer que le langage oral / et je vois qu'on commence à mieux investir cette question / et peut-être à partir de ça maintenant on va pouvoir aller du côté effectivement de la géographie en disant / c'est pas un peu pareil quand même / tout cette dimension liée au langage / je pose des questions / j'emploie des pronoms interrogatifs / j'attends une réponse / comment se construit la réponse / alors par exemple quelque chose qui est très frappant sur la construction des réponses orales chez les élèves / euh dans les classes / c'est la satisfaction qu'a le maître si la réponse lui a été donnée de façon fragmentaire / donc soit l'élève répond en donnant un p'tit bout de la réponse et on est satisfait / soit le maître dit ah non c'est pas tout à*

fait la réponse / un autre élève va donner un p'tit bout / un troisième donne un p'tit bout et puis voilà on a la réponse mais / on n'a jamais fait la réponse entière à la question posée / et bien après on dit qu'y a des élèves en difficulté dans les classes mais / ils sont pas en difficulté / ils n'ont pas eu les moyens avec la méthode qu'on a employé de faire la réponse à la question qui était posée / ce sont des des / comment dire / ça paraît très peu de chose / mais alors c'est fondamental du point de vue de la construction de certains savoirs

47. C c'est vrai que passer par la médiation du langage en géographie / c'est essentiel / après la question est de savoir quel type de question poser / quels mots utiliser pour les élèves / laisser le temps aussi aux élèves de répondre aux questions

48. IEN *de réfléchir*

49. C voilà de réfléchir / sans avoir un contrat trop rigide / identique à chaque séance où l'enseignant cherche à obtenir la bonne réponse à la question posée / automatiquement / immédiatement

50. IEN *oui ce sont des questions passionnantes / alors vous avez sans doute dû observer maintenant une évolution sur la question de la réactivation des connaissances / je vois dans les séances de géographie des séances qui commencent quand même maintenant par une réactivation des connaissances de la séance précédente / ça je crois que c'est un progrès / l'inspection générale avait attiré notre attention là-dessus déjà depuis quatre cinq ans / on a beaucoup travaillé là-dessus en français et en math en disant / mais attendez / vous faites une leçon de grammaire et vous ne commencez pas par questionner les élèves sur les bases qui sont essentielles à poser pour cette séance et que vous avez bien posé lors de la séance d'avant / et là on démarre la fleur au fusil / et je le vois pratiquer en histoire en sciences en géographie / et ça j'trouve que c'est quand même très très bénéfique du point de vue justement du langage / parce qu'on est sur des situations extrêmement simples / je vous pose une question sur un savoir que vous avez appris / euh vous en avez la connaissance / répondez / et on voit des élèves / alors d'abord on voit beaucoup plus de doigts levés que c'quon voyait avant / et donc des élèves mis en confiance qui prennent la parole sur des savoirs qu'ils connaissent / c'est quand même la base de notre école / ce sont des éléments d'observation extrêmement intéressants / ça a un effet sur l'ensemble de la séance qui suit / on installe une estime de soi une satisfaction / j'ai une connaissance / je l'ai restituée / j' suis pas le dernier des imbéciles / maintenant j'suis*

		prêt à écouter les nouvelles connaissances qu'on va m'apporter / et c'est frappant
51.	C	oui / c'est un temps de mobilisation des connaissances pour les élèves mais aussi de lien intellectuel pour se rappeler ce qu'on a vu auparavant
52.	IEN	*c'est le sens même de l'école qu'est-ce que c'est qu'apprendre / c'est ça aussi*
53.	C	je vous remercie
54.	IEN	je vous en prie

57'30

Conclusion :

L'entretien avec cet inspecteur de l'Éducation nationale fait apparaître un intérêt relativement récent de l'institution scolaire chargée de recommander les contenus d'enseignements pour la question des sorties scolaires. Cet intérêt se traduit par des plans de formations des enseignants basés sur une approche paysagère. Ces formations sont construites en partenariat avec des institutions éducatives. L'inspecteur pointe les difficultés que rencontrent les professeurs du premier degré pour enseigner la géographie à l'école. Ces derniers, peu formés dans leurs études universitaires, ont du mal à s'éloigner d'une tradition où prévaut un certain déterminisme principalement naturel et ont souvent recours au partenariat pour effectuer des sorties avec leurs élèves. Mais finalement, à travers le discours de cet inspecteur, on se rend compte que les pratiques enseignantes en la matière (fréquence, freins, intérêts) sont peu connues, peu observées *in situ* et seulement à travers des traces laissées dans la classe après la sortie. Ces pratiques de sortie de proximité seraient cependant plus nombreuses au cycle deux qu'au cycle trois de l'école primaire.

Cet entretien montre finalement un bilan assez mitigé de l'enseignement et des apprentissages de la géographie scolaire en général, basé sur des pratiques faiblement renouvelées, sur la mise à distance du monde notamment par l'utilisation du manuel scolaire ou tout du moins des photocopies de ce manuel. Plus en amont encore, ces pratiques d'enseignement sont en tension avec des recommandations qui privilégient des apprentissages dits fondamentaux du « lire, écrire, compter ». On a là des traces d'un fonctionnement systémique de la discipline scolaire à propos de sorties mais aussi un « parasitage » possible des apprentissages par des conceptions « transversales » des langages (par exemple ici la place des échanges oraux dans la classe). Il semble évident pourtant, malgré un contexte institutionnel peu favorable, que les sorties seraient un potentiel d'amélioration de la géographie scolaire.

❖

2. Les représentations sur les sorties chez les enseignants du premier degré à partir de questionnaires

Afin de faire un état des lieux des pratiques et des représentations que les enseignants du premier degré ont des sorties dites de terrain, j'ai réalisé une enquête par questionnaires. Cette approche par questionnaires s'articule avec celle utilisée dans le chapitre deux qui privilégie les observations de pratiques enseignantes suivies d'entretiens. En effet, l'enquête par questionnaires cherche à saisir la place que peut avoir la pratique de sortie dans un ensemble de pratiques et/ou une discipline (et plus largement l'École) tandis que l'observation directe se rapproche des pratiques et de la signification que leurs donnent les professeurs du premier degré. En tout état de cause, je tente ici d'exploiter ces questionnaires en précisant les conditions de récolte et en essayant d'interpréter les réponses des enseignants.

2.1 Le choix de la démarche

Une des difficultés avec l'utilisation de questionnaires, c'est qu'ils peuvent restituer des réponses ou des expressions convenues et peu approfondies de la part des acteurs. Les enseignants sont, à ce sujet, très sollicités par des enquêtes sous forme de questionnaires et peu accoutumés à une écriture qui traduise la réflexivité professionnelle. En référence à ces obstacles méthodologiques, j'ai choisi de concevoir un questionnaire à questions fermées avec des propositions. C'est donc moi, en qualité de chercheur/rédacteur du questionnaire, qui ait introduit les éléments repères d'une réflexivité pour les enseignants.

2.2 L'élaboration du questionnaire

Ce questionnaire est constitué de questions fermées associées de façon systématique à plusieurs propositions, ce qui présente l'avantage de soumettre des réponses qui seraient sans doute difficiles à recueillir auprès d'enseignants qui n'ont pas tous l'habitude d'une posture réflexive. Il comprend des propositions simples et d'autres qui le sont moins. Ces propositions sont nombreuses et nécessitent un effort de réflexion pour se positionner. Le questionnaire veut amener les enquêtés à réfléchir et à prendre position au regard de questions qui s'enchâssent et qui sont parfois subtiles. S'il est pris au sérieux, le questionnaire ne peut pas, *a priori*, livrer de réponses impersonnelles au sens de non engagées et si les propositions sont traitées avec légèreté, on a des chances de s'en apercevoir car il n'y aura pas de tensions apparentes entre les réponses données. Quoi qu'il en soit, j'ai évité de formuler des réponses

trop triviales avec lesquelles on ne peut qu'être d'accord ou en désaccord et des réponses binaires où le choix est forcément limité. J'ai également mis de côté des propositions trop « transparentes » qui pouvaient correspondre à des figures professionnellement déconsidérées comme par exemple : « Les sorties contribuent à faire prendre l'air aux élèves ».

La fabrication des propositions de la deuxième rubrique (Intérêt personnel à propos des sorties de « terrain ») a nécessité une ouverture des possibles en fonction de mes propres centres d'intérêt et des expériences historiques de la sortie scolaire.

Pour la quatrième rubrique qui concerne le partenariat avec des institutions éducatives, il a fallu élaborer un nombre de propositions supérieur à deux pour éviter les suggestions binaires là encore trop transparentes en trouvant des formules de coordinations ou de non coordination et en précisant différents niveaux de la collaboration.

Certains enseignants ont été recontactés par courrier électronique pour leur demander des précisions concernant leurs réponses qui semblaient incohérentes ou, au contraire, qui suscitaient ma curiosité pour en savoir davantage.

Pour affiner les réponses ou revenir sur des questionnaires aux réponses incohérentes, il aurait certainement été intéressant de prolonger par quelques entretiens et de confronter avec les réponses obtenues dans les questionnaires.

2.3 Les conditions de récolte

Le questionnaire sur les sorties a été envoyé au mois de mai 2012 aux 253 écoles privées de Loire-Atlantique et aux 19 écoles publiques primaires ou élémentaires de la circonscription « Couëron-Savenay ». Cela représente potentiellement environ 700 enseignants de cycle trois. Je ne suis pas rentré dans une logique de diffusion massive en mettant l'enquête en ligne par exemple sur le site de l'Académie. Je me suis contenté d'une enquête sur le réseau des écoles privées et sur la circonscription de Monsieur Le Gall, I.E.N. interviewé précédemment, en contactant les écoles directement par messagerie électronique et en explicitant les raisons de ma démarche personnelle de chercheur. Ce moyen de diffusion évitait plusieurs problèmes : l'accueil d'une enquête sous couvert officiel par les enseignants et la nécessité d'obtenir un accord de l'Inspection Académique de Loire-Atlantique par rapport à des questions potentiellement « sensibles » (Voir question 11 de la partie 3).

Sur l'ensemble des questionnaires envoyés, seulement trentre-deux réponses ont été reçues, ce qui n'en fait évidemment pas un échantillon représentatif de l'ensemble des enseignants du cycle trois du département.

2.4 Exploitation des questionnaires quantitatifs sur les pratiques et représentations des enseignants

2.4.1 Sortie ou pas sortie ?

Le premier élément qui apparaît à travers les réponses des enseignants est que la sortie en géographie est relativement peu pratiquée. La moitié des enseignants déclarent avoir effectué au moins une sortie au cours de l'année 2011/2012 et ils sont onze à être sortis au moins deux fois dans l'année. Mon interprétation de pratiques peu courantes de la sortie est accentuée par le fait que ceux qui ont accepté de répondre aux questions se sentent sans doute plus particulièrement concernés par ce sujet.

Les lieux fréquentés sont souvent proches de l'école en restant dans le périmètre de la commune, sauf dans le cas de classes transplantées (Massif Central, Versailles, Paris). Ils sont choisis pour leur accessibilité du fait de la proximité, de l'intérêt géographique ou naturel qu'ils présentent (sites industriels [centrale électrique de Cordemais], marais [parc naturel régional de Brière, marais de Goulaine), fleuve/rivière, port de St Nazaire, mer, estuaire, ville, forêt), la volonté de l'enseignant de faire découvrir un territoire ou environnement nouveau proche (« au bord de l'eau pour changer de la ville ») ou plus lointain (la montagne pour des classes transplantées). La sortie de proximité peut aussi retenir l'attention des enseignants parce qu'elle offre la possibilité aux familles de pouvoir y retourner. L'intention de créer du lien entre la famille et l'école est alors le critère majeur retenu. Mais la raison principale qui transparaît dans ces réponses est de réussir à inscrire la sortie dans le projet de classe qui lui-même dépend des programmes officiels de l'école : sortie paysage, étude d'un port, étude de la commune… À ce propos, la sortie ne vise pas nécessairement des objectifs d'apprentissages liés à la géographie (étude d'un paysage principalement) mais peut être l'occasion de travailler sur des thèmes scientifiques (gestion de l'eau potable, étude de la faune et de la flore) ou artistiques ou patrimoniaux.[1]

Le manque de temps et de connaissances sur l'environnement proche de l'école (et de documents pour exploiter la sortie) sont les deux principales raisons invoquées par les

enseignants sollicités pour ne pas pratiquer de sortie. Une répartition disciplinaire des matières enseignées à l'école primaire semble être un autre obstacle aux sorties. En effet, la pratique du décloisonnement, qui consiste à une répartition des matières comme l'histoire, la géographie et les sciences entre les enseignants d'un même cycle, voire d'un même niveau pour des grandes écoles, « empêche » le professeur qui n'enseigne que l'histoire dans son école pour effectuer une sortie avec ses élèves. Chacun sa matière ! Enfin, parmi les autres raisons invoquées, on note les risques encourus liés au déplacement du groupe, le coût du déplacement, les difficultés de gestion de certains groupes en dehors du cadre de la classe, la difficulté de mise en œuvre et le caractère non prioritaire de la sortie vis-à-vis des autres matières enseignées.

2.4.2 Intérêt professionnel à propos des sorties

Les interprétations sont plus délicates ici. Il est en tout cas difficile de retenir des grandes lignes de force. On peut tout de même relever un désaccord quasi unanime pour la proposition 6 qui laisse penser que les enseignants trouvent dans la sortie un intérêt pour aller collecter des informations au plus près des objets. La formulation « ne sert à rien » est sans doute un peu forte et inductrice d'une réponse catégorique. Deux enseignants ont d'ailleurs précisé ici que l'utilisation de nouvelles technologies pouvait compléter l'approche directe au contact du réel, approche qui caractérise « naturellement » la sortie.

Les enseignants sont majoritairement d'accord avec l'apport d'une sortie comme illustration pour un cours réalisé en amont (affirmation n°1). Cet item reçoit donc une estime appréciable de la part des enseignants. Faut-il penser qu'ils ne conçoivent pas qu'on puisse apprendre directement en sortie, que c'est dans la classe que l'on apprend sérieusement et que la sortie n'est qu'un faire-valoir ? Sans doute que non si l'on regarde l'item n°4, qui reçoit proportionnellement le plus de « suffrages » et qui affirme au contraire que les sorties sont des moments d'apprentissage certes différents mais des lieux où l'on apprend tout de même. Il apparaît ici comme une ambiguïté du point de vue des enseignants qui ne savent apparemment pas bien ce que la sortie peut apporter du point de vue des apprentissages. Ces derniers associent volontiers sortie et moment pas comme les autres qui fait impression et qui se fixe dans la mémoire. La sortie aurait donc, selon une très grande majorité d'entre eux, l'avantage de faciliter la mémorisation. Cette position est un vieux motif de la sortie qui nous fait impression au sens littéral, c'est-à-dire qui laisse une empreinte, comme s'il fallait aller à l'extérieur pour mieux mémoriser. La sortie, vue sous cet angle, correspond un grand

classique en pédagogie. C'est un des ressorts fréquents pour prouver le bien-fondé de la sortie.

Les réponses au questionnaire font apparaître, du point de vue des enseignants, une spécificité de la sortie par rapport aux situations de classe (item n°3).

La sortie est considérée par les enseignants comme importante par la mise en pratique de méthodes et de compréhension d'outils géographiques (carte, plan) qu'elle permet, grâce à un aller-retour théorie-pratique, la pratique se vivant davantage en sortie qu'en classe.

Bien que la sortie apparaisse comme un moment à part dans les pratiques pédagogiques, elle n'a de valeur que si elle permet de mettre en œuvre les programmes scolaires. La sortie c'est bien pour les enseignants « la classe qui continue ». Ce moment particulier n'est pas une parenthèse dans l'année scolaire. Elle doit s'intégrer au projet d'école et un projet de classe.

L'item n°13 laisserait penser que les enseignants seraient plutôt d'accord avec l'idée (seulement 5 contre) que la sortie relève d'une épistémologie réaliste, c'est-à-dire qu'il suffirait d'aller voir sur place, au plus près du réel, pour comprendre le monde. Mais la réponse à la proposition suivante (item 14), qui exprime une position nettement plus constructiviste, du concret particulier que l'on dépasse pour tendre vers des lois ou des régularités grâce à la médiation de langages multiples et variés (oraux, écrits, iconographiques), récolte là-aussi une majorité de voix. Cela met à nouveau en évidence une tension entre ces deux conceptions qui peuvent être liées à la sortie et qui ne sont *a priori* pas très claires pour les enseignants. On peut aussi penser que ces enseignants sont plus « savants » que d'autres, au sens où ils auraient une connaissance reposant sur leurs pratiques de sorties, raison pour laquelle ils ont répondu.

Les items 7 et 15 sont les seuls à ne pas recevoir d'accord majoritaire indéniable. Ce sont d'ailleurs les seules inversions de rang pour cette partie questionnaire. La sortie comme temps de socialisation est sans doute une assertion non prise au sérieux ici.

D'une manière générale, les enseignants sont ici plutôt d'accord avec toutes les propositions (sauf la sixième). Cela veut dire qu'ils ont du mal à choisir, peut-être parce qu'ils considèrent le questionnaire comme un outil institutionnel, ou bien que l'analyse de toutes ces propositions est une opération qui ne leur paraît pas extrêmement significative ou importante. En tout cas, l'absence de hiérarchisation questionne ici. Les enseignants sont pourtant loin de

tous dire la même chose mais quasiment tous les items reçoivent une adhésion pleine et entière. Une hypothèse pourrait être que la sortie, pratiquée ici par une partie des enseignants, n'est pas un dispositif utilisant une méthode précise avec un objectif d'apprentissage défini pour la géographie.

	Tout à fait d'accord	Assez d'accord	Je ne sais pas	Pas vraiment d'accord	Pas du tout d'accord
1) Les sorties servent à illustrer un cours réalisé en classe.	**19**	9		4	
2) Les sorties constituent un point de départ dans la réalité, à partir duquel des apprentissages théoriques vont s'effectuer.	**21**	7		2	
3) Les sorties permettent de montrer des réalités qu'on ne peut pas montrer dans la classe.	**25**	6			
4) Les sorties sont des moments d'apprentissage pas comme les autres (inhabituels) qui aident à fixer dans la mémoire.	**28**	4			
5) En sortie, une approche sensorielle par la vue, l'ouïe, l'odorat, le toucher est le moyen privilégié d'accéder à la connaissance de l'espace que les élèves vont parcourir.	**21**	10	1		
6) La sortie ne sert à rien puisqu'on peut collecter les données à distance grâce aux nouvelles technologies *(logiciels comme Google Earth ou Géoportail, images satellites, photographies aériennes…)*		1		13	**18**
7) La sortie est avant tout un temps de socialisation qui favorise la cohésion du groupe-classe, c'est une expérience sociale.	10	**16**	1	**5**	
8) La sortie est un moyen de familiariser avec l'usage de la carte par un aller-retour entre le réel (sur place) et sa représentation sur la carte.	**19**	10	2		
9) La sortie est une mise en pratique des méthodes de travail apprises en classe (observation, description, prise de notes, représentation graphique : schéma, croquis...) et d'utilisation de la carte.	**20**	12			
10) La sortie est une manière de vérifier ce qu'on a pu lire sur une carte (ou dans des livres) en classe. C'est donc une étape qui permet rétrospectivement de comprendre l'utilité de la carte à l'observation directe.	15	13	3		
11) La sortie c'est « d'abord la classe qui continue ». Ce moment particulier n'est pas une parenthèse dans l'année scolaire. Elle s'inscrit dans un projet d'école ou un projet de classe.	**24**	7		1	
12) C'est un moment de collecte de données de toute nature, sous forme d'images (photos, vidéos), d'enregistrements sonores (interviews, environnement sonore naturel ou lié aux activités humaines) ou d'objets matériels (végétaux, coquillages…).	**20**	11	1		
13) Les élèves découvrent le monde et construisent un savoir géographique à partir du moment où ils sont en contact avec lui. Autrement dit, en sortie, le savoir passe directement du monde à soi.	**18**	9	2	**5**	
14) On a besoin d'« outils » en sortie pour permettre aux élèves d'interpréter la réalité (commentaires d'un adulte, questions sur papier qui aident à l'observation, réalisation d'un croquis…). Le simple contact direct ne suffit pas. La réalité ne fournit pas d'elle-même les clefs de son interprétation, il faut la construire.	**17**	15			
15) La sortie géographique est un moyen de s'ouvrir sur la vie de tous les jours. La géographie, ça se pratique avant tout.	10	**17**	4	1	

2.4.3 Les obstacles aux sorties du point de vue enseignant

Les résultats obtenus à cette deuxième partie de questionnaire sont encore plus difficiles à interpréter que les précédents. En effet, les prises de position sont nettement moins tranchées et beaucoup plus hétérogènes. Par exemple, les questions de l'investissement personnel pour préparer une sortie, le coût financier, le cadre législatif lié aux textes officiels ou encore le comportement d'élèves considérés comme « difficiles », voire la lourdeur des programmes d'enseignements prescrits comme obstacles aux sorties, comptent pour moitié d'avis favorables et défavorables pour l'échantillonnage d'enseignants (items 1, 2, 4, 10, 7). Il n'existe donc pas d'accord unanime sur ces questions mais on note toutefois, en substance, que la sortie peut être associée à une difficulté professionnelle spécifique dans la préparation en amont qui nécessite du temps et dans la gestion du groupe classe *in situ*. De même, la sortie a un coût financier non négligeable qui peut poser problème pour les enseignants.

En revanche, plusieurs propositions ne semblent pas du tout limiter la réalisation des sorties de « terrain » du point de vue d'une majorité d'enseignants enquêtés. La sortie comme perte de temps sur les apprentissages, une éventuelle opposition des parents ou de leur hiérarchie à ce genre de pratique, ainsi que les risques encourus par les enseignants sur un plan pénal en cas d'accident[188], ne sont absolument pas retenus comme des obstacles à la pratique de sortie (items 6,8, 9 et 11).

	Tout à fait d'accord	Assez d'accord	Je ne sais pas	Pas vraiment d'accord	Pas du tout d'accord
1) Les sorties scolaires demandent un tel investissement personnel qu'il est difficile d'en organiser.	6	9		14	3
2) Le coût est un facteur explicatif de la difficulté à réaliser une sortie de terrain.	5	15	1	9	2
3) L'exploitation des sorties ultérieurement dans la classe est complexe à mettre en œuvre.	1	5	1	21	4
4) Le cadre législatif (textes officiels) est un frein pour mettre en œuvre une sortie.		10	2	14	4
5) Le mode d'organisation en décloisonnement est un obstacle pour mettre en œuvre une sortie.	2	6	4	12	4

[188] À ce sujet, dans l'affaire du Drac de 1995, citée précédemment, la directrice et l'institutrice ont été relaxées suite à la décision rendue par la Cour d'appel de Lyon du 28/06/2001. La législation en vigueur est d'ailleurs la suivante : *« Un enseignant peut être déclaré responsable pénalement s'il a commis, dans l'exercice de ses fonctions, une infraction pénale par exemple s'il a volontairement porté atteinte à l'intégrité physique d'un de ses élèves ou si, du fait de son imprudence ou de sa négligence, l'un de ses élèves a subi ou causé un dommage : le manquement à l'obligation de surveillance peut constituer l'infraction d'homicide involontaire, lorsque l'accident a conduit au décès de l'élève et que l'imprudence est particulièrement grave. Depuis la loi du 10 juillet 2000, dite loi Fauchon, la responsabilité pénale des personnes physiques est atténuée concernant les infractions d'imprudence ou de négligence (cas où l'auteur n'a pas voulu les conséquences de son acte, mais aurait dû les prévoir et aurait pu les éviter) »* (*www.maif.fr/enseignants/vos.../responsabilite-penale-enseignant.html* [consulté le 8/07/2014]).

6) Je ne fais pas de sortie, j'ai trop peur d'éventuelles poursuites pénales en cas d'accident.		1	1	11	19
7) C'est difficile de mettre en place une sortie sur le temps de classe, j'ai déjà suffisamment à faire avec le programme.	1	8	1	11	11
8) Les sorties scolaires déconcentrent les élèves et font perdre beaucoup de temps sur les apprentissages.		1		7	24
9) Les parents d'élèves ont tendance à s'opposer à ce genre de pratique.		1	4	13	14
10) Le comportement d'élèves difficiles à gérer (turbulents, agités…) peut me freiner à organiser une sortie de terrain.	2	15	2	11	2
11) Je rencontre une opposition institutionnelle à l'égard de ces pratiques : ❑directeur ❑I.E.N. ❑autre :_____			2	5	25

2.4.4 Les sorties et le partenariat avec une institution éducative

Le recours à une institution éducative pour effectuer une sortie semble être une pratique relativement courante chez les enseignants du premier degré. Sur les trente-deux enseignants ayant répondu à l'enquête, dix-neuf déclarent avoir fait appel à une association ou un partenaire lors d'une sortie, alors que dans le même temps cinq n'y ont pas recours. Le nombre important de non-réponses (8) est surprenant *(19 oui, 5 non, 8 pas répondu).* Cette première approche laisse penser qu'une aide extérieure serait nécessaire pour accompagner l'enseignant en dehors de son école avec ses élèves ou, en tout cas, que les enseignants associent assez facilement sortie et intervenants extérieurs. Pour autant, il n'existe apparemment pas de coupure nette entre la classe et l'extérieur pour les enseignants ou, pour le dire autrement, le dehors n'est pas la chasse gardée des intervenants extérieurs (item 6). D'ailleurs, l'animation de la sortie resterait en quelque sorte du ressort de l'enseignant (22 sur 32 pour l'item 4) même si une organisation spécifique par fractionnement du groupe classe et co-animation est volontiers envisagée par les enseignants (item 2) qui, majoritairement, déclarent collaborer avec ces partenaires extérieurs dans la phase de préparation pédagogique (item 3). Une des raisons de la sollicitation d'un intervenant extérieur pour une sortie serait à mettre en rapport avec son expertise que j'ai eu l'occasion de décrire et de définir pour les sorties observées *in situ* à S^{t}-Brévin, à Cordemais et sur l'île de Nantes (item 1). Le partenariat entre les enseignants enquêtés et des institutions éducatives extérieures semble bien mettre en œuvre un travail en commun à la fois dans la préparation et la réalisation de la sortie. Cette affirmation paraît en tout cas ancrée dans le discours des enseignants, ce qui laisse penser qu'il s'agit d'un partenariat interactif avec des phases de collaboration (item 5).

	Tout à fait d'accord	Assez d'accord	Je ne sais pas	Pas vraiment d'accord	Pas du tout d'accord
1) Je délègue l'animation par rapport à une connaissance précise du terrain que possède l'intervenant extérieur (regard global sur le paysage notamment dans sa dimension historique) et qui éclaire les enfants.	16	12		1	
2) En sortie de terrain, la co-animation avec un intervenant extérieur permet de séparer les élèves pour constituer des petits groupes de travail.	12	13	1	3	
3) Je collabore avec le partenaire pour construire la sortie dans ses objectifs, dans l'utilisation des supports utilisés.	12	14		3	
4) Je délègue la préparation et l'animation de la sortie.		5	ça dépend 3x	13 dont ça dépend du cadre	9
5) La rencontre et la préparation de la sortie avec un partenaire extérieur à l'institution scolaire me permet ensuite de réaliser seul(e) la sortie avec mes élèves.	2 (dont dans un 2e temps)	8	3	13	
6) Je fais appel à un intervenant parce que mon métier c'est d'apprendre dans la classe, pas à l'extérieur.				12	17

Conclusion du chapitre trois :

Les recommandations d'un inspecteur et les réponses au questionnaire d'enseignants du premier degré apportent une lumière contrastée sur les pratiques de sortie en géographie scolaire dans le département de la Loire-Atlantique. En effet, il n'apparaît pas d'opposition majeure entre les recommandations de cet inspecteur et le discours sur les pratiques annoncées des enseignants. Les enseignants ont sans doute beaucoup d'attention à appliquer les programmes, mais dans les programmes, les prescriptions de sortie sont inexistantes en géographie. L'analyse des questionnaires montre bien le poids de l'institution, traduction de réponses majoritairement positives des enseignants à toutes les propositions. Comme si ce qui recouvre les sorties était flou pour eux, comme si toutes les affirmations étaient recevables parce qu'un chercheur s'intéressant aux sorties les proposent, comme s'il y avait une espèce de poids à travers mon rôle perçu et le questionnaire qui lui est associé ou à travers une institution qui ne les aide pas. Enfin, il existe une forme de distance avec une approche sensible dans les recommandations de cet inspecteur et le discours des enseignants enquêtés.

❖

CHAPITRE QUATRE. La sortie : dispositif privilégié des partenariats ?

Cette section est consacrée à la description d'expériences de partenariats entre des institutions éducatives et des enseignants du premier degré de Loire-Atlantique. Quels dispositifs à l'extérieur de la classe sont utilisés ? Des partenariats avec des institutions éducatives sont-ils privilégiés ? Les partenariats se situent à côté de la discipline scolaire et privilégient des situations d'enseignement à l'extérieur de l'école. Cela indique bien le statut particulier des sorties et leur intérêt d'ouverture avec le « dehors » dans le quotidien ou le hors quotidien. En dépit de son extériorité à la géographie scolaire (il n'existe aucune trace de prescription de mises en commun entre l'école et des intervenants dans les textes officiels de l'école primaire en géographie), les partenariats s'inscrivent dans un rapport possible à la logique d'une discipline comme le montrent l'exemple donné par l'inspecteur dans le chapitre trois.

Ces partenariats correspondent à des actions de sensibilisation à la découverte de l'environnement et présentent des caractéristiques diverses du point de vue de leur ancienneté et de leurs démarches. Elles ont cependant en commun de vouloir aider chaque enfant à maîtriser la dimension spatiale du monde qui l'entoure et, à des degrés divers, de faire comprendre que l'espace est à la fois social, physique et matériel. Il ne s'agit pas ici d'une présentation exhaustive mais seulement de prendre quelques exemples qui montrent la variété des partenariats en s'appuyant sur ceux qui ont été pratiqués lors des sorties « ordinaires » observées lors de l'année 2012.

1. Les formes de partenariats possibles

Le partenariat entre des enseignants et des intervenants extérieurs peut prendre des formes variées qui vont très schématiquement de la substitution à l'interaction en passant par la juxtaposition. Le partenariat substitutif consiste, pour l'institution éducative, à proposer une animation clé en main, non discutée et non préparée avec l'enseignant. Le projet est livré tel quel sans négociation sur son contenu ni sur ses finalités. Il est évident que ce type de partenariat a peu d'intérêt dans la mesure où il pourra peut-être répondre favorablement à certains critères comme la correspondance à des contenus de programme scolaire mais ne sera pas adapté aux élèves des classes concernées. Ici, l'animation est souvent prise en charge par l'institution. Au contraire, un partenariat interactif comprend un travail de préparation en commun entre les enseignants et ceux qui proposent les animations pédagogiques. Ce travail

correspond à une construction collective d'un projet qui inclut des échanges en amont pour adapter le contenu de la sortie à la diversité de chaque classe et des négociations sur les objectifs, les lieux explorés, le matériel et les supports pédagogiques utilisés… Entre ces deux formes opposées, il existe bien sûr des pratiques qui mêlent les deux aspects dans des dimensions contrastées.

Enfin, il est à noter que l'existence de partenariats dépend d'une volonté politique qui se joue à différentes échelles. Au niveau national par exemple, les ministères de la Culture, de l'Environnement et de l'Éducation nationale ont conclu en 1999 un partenariat avec les C.A.U.E. pour leur confier une mission d'intérêt public mis en place localement à travers les services décentralisés de l'Etat (Rectorat, D.R.A.C. : Direction Régionale des Affaires Culturelles, D.I.R.E.N. : Direction Régionale de L'Environnement) et les collectivités locales et territoriales (Conseil Général). Des municipalités développent aussi des partenariats privilégiés avec certaines associations en proposant certaines animations subventionnées aux écoles de la commune.

2. Deux exemples de partenariat dans l'académie de Nantes

Les deux exemples de partenariats présentés ci-après n'ont pas été choisis au hasard. Ils ont fait l'objet d'une observation en pratique avec des classes décrite dans le chapitre deux de cette partie. De nombreuses autres formes de partenariats entre des classes et des institutions éducatives existent. Ces exemples permettent de nuancer le tableau d'une institution scolaire ankylosée.

2.1 Pour une approche sensible du bâti avec les C.A.U.E.

Les Conseils d'Architecture d'Urbanisme et d'Environnement (C.A.U.E.) ont des missions d'information, de conseil, de formation et d'animation culturelle auprès de publics variés (maîtres d'œuvre publics ou privés, particuliers, scolaires de la maternelle au lycée). Ils ont en particulier une vocation pédagogique affirmée par une loi sur l'architecture du 3 janvier 1977 : Les C.A.U.E. ont été créés pour « *développer l'information, la sensibilité et l'esprit de participation du public dans le domaine de l'architecture, de l'urbanisme et de l'environnement* […] *avec le souci permanent de les adapter aux particularités locales* ». Ainsi, les C.A.U.E. se sont dotés, au niveau national, d'un pôle de compétences et de ressources « *Pratiques pédagogiques auprès des jeunes* » qui travaille en collaboration avec

l'I.N.R.P. (en particulier avec Marie-Claude Derouet-Besson, sociologue, Groupe d'études sociologiques, Centre Paul Tapie – U.M.R. Education et Politiques, Lyon) et qui réfléchit sur la manière d'aborder les questions d'architecture à l'école. Ils ont ainsi formulé des propositions d'actions de sensibilisation auprès des publics jeunes. Ces actions ont pris la forme de partenariats entre des enseignants et des professionnels de l'architecture, par exemple autour de projets d'extension d'établissements scolaires ou pour apprendre à lire son quartier et sa ville. L'idée est d'exploiter les composantes architecturales et urbaines du quartier autour de l'école ou d'orienter l'attention sur le bâtiment scolaire. C'est donc à une échelle locale que se situent ces animations. C'est le cas de la classe de CM2 de Couffé qui travaillait sur le projet « *Lire la ville* », projet initié par l'Inspection académique de Loire-Atlantique, le C.A.U.E. et financé par une banque privée, auquel ont participé une architecte urbaniste, une architecte paysagiste et des artistes plasticiens pour faire découvrir aux élèves l'architecture de leur ville qu'ils vivent au quotidien et de les confronter à une démarche de création (Ministère de la Culture et de la Communication). La caractéristique majeure de cette démarche est de réunir des professionnels et des enseignants qui ne maîtrisent pas l'ensemble des savoirs mobilisés pour la conduite d'un projet en classe mais qui, grâce à leurs prestations complémentaires, réussissent à « *instaurer une forme de circulation des savoirs entre des compétences jugées utiles au déroulement de l'action* » (Derouet-Besson, 2002, p.14).

Toutes ces démarches ont la volonté de privilégier une approche sensible de l'architecture à travers la mise en relation de professionnels qui construisent la ville et d'enseignants pour que des élèves appréhendent mieux l'espace construit qu'il soit en ville ou à la campagne. Ce sont des démarches d'éducation caractérisées par une approche transversale associant des expériences sensorielles, des savoirs appartenant à divers domaines scientifiques et techniques et le domaine esthétique entendu ici comme ce qui a trait à l'art bien sûr mais également aux sensations, aux perceptions et aux émotions. La découverte de l'architecture et de l'urbanisme relève ici d'enjeux pédagogiques et « citoyens ». Ces enjeux sont pédagogiques puisque les questions d'architectures qui sont au centre des projets interrogent des enseignements pluridisciplinaires et transversaux (histoire, géographie, arts visuels, français…) sans que l'architecture soit présentée dans une vision globale. Elle y est abordée d'une manière fragmentée à travers le patrimoine, les matériaux et la littérature, sans doute parce qu'elle n'apparaît pas clairement dans les contenus des programmes, au moins pour l'école primaire. Les enjeux de ces actions sont également citoyens au sens où cette éducation à la ville vise à préparer les élèves à devenir des citoyens informés et capables de participer à

l'évolution de leur cadre de vie. « *Développer la capacité des habitants à percevoir puis à comprendre leur environnement bâti, les intéresser à sa conception, à son esthétique, à son évolution, à son insertion dans la ville, dans le paysage puis les inciter à participer à sa définition fait aujourd'hui partie des tâches de l'école. Il ne s'agit pas de commencer très tôt à former de futurs architectes ou des urbanistes en herbe mais de répondre à des objectifs qui relèvent autant de la formation artistique et culturelle que d'une initiation citoyenne* » (Derouet-Besson, 2002, p.14). Ces pratiques partenariales entre enseignants et professionnels de l'architecture et de l'urbanisme existent depuis une trentaine d'années maintenant mais les actions de sensibilisation à l'architecture ne bénéficient pas encore d'une tradition scolaire.

2.2 Estuarium : l'estuaire de la Loire, un objet à étudier

Estuarium est une association créée en 1994 et chargée de la mise en œuvre d'un programme de recherche action dont le but est de valoriser les richesses patrimoniales de l'estuaire de la Loire. Ce programme a été initié par le ministère de la Culture (D.R.A.C. des Pays de la Loire) et les collectivités territoriales. L'association reçoit le soutien financier de l'État, à travers ses ministères de la culture, de l'écologie, du développement durable et de l'énergie et de l'Education nationale, de la ville de Cordemais et de l'Europe. Installée à Cordemais, au cœur même de l'estuaire, à mi-chemin entre Nantes et Saint-Nazaire, cette structure développe ses activités dans le champ du patrimoine, avec notamment la volonté de diffuser des connaissances dans le cadre d'actions culturelles et pédagogiques. Ces actions qui concernent les établissements des premiers et seconds degrés s'intéressent avant tout à l'estuaire de la Loire à travers des approches pédagogiques transversales sans intention mono-disciplinaire. L'estuaire est vu comme « *un support didactique universel, tel un grand livre de la connaissance : l'estuaire de la Loire est un terrain d'apprentissage privilégié. Le fleuve, les marais, les activités industrielles et portuaires sont autant d'opportunités pour aborder des thématiques ayant trait à l'environnement, à l'histoire, à la géographie, à l'histoire des arts, etc.* » (site d'Estuarium, http://www.estuarium.org/site/pdf/pole_peda/catalogue_degre1-2.pdf [consulté le 13/06/2014]).

L'association utilise la sortie pour exploiter les potentialités culturelles, sociales et patrimoniales locales. Elle propose par exemple la visite d'un site industriel comme la centrale électrique de Cordemais. Les démarches pédagogiques développées à travers ces sorties sont variées, allant de la démarche scientifique d'investigation jusqu'à une « pédagogie active », dans la filiation de Freinet et Decroly, pour exploiter le « milieu » auquel ils appartiennent.

La volonté affichée sur le site internet de l'association est de créer un partenariat intégratif : **«** *S'adapter à vos attentes > Nos animations sont adaptées au niveau des élèves et s'appuient sur leurs programmes scolaires. Des dossiers de préparation et d'approfondissement aux animations peuvent être proposés afin de faire le lien avec le travail en classe. Pour aller plus loin, nous initions des échanges téléphoniques avec les enseignants avant la sortie, afin d'intégrer au mieux les projets de classe et de réinvestir les connaissances acquises par les élèves en amont* [...] »[189].

La sortie en géographie est un dispositif utilisé couramment dans le cadre de partenariats entre des enseignants et des institutions éducatives. Ce dispositif à l'extérieur de la classe ne se limite pas à la seule approche disciplinaire géographique. Au contraire, il semblerait qu'on assiste plutôt à une restriction de la sortie en dehors des disciplines au profit d'approches interdisciplinaires. Ce constat aurait alors tendance à complexifier le tableau des types de sorties.

❖

[189] Site internet d'Estuarium, http://www.estuarium.org/site/pdf/pole_peda/catalogue_degre1-2.pdf [consulté le 13/06/2014]).

CHAPITRE CINQ. Regard rétrospectif sur les sorties scolaires : entretien avec Annette Gonnin-Bolo

1. Les pratiques de sortie du point de vue d'une chercheure : perspective historique et méthodologique d'un travail de recherche sur les sorties

Le but de ce chapitre est de poursuivre le croisement de regards sur les sorties, le sensible dans les sorties, le rapport à l'espace et le rapport avec la discipline géographie afin de définir la sortie selon le point de vue et l'analyse rétrospective d'Annette Gonnin-Bolo, chercheure qui a travaillé au sein de l'I.N.R.P. sur les sorties scolaires avec des élèves du second degré de l'enseignement technique. L'entretien mené avec Annette Gonnin-Bolo vise à comprendre de quelle initiative, de quel intérêt et dans quel contexte ce travail est né, de façon à établir une perspective d'histoire contemporaine de la pratique des sorties. L'idée est également de savoir si des travaux ou des réflexions de recherches existent sur la question des sorties et si la recherche d'Annette Gonnin-Bolo s'est structurée sur un travail en particulier. Par ailleurs, l'objectif est de savoir quelles méthodologies ont été utilisées au titre de ce travail. L'entretien a aussi une fonction de soumission et de validation de mes intuitions et de mes hypothèses (par exemple un relatif délaissement de la question des sorties) à une des rares personnes ayant conduit une recherche sur les sorties et publié les résultats dans un ouvrage à destination des enseignants et des formateurs. Enfin, à travers cet entretien, je souhaite connaître la posture de cette chercheure vis-à-vis de la question de l'importance des sorties pour les apprentissages en géographie, notamment à la faveur d'un contact direct avec le réel. C'est la question de la compréhension du rapport entre sortie et processus de connaissance qui est recherché ici.

1.1 Un entretien avec une chercheure en sciences de l'éducation

L'entretien a lieu le 6 février 2012 dans un café près de la gare de Nantes. Mes questions se réfèrent le plus possible au livre écrit par Annette Gonnin-Bolo, Maurice Bouchon et Françoise Pédemay, « *Les sorties scolaires : temps perdu ou retrouvé ? Quelques constats et suggestions sur les sorties scolaires »,* ouvrage publié en 1989 par l'I.N.R.P, de façon à nous mettre dans une situation de « vécu » de ce livre. Elles ont été préparées et organisées pour servir de trame à l'entretien (Voir annexe 15.1). La durée de l'entretien est d'environ deux

heures. L'entretien correspond à une sollicitation de la mémoire d'une personne pour des événements et des noms de personnes datés de plus de vingt-cinq ans.

1.2 Un choix réitéré d'écriture dynamique

Le texte de l'entretien est un nouveau moment de mon terrain. Il permet de faire une analyse historique des sorties en référence au travail de recherche sur les sorties scolaires mené à la fin des années 1980 par Annette Gonnin-Bolo alors chargée de recherches à l'I.N.R.P. Les recherches sont alors peu nombreuses sur le sujet. Le matériau est donc rare et inédit. J'ai fait le choix, de la même manière que pour l'entretien avec l'inspecteur de l'Éducation nationale, d'un mode dynamique d'écriture en présentant l'entretien à gauche avec l'ajout d'un commentaire à droite et en gardant l'intégralité des propos.

1.	C	merci d'avoir accepté cet entretien / je voulais me présenter pour commencer // je suis professeur des écoles et formateur pour les enseignants du premier degré / je commence un travail de recherche en didactique de la géographie / j'ai suivi un cursus en master 2 l'an dernier en sciences de l'éducation à l'université de Nantes / donc la raison qui m'a amené à vous solliciter est votre participation active à la rédaction du livre / **les sorties scolaires temps perdu ou retrouvé / qui date de 1989 / je voulais en savoir un peu plus sur les conditions dans lesquelles les recherches ont été effectuées / ainsi que sur l'écriture de l'ouvrage / connaître aussi la vision que vous aviez de l'histoire des recherches sur les sorties scolaires / voir votre itinéraire par rapport à ce choix de recherche / et puis aborder également les aspects méthodologiques de la recherche / ainsi que les objectifs de ces sorties telles que vous les avez analysées il y a plus de vingt-cinq ans maintenant /**	Entrée dans l'entretien (contrat) qui précise le contexte (thèse) et la raison de ma sollicitation : questionner Annette Gonnin-Bolo sur les sorties scolaires à travers le prisme de son livre. Annonce d'une proposition de trame de questions à aborder lors de l'entretien
2.	A.G.-B.	*oui / c'est ça / oui*	
3.	C	voilà un peu le cadre / le contenu des questions auquel j'ai pensé pour le déroulement de l'entretien	
4.	A.G.-B.	*oui oui / alors c'est un saut dans le passé que vous me demandez // parce que votre objet de recherche si j'ai bien compris / c'est quand même / vous êtes géographe de formation / et ce sont euh / la transformation des représentations d'urbanisme chez des élèves / à partir de sorties scolaires /*	
5.	C	alors je m'intéresse à ce qu'apprennent les enfants en sortie de terrain / quelles connaissances sont visées / c'est un travail de didactique donc je questionne le rapport enseignement-apprentissage / mon intention est d'axer mon regard sur les stratégies d'apprentissages dans ces situations / et puis observer aussi ce qu'apprennent les élèves / de plus ou de différent par rapport à un travail en classe / avec certainement une approche / enfin il ne faut pas que je vous en dise trop / parce que	
6.	A.G.-B.	*oui ça va biaiser mes réponses*	

7.	C	mais voilà / sans doute trouver une méthodologie applicable à ces sorties scolaires pour des élèves de cycle 3 de l'école primaire / ce serait l'objet de mon travail / après avoir observé les pratiques existantes / sous forme d'un état de lieux / essayer d'inventer une méthode pour les enseignants	
8.	A.G.-B.	*donc / bon le travail sur les sorties scolaires là / c'est un travail que maintenant je jugerais peu académique / c'était quand même / je travaillais à l'époque à l'Institut National de Recherche Pédagogique / et donc on était dans une euh / je ne sais pas si vous / l'institut existe toujours mais est rattaché à l'Ecole Normale Supérieure / a beaucoup évolué au fil des années / et c'était une période charnière / c'est-à-dire que l'institut à son origine / moi quand j'y suis rentrée dans les années 1970 / vous voyez ça remonte encore plus loin / avait pour vocation de travailler avec des enseignants / et donc c'était vraiment une recherche / euh de terrain en lien avec les enseignants / c'était autour du concept de recherche action / qui a été détricoté retricoté sous d'autres noms / mais enfin c'était cette idée // et donc nous n'étions pas universitaires / y a jamais eu de statut universitaire / et c'est vrai qu'en 1981 / des critiques ont commencé à exister contre l'institut / comme quoi on avait beaucoup de moyens / on prenait une grande place dans le champ éducatif / or nous n'étions même pas universitaires // donc c'était une période de virage entre une recherche de terrain / recherche action / et une recherche qui voulait répondre à des critères scientifiques universitaires / donc c'est vrai qu'à cette époque-là / j'avais pas encore fait de thèse / j'ai fait mon DEA / à l'époque c'était un DEA / l'équivalent du master 2 / ça devait être en 1987 / et j'ai fait ma thèse en 1996 / donc j'ai pris un certain temps / d'où le statut peut-être un peu étrange pour ce travail / alors le point de départ de la recherche /*	L'auteur précise l'originalité de ce travail de type recherche action qui vise à améliorer les pratiques de sorties scolaires existantes en partant de la formalisation de pratiques observées *in situ*. Référence au contexte institutionnel dans lequel est né ce travail.
9.	C	c'est ça c'est ma première question / de quelle initiative ce travail est-il né	
10.	A.G.-B.	*alors j'étais au département de l'enseignement technique et professionnel / et pour des raisons / alors là je ne vais pas vous raconter ma vie mais enfin / l'enseignement professionnel m'a toujours paru un lieu très intéressant / mon origine c'est l'orientation scolaire / parce qu'il permettait à des jeunes de finalement / de rester scolarisés / de se reconstruire / et je trouvais que c'était un maillon un pt'it peu délaissé dans le système éducatif // donc je m'étais retrouvée à l'I.N.R.P. au département de l'enseignement technique et professionnel / et* ***il y avait une préoccupation très forte dans les années 85 / ça correspondait à la création de la Cité des sciences et de l'industrie de la Villette*** */ sur la place des cultures techniques dans la société / et le rapport à la culture technique des enseignants / donc le point de départ / c'était de voir à travers des sorties scolaires / à caractère technique ou pas / mais avec cette préoccupation d'articulation avec un caractère technique / voir comment les enseignants se situaient par rapport à une entreprise / par rapport à un certain nombre de moments de la culture technique contemporaine / donc euh / on est parti de là / et donc on a décidé de faire une enquête avec questionnaires sur les pratiques des enseignants en matière de sortie scolaire*	Précision sur les intérêts personnels d'A. G-B. quant à cette recherche Référence à l'intérêt dans les années 1985 pour la place des cultures techniques dans la société et le rapport des enseignants avec cette culture avec par exemple la création de la Cité des sciences et de l'industrie de la Villette en mars 1986.

/ avec l'idée de demander comment vous qualifiez cette sortie / est-ce qu'elle est culturelle / pédagogique / didactique / et donc ce sur quoi on avait répondu à notre question de départ / c'est que les sorties à caractère technique des enseignants n'avaient pas valeur culturelle / donc la technique ne rentrait pas dans le champ de la culture contemporaine / ça avait été notre réponse / et puis il se trouve que ce premier travail / donc à partir d'un questionnaire / alors je ne sais plus exactement combien / on pourra rentrer dans les détails après sur comment on a eu accès aux établissements etc. // donc on avait des questionnaires et la direction de l'I.N.R.P. nous a dit / oui c'est intéressant / il faudrait creuser davantage / alors c'est vrai qu'on avait des déclarations / mais on nous avait dit ce serait intéressant d'aller voir avec des enseignants comment ils procèdent / on avait pris un certain nombre d'établissements / on avait fait un entretien avec les enseignants avant la sortie / on avait accompagné / donc je travaillais à l'époque avec des enseignants qui étaient euh / y en avaient qui étaient à l'E.N.N.A. de Nantes (Écoles Normales Nationales d'Apprentissage) / Maurice Bouchon / si vous avez vu / il était à l'E.N.N.A. / donc il y avait Marie-Claire Lefèvre qui était prof de lycée professionnel / il y avait Françoise (Pédemay) / il y avait quatre ou cinq / j'essaie de ne pas en oublier / et donc on accompagnait la sortie scolaire avec une grille d'observation / c'est-à-dire qu'on se répartissait des groupes d'élèves / un regardait le prof et on essayait de voir ce qui se passait de façon assez pragmatique / on avait pas de grille des interactions ou des choses comme ça / mais on observait ce qui se passait

A. G-B. présente la méthodologie de recherche adoptée d'abord quantitative avec envoi massif de questionnaires à des enseignants à propos de leurs pratiques en matière de sortie. 1er élément de réponse : pour eux, la sortie n'a pas de valeur culturelle.

11. C pour une même sortie / vous étiez plusieurs à observer

12. A.G.-B. *voilà / on était quatre ou cinq / oui oui / et après donc on faisait un entretien avec l'enseignant pour voir avec lui sa perception / la façon dont il avait trouvé la sortie / mais ce que nous n'avons jamais cherché / c'est ce que ça apportait aux élèves / donc ça c'était le maillon faible / ça on ne l'a pas fait / de faire un travail sur les représentations que pouvaient avoir les élèves avant d'un musée / et puis après coup ce que ça avait produit / alors c'était aussi un peu en interaction avec le travail des enseignants / parce que on peut dire que c'est le rôle des enseignants de faire ce travail / voir un p'tit peu l'évaluation de ce que ça a transformé / donc on est resté là aussi sur le déclaratif des enseignants / mais ce dont on s'est aperçu / c'est qu' **y avait un investissement énorme des enseignants pour la préparation** / sauf dans un cas / la sortie au F.I.T. près de la Villette (élèves de CAP de comptabilité) / c'était une pagaille inexplicable / mais bon ça arrive à tout le monde les ratés / **les enseignants investissaient donc beaucoup sur la préparation / et souvent déléguaient au moment de l'accompagnement / et l'exploitation après ça retombait un peu comme un soufflé / ouf ça y est le plus gros était passé** / donc on en était là / et donc c'est là que la direction de l'I.N.R.P. nous a dit mais ce serait intéressant d'y **ajouter une réflexion pédagogique avec des conseils / d'où la partie plus sur comment préparer / comment suivre / des choses qui paraissent très basiques maintenant / mais qui à***

Puis la méthodologie de recherche s'appuie sur une démarche plus qualitative sous forme d'entretiens et d'observation en sortie avec les enseignants.

Les différentes formes et conditions de préparation pour une sortie ne sont pas abordées. Il semble néanmoins que la préparation nécessite de la part des enseignants beaucoup de temps. La prise en charge du déroulement de la sortie est souvent déléguée, l'enseignant n'ayant alors pas le rôle de l'animateur.

l'époque / c'est un petit fascicule qui s'était énormément vendu / ça doit être une des choses dans ma vie qui s'est le plus vendu / parce que y avait rien / enfin très peu de choses / et les enseignants étaient très demandeurs de ce genre d'outil / donc on avait retravaillé avec un groupe d'enseignants pour faire un peu / des conseils méthodologiques et / tenir dans les pages *// ça a été un peu l'historique de l'ouvrage / alors si on sort de l'ouvrage / mais est-ce que c'est bon ou pas (rires)*

En complément des constats précédents, l'INRP propose de formuler des conseils pédagogiques dans un guide destiné aux enseignants pour organiser les sorties. Il s'agit donc d'une réflexion pédagogique qui prend appui sur un examen des discours, des intentions et des pratiques des professeurs en rapport avec les sorties scolaires du second degré de l'enseignement technique.

13. C alors mes questions portent essentiellement sur votre livre ça me semblait plus facile pour vous mais //

14. A.G.-B. *parce que autrement / après / d'une part il y a quelqu'un d'un peu antérieur à moi qui a fait un travail sur des sorties en entreprises qui s'appelle François Audigier / qui avait travaillé sur la transformation des représentations / lui vraiment il avait théorisé beaucoup plus la notion de représentation / c'était très intéressant / il a publié dans la même collection / un an ou deux avant /*

L'auteure cite une référence de l'histoire des recherches sur les sorties scolaire sur laquelle son propre travail ne s'est pas forcément structuré : *Audigier François et alii, Entreprise et représentation : didactique de l'histoire, de la géographie et des sciences économiques et sociales, un exemple de travail avec les élèves, Collection : Rencontres Pédagogiques, n°14, 1987, I.N.R.P.*

15. C un didacticien reconnu en histoire et géographie // il a fait sa thèse sur les représentations des élèves en histoire-géographie (*Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie. A la recherche des modèles disciplinaires entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves, 1993)*

16. A.G.-B. *oui voilà tout à fait*

17. C il a fait partie de l'I.N.R.P.

18. A.G.-B. *oui oui / il était à l'I.N.R.P. / il était dans le bureau à côté du mien à l'époque / et c'est vrai que je m'en étais inspiré / et donc après dans le cadre de mon D.E.A. / j'ajoute très vite ce qui peut être intéressant / j'ai travaillé sur les représentations des enseignants avec les entreprises / et puis il se trouve qu'après /*

j'ai travaillé avec l'institut national d'orientation (Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle : Inetop) / sur les stages en entreprise au collège / et donc là on a vraiment travaillé sur les élèves / et la transformation de la représentation de l'avenir / avant et après un stage en entreprise /

19. C d'accord

20. A.G.-B. *et j'ai retravaillé un peu là-dessus quand je suis arrivée à Nantes / dans un premier temps j'étais au centre d'information et d'orientation de Rezé / y avait une opération Euréka où tous les gamins de collège partaient dans le vignoble visiter les entreprises / donc j'avais refait ce travail / représentation avant les visites et représentation après les visites / et donc là j'avais les élèves mais je n'avais plus les enseignants / et je n'ai jamais eu la totalité des pratiques enseignantes / les élèves et les liens entre pratiques enseignantes et transformations des représentations chez les élèves / j'ai jamais eu dans une recherche on va dire le tout / voilà*

La recherche menée s'est intéressée aux pratiques enseignantes et non directement aux apprentissages des élèves en sortie.

21. C est-ce que vous voyez un intérêt d'aller questionner les élèves

22. A.G.-B. *alors les représentations / ce qu'il en est ressorti / c'est que c'est quand même difficile de mettre le doigt sur des transformations de représentations sur un court terme comme ça / la représentation / c'est quand même quelque chose de construit / parce que ce que je pense / c'est qu'un élément peut transformer une représentation / mais sans doute quand il intervient déjà dans une structuration mentale / alors j'allais dire qui se prête à accepter un nouvel élément / alors si vous êtes didacticien / vous travaillez toute cette question / ou au contraire / on peut rester sur une certaine rigidité / et l'ajout / une nouvelle expérience cumulée à ceci mais qu'on va pas du tout maîtriser / va faire que ça y est / y a des choses qui vont basculer // donc sur du court terme / la transformation des représentations / enfin on saisit quelque chose / mais statistiquement / c'est assez mince //*

23. C d'accord

24. A.G.-B. *mais par contre ce qui me paraît intéressant / c'est d'essayer de voir les connaissances / ce qui a été appris / alors en terme d'apprentissage / ça me paraît très intéressant / et ça effectivement / on ne l'a pas fait //*

25. C d'accord / et comment vous voyez le moyen de repérer ce que les enfants ont appris / est-ce que ça relève de l'évaluation de la part de l'enseignant /

26. A.G.-B. *alors ce qui me gêne beaucoup c'est que je trouve que / **la sortie c'est quand même une euh / un peu / pas une cassure / mais c'est un moment différent dans le déroulement d'activités pédagogiques / et un des intérêt / c'est justement de déplacer le contexte scolaire / d'aborder autrement / et trop évaluer de façon traditionnelle / euh scolaire / scolariser la forme / ça m'paraît un peu gênant moi / parce que / quand je vois encore des élèves dans certains lieux / avec des trucs où ils remplissent / je me dis qu'ils sont plus occupés à une tâche scolaire / qu'au plaisir de la découverte / donc l'idéal c'est quand même d'essayer d'aménager la découverte / la***

La sortie est un moyen de s'extraire de façon significative du contexte habituel de la classe en particulier de découvrir d'autres activités qui favoriseront l'acquisition de connaissances.

		différence du contexte scolaire / enfin de / que pour les enfants / ce soit une autre façon d'apprendre */ et donc l'idée de faire une évaluation classique moi m'a toujours gêné un peu / mais qu'il y ait / alors avec un observateur extérieur / un chercheur un débat / quelque chose qui reste un peu différent du purement scolaire aussi / et donc voir ce qu'ils en ont retenu / les moments importants / essayer de travailler ça / ça m'paraît utile / oui // alors le problème c'est toujours / il ne faut pas non plus que l'enseignant se sente jugé / donc y a le problème déontologique / de relation / enfin y a tout ça à gérer /*	A. G.-B. évoque des pistes pour évaluer ce que les élèves apprennent en sortie : observateur extérieur, débat avec et entre enfants.
27.	C	c'est un peu comme ça que j'ai commencé à appréhender mon travail / mais votre idée de questionner les élèves avant la sortie est très intéressante / sur les conseils de mon directeur de thèse / Jean-François Thémines / j'ai fait le choix / à la suite de la sortie / de prendre un p'tit groupe d'élèves / cinq-six élèves avec qui je m'entretiens /	
28.	A.G.-B.	*c'est ça / oui*	
29.	C	ça correspond à un débat sur leur ressenti sur la sortie / sur ce qu'ils ont appris / et c'est vrai que j'ai déjà des choses intéressantes / mais c'est vrai aussi que c'est une approche qualitative // alors vous avez répondu à une de mes préoccupations qui était de situer le contexte de la recherche par rapport à une initiative plutôt institutionnelle /	
30.	A.G.-B.	*oui / tout à fait / oui oui*	
31.	C	alors une question qui concerne les travaux antérieurs / c'est-à-dire à partir de quels travaux et de quelles réflexions votre travail s'est-il structuré ? Est-ce que votre travail s'est appuyé sur des travaux antérieurs / vous évoquiez le travail de François Audigier /	
32.	A.G.-B.	*donc il y avait les travaux de François Audigier / alors sur les sorties scolaires non / d'ailleurs la bibliographie était assez légère hein / après y a un collègue de Bordeaux qui a travaillé beaucoup là-dessus / qu'on a dû mettre dans la bibliographie / j'étais assez peu en contact avec lui / on a échangé au moment d'un colloque et c'est tout /*	Les travaux de recherche sur les sorties scolaires sont très peu nombreux.
33.	C	*son nom / c'était ?*	
34.	A.G.-B.	*ben je ne me souviens plus du tout / il n'est pas dans la bibliographie ////////////////*	
35.	C	Jean-Pierre Cordier	
36.	A.G.-B.	*alors non / Jean-Pierre Cordier / ça j'allais vous en parler parce que c'est avec lui que j'avais commencé à travailler / donc effectivement Jean-Pierre lui travaillait vraiment avec le musée de la Villette / et avait fait des questionnaires // je me demande si ce n'est pas Glykos (Alain) « En revenant de l'expo » //////////////// ça doit être Glycos / mais je sais pas du tout ce qu'il est devenu / ni ce qu'il a fait après // donc y avait le travail de Jean-Pierre Cordier / et puis il se trouve que moi depuis mon arrivée à l'I.N.R.P. / issue de la culture de l'Inetop / le centre de formation des conseillers d'orientation / je travaillais beaucoup par questionnaire / donc j'avais fait un questionnaire d'identification des pédagogies / ça devait être en 1975 / et puis y avait aussi ce statut qu'on donnait aux psychologues / parce que j'étais plutôt psychologue / de dire*	Les choix méthodologiques de la

		c'est les techniciens / et les pédagogues c'est eux qui pensent les choses / ça a vraiment explosé dans les années 1980 ça / mais y avait vraiment cette idée dans les années 70 80 / que nous on était là pour construire des questionnaires et pour les faire passer au service des enseignants / donc j'avais une certaine routine dans la construction des questionnaires / donc mon premier réflexe / ça avait été de faire un questionnaire /	recherche trouvent une partie de leur origine dans la formation et le cursus professionnel d'A. G.-B
37.	C	c'est la démarche que vous décriviez juste avant / c'est-à-dire laisser au professionnel / au pédagogue le choix du parcours d'apprentissage et de son évaluation / et aussi de se servir de l'expérience de l'enseignant auprès de ses élèves qu'il connaît bien / j'ai déjà entendu ça // donc ce travail a pris appui sur peu de recherches existantes /	
38.	A.G.-B.	*c'est vrai que je n'ai pas mis (dans la bibliographie) des ouvrages méthodologiques / bon mais y avait des méthodologies déjà sur la construction des questionnaires // euh / qu'est-ce que j'avais à l'époque / et puis les traitements statistiques / alors là j'en avais pas fait mais les analyses de correspondance / les corrélations / les Picarés / j'étais beaucoup baignée là-dedans / mais j'étais pas très douée donc je suis passée au plus qualitatif après avec plaisir*	
39.	C	on utilise moins les outils qu'on maîtrise moins sans doute /	
40.	A.G.-B.	*oui oui*	
41.	C	alors j'ai lu au début du livre / en préface plus exactement / l'intervention de Francine Best // je sais qu'elle a été responsable de l'I.N.R.P. / là où vous avez travaillé / je voudrais vous questionner sur les liens que vous avez avec cette personne // est-ce que l'ouvrage a un rapport avec les activités d'éveil et où est-ce que vous vous situez par rapport aux activités d'éveil qui étaient / on va dire / en déclin dans les années 1986-1987 // est-ce que vous avez un rapport avec ces activités d'éveil	
42.	A.G.-B.	*moi non / moi non / mais c'est vrai que pour moi comme je vous l'ai déjà dit tout à l'heure / **la sortie c'était / j'aurais pu le dire à l'époque mais même encore / c'est un peu comme une bouffée d'oxygène / donc ça rejoignait cette démarche des pédagogies actives** / alors / mais je n'ai jamais travaillé de façon théorique sur la pédagogie d'éveil /*	La sortie est vue comme une bouffée d'oxygène et se réfère au courant de l'éducation nouvelle dont Célestin Freinet est le personnage emblématique en France. L'expression « pédagogie active » se rapporte au titre d'un livre d'Adolphe Ferrière (pédagogue suisse) « L'école active » publié en 1922.
43.	C	ça n'apparaît pas dans le livre / ça apparaît en filigrane dans la préface	
44.	A.G.-B.	*oui oui / mais je n'ai jamais théorisé ni travaillé là-dessus / et c'est vrai que la pédagogie d'éveil / alors c'était plutôt dans notre département (à l'I.N.R.P.) les scientifiques autour d'Astolfi et cætera / qui développaient ça / et c'était ma collègue psychologue chez les scientifiques Anne Coulibaly qui*	

		travaillait là-dessus // c'est vrai que c'était assez cloisonné /	
45.	C	d'accord / et peut-être par rapport à la sortie qui était mise en avant par rapport à la découverte du milieu // est-ce que vous avez travaillé sur ce sujet	
46.	A.G.-B.	*non / on ne l'a pas creusé / alors dans notre équipe / Maurice Bouchon était psychopédagogue à l'E.N.N.A. / donc nous on travaillait sur l'enseignement professionnel / donc c'est vrai qu'on est resté très second degré / là-aussi il y avait un cloisonnement très fort / qui a subsisté très fortement dans les démarches / il y avait vraiment une cassure entre l'enseignement au collège qui était versant enseignement et / euh le premier degré où il y avait quand même une innovation pédagogique profonde*	
47.	C	et le lien avec Francine Best / peut-être dans votre travail et dans la préface	
48.	A.G.-B.	*bah c'est-à-dire elle a préfacé / donc* ***c'est elle qui nous a incités à faire ce travail / parce qu'on avait la littérature grise / c'est-à-dire des rapports I.N.R.P. qui sortaient et qui étaient donnés aux décideurs comme on disait / donc institutionnels / pour justifier de notre salaire / et puis c'est elle qui nous avait poussés à en faire une publication plus grand public / à développer une réflexion pédagogique*** */ et elle était à ce moment-là directeur de l'I.N.R.P. / mais c'est vrai que Francine Best je l'avais connue dans les années 1972 1973 / quand on avait travaillé sur l'évaluation de la réforme du français à l'école élémentaire / où là on avait fait ce fameux questionnaire d'identification des pédagogies / et elle était directrice de l'école normale / d'abord à Coutances puis après à Caen / et elle était associée aux enseignants qui travaillaient avec nous // donc je l'avais connue comme ça / comme collègue / et quand elle est devenue directrice de l'I.N.R.P. / c'est vrai qu'on avait des relations semi amicales / elle était très abordable / et ce travail l'avait intéressé / donc elle avait tout fait pour le mettre en valeur / enfin sur le plan personnel elle m'a aidé à progresser / c'est certain / oui oui*	Le livre n'a pas de rapport ni avec la pédagogie d'éveil ni avec la découverte du milieu mais son écriture, surtout sur le volet pédagogique, a été fortement encouragé par Francine Best alors directrice de l'I.N.R.P. Elle répond donc à une sollicitation hiérarchique et institutionnelle.
49.	C	donc la préface est à la fois liée à un travail de collaboration professionnelle et institutionnelle	
50.	A.G.-B.	***oui elle faisait partie des mouvements pédagogiques / puisque l'I.N.R.P. était aussi lié aux mouvements pédagogiques / et donc c'était un outil qui nous paraissait utile pour les enseignants qui voulaient travailler de façon plus active /***	L'I.N.R.P. et les mouvements pédagogiques sont liés. A titre d'exemple, Francine Best (ancienne directrice de l'I.N.R.P.) est présidente d'honneur des C.E.M.E.A. (Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active).
51.	C	vous avez déjà répondu à mes questions sur l'histoire de cette recherche et aussi sur vos motivations personnelles // est-ce que je peux quand même creuser un peu ce dernier point	
52.	A.G.-B.	*oui j'ai pas tout dit*	

53. C alors une question un peu redondante / mais ça va peut-être permettre d'aller plus loin // comment êtes-vous arrivée à conduire cette recherche / si vous pouvez m'en dire plus sur vos centres d'intérêts / vous avez commencé à l'évoquer / ou les sollicitations / ou vos convictions pédagogiques / qu'est-ce qui vous a poussé à faire ce travail

54. A.G.-B. *alors disons que ça remonte très loin finalement / donc euh quand j'ai commencé à faire des études de psychologie / avec plus dans l'idée de travailler comme psychologue voire thérapeute / plus intéressée par la compréhension du comportement des individus que par l'action pédagogique / et puis il se trouve que mes parents n'appréciaient pas du tout que je fasse ces études qui leur paraissaient ne mener à rien / et il y a eu une opportunité institutionnelle qui s'appelait les I.P.E.S. (Instituts Préparatoires à l'Enseignement du Second Degré) / donc j'ai passé un concours après ma première année d'université / que j'ai eu / et donc on m'a payé pour faire ma licence de psycho / et pour faire après / on ne savait pas trop quoi / ça avait été une réforme / moi j'étais jeune / j'étais très contente / je n'ai pas trop cherché / et puis il se trouve qu'après / on nous a dit que finalement on ne voit pas trop / on va vous mettre dans l'orientation scolaire / donc on m'a fait faire une année / on a été dispensé de la première année de conseiller d'orientation / puisqu'on avait la licence de psycho à l'époque / et puis j'ai fait une année complémentaire et j'ai été nommé dans l'orientation scolaire / bon je connaissais pas bien ce que c'était / j'ai appris / mon premier poste c'était à Liévin dans le Pas de Calais / en plein pays minier / et j'allais dire que j'ai eu un choc // alors on me demandait de faire passer des tests à des gamins pour les orienter en sixième de transition ou sixième normale et cætera / et j'ai vraiment vu des pauvres gamins / je racontais à des amis il n'y a pas longtemps / un gamin terrorisé d'aller voir la psychologue / avec les chandelles / vraiment un petit gamin / et puis je lui fais passer le Binet-Simon pour calculer le quotient intellectuel / et donc il me dit sacokart sacokart / il ne parlait que chtimi / et donc j'ai pris toutes les théories de Bourdieu en pleine figure là en un quart de seconde / en me disant que vraiment l'école entérinait la reproduction de la société / et que le métier de conseiller d'orientation contribuait largement à entériner aussi ces différences liées à des milieux sociaux et des cultures différentes / mais pas forcément à des compétences / donc ça m'avait beaucoup troublée et je m'étais dit je ne resterai pas longtemps à faire ce boulot-là // et puis mon dernier bouquin c'est sur les parcours professionnels / c'est vrai que c'est devenu un sujet qui m'a intéressé / comme quoi se croisent des choses professionnelles et des choses personnelles / donc je me suis mariée / je suis venue en région parisienne / et là j'ai eu un poste à Créteil et j'avais sur mon secteur le collège expérimental de Sucy en Brie / le collège Legrand / les collèges expérimentaux de l'époque / et donc j'étais la conseillère d'orientation et j'ai vu des enseignants qui innovaient / qui essayaient d'aider les gamins en difficulté / qui mettaient en place des pédagogies actives / des groupes de travail / enfin un boulot que j'ai trouvé passionnant / y avait vraiment ce souci*

Les motivations d'A. G.-B. pour mener cette recherche sur les sorties scolaires sont liées à son itinéraire

d'aider les gamins en difficulté / et donc je me suis dit ça c'est formidable la recherche pédagogique / et ça m'a donné envie de travailler sur la recherche pédagogique / donc comme Louis Legrand / le directeur de la recherche pédagogique à l'I.N.R.P. venait à Sucy / m'a connu / et cætera / je lui ai dit vous savez ça m'intéresse j'irai bien travailler à l'I.N.R.P. / et donc on a discuté / et c'était l'époque bénie où il y a eu un poste et il m'a dit si ça vous intéresse je vous le donne // et donc je suis partie à l' l'I.N.R.P. comme ça / et j'ai quitté l'orientation / y avait vraiment déjà / j'allais dire / cette méfiance sur des enseignants très routiniers / très cassants avec les gamins / qui n'essayaient pas vraiment de les aider / et cette idée qu'il fallait trouver un moyen d'intéresser les élèves / de progresser / et peut-être de sortir d'un cadre / les programmes / les machins / il sait il sait pas / mais essayer de faire autre chose / ça a été le moteur je crois d'une bonne partie de ma vie professionnelle / alors l'enseignement technique et professionnel / les sorties scolaires / et puis après j'ai commencé dans la foulée les stages en entreprise au collège / et puis je me suis dit ça rejoint toutes les problématiques autour de l'ouverture de l'école / Decroly en avait parlé en 1905 je crois / et donc l'école s'était trop renfermée dans une logique scolaire / on parlait tout à l'heure de forme scolaire / et qu'il fallait absolument faire des liens entre l'école et la vie / alors j'ai lu beaucoup aussi ce que faisait Jean Houssaye / et donc en disant que cette forme scolaire réservée à des privilégiées il fallait la casser quelque part / donc ça a quand même été un fil conducteur //

biographique (son expérience de conseillère d'orientation) et sont donc en partie personnelles.

En plus de cet itinéraire biographique et intellectuel, des convictions pédagogiques sont à l'origine de cette recherche. Ces convictions pédagogiques sont en rapport avec l'ouverture de l'école sur l'extérieur, sur la vie et en particulier la vie professionnelle et l'entreprise. A. G.-B. a été influencée par les lectures de Decroly et Houssaye.

55. C alors il y a deux questions qui me viennent par rapport à ce que vous dites / on sent bien le contexte de l'époque de rénovation pédagogique avec Louis Legrand / Francine Best / vous faisiez partie de ce mouvement-là /

56. A.G.-B. *tout à fait oui*

57. C la question justement de l'ouverture de l'école / ces sorties scolaires permettent d'ouvrir l'école à la vie / mais cette ouverture / je le dis de manière un peu caricaturale / est-elle plus bénéfique à des élèves en difficulté / qui n'ont pas cette culture /est-ce que c'était aussi de l'ordre de vos préoccupations

58. A.G.-B. *oui / c'est vrai / c'est vrai que c'est aussi le souci* ***d'offrir à des enfants qui n'ont pas forcément accès à un certain nombre de ressources culturelles et du monde*** */ dans la culture on avait quand même construit une conception très large de la culture vivante quoi / pas seulement les musées / je viens de vous dire que j'étais aux folles journées / là aussi* ***on retrouve des préoccupations de faire connaître des choses à un plus grand nombre*** */ alors maintenant /* ***les sorties scolaires sont un pas à condition que ce ne soit pas trop récupéré dans la forme scolaire*** */ et j'ai senti / et je crois qu'il y a encore / j'ai une belle fille qui est prof d'école / et* ***ce souci de tout maîtriser et de pas laisser venir*** */ alors je ne juge absolument pas parce*

La sortie scolaire serait un moyen au service de la réduction des écarts socio-culturels pour les enfants les moins favorisés parce qu'elle leur donne accès à une forme de culture qu'ils n'ont pas chez eux et leur ouvre la compréhension du monde.

*que sortir avec trente gamins faut le faire et c'est pas facile / c'est moins facile encore que // c'est pour ça qu'à un moment je me suis beaucoup intéressée aux politiques éducatives / c'est vrai qu'**il y a un encadrement aussi des corps d'inspection qui ne favorise pas forcément / j'allais dire le truc improvisé / le plaisir de la découverte /***

La sortie scolaire doit se différencier du travail dans la classe. Elle doit prendre une forme non scolaire pour être efficace et favoriser la découverte de l'environnement par les enfants. L'organisation du temps doit par exemple y être moins rationnelle, moins chronométrée.

59. C ça c'est un frein aussi pour les enseignants à participer à ce genre d'innovation / est-ce que vous en voyez d'autres peut-être / le corps d'inspection / les parents /

60. A.G.-B. *alors les parents maintenant ont sans doute plus de poids qu'il y a vingt ans / c'est certain oui / les parents sont très soucieux du respect des programmes / mais mes dernières années d'exercice / j'avais le module sur les innovations dans le système éducatif à l'université de Nantes / et je travaillais beaucoup avec la mission / enfin c'était plus I.N.O.V.A.L.O. / le mot avait changé / mais le suivi des innovations au rectorat / Christine Ladret (mission à la valorisation des innovations pédagogiques pour l'académie de Nantes : M.I.V.I.P.) / et c'est vrai qu'il y avait toujours un clivage entre le corps d'inspection et les enseignants novateurs / et les chercheurs // et puis **je pense que dans les freins à l'heure actuelle / il y a peut-être l'évolution des publics scolaires / c'est peut-être plus difficile d'accepter pour un enseignant de perdre la maîtrise à un moment donné / que y a 25 ou 30 ans** / les conditions de travail étaient quand même plus faciles / même quand je suis partie déjà / c'est pas évident de tenir la barre parce que les enfants sont plus contestataires /*

La pression sociale incarnée par les parents soucieux du respect des programmes, le corps d'inspection et les enfants eux-mêmes, sont des freins aux sorties.

61. C c'est un frein et un obstacle trop grand pour certains enseignants qui refusent de sortir avec leur classe de peur de perdre la maîtrise du groupe / de peur de voir la sortie mal se passer / de dégénérer peut-être /

62. A.G.-B. *oui oui tout à fait / et il y a aussi / vous voyez ça me revient / y a aussi **l'évolution du cadre législatif / parce qu'il y a eu des accidents et en cas d'accident les enseignants se retrouvent avec des difficultés graves / et puis les taux d'encadrement l'accès à certains lieux / y a tout un cadre législatif qui est devenu au fil des années de plus en plus pesant***

Le contexte législatif de plus en plus strict contribue lui aussi à faire obstacle au développement des sorties.

63. C à la fin des années 90 / des nouveaux textes sur les sorties scolaires sont apparus pour l'école primaire suite à des accidents

64. A.G.-B. *oui oui*

65. C l'accident du Drac dans les Alpes en 1995

66. A.G.-B. *oui oui*

67. C Il faut sans doute évoquer ça aussi / un contexte législatif restrictif / qui n'incite pas en tout cas les enseignants à sortir

avec leur classe // d'accord / est-ce que selon vous la question des sorties / les connaissances qu'elles peuvent apporter / le travail d'apprentissage qu'il permet / est-ce qu'il continue à intéresser à la fois les enseignants / les formateurs et les chercheurs

68. A.G.-B. *les chercheurs non / je n'ai pas l'impression qu'il y ait beaucoup de choses là-dessus / alors je ne suis plus abonnée aux cahiers pédagogiques / il faudrait regarder les thèmes qui sont / parce qu'il y aurait toute une analyse passionnante à faire sur les thèmes j'allais dire à la mode / y a des thèmes qui ressortent par moment* / *par exemple après j'ai évolué et j'ai beaucoup travaillé sur la notion de partenariat et / partenariat aujourd'hui c'est plus un concept parlant / maintenant on parle de réseau / donc y a comme ça des choses qui se déplacent / donc la revue Echanger / je ne sais pas si elle existe toujours mais qui a été faite par le rectorat sur les innovations dans l'académie / donc c'était Christine Ladret du rectorat qui dirigeait la mission innovations / donc là vous pouvez la contacter de ma part / je ne sais pas si c'est une question pertinente ou pas / alors les enseignants euh / je ne sais pas si les corps d'inspection leur donnent des méthodologies ou si chacun réinvente un peu dans son coin / je ne sais pas du tout comment ça se passe / euh /* ***les parents sont peut-être méfiants et inquiets / mais à vérifier tout ça / les parents / ça dépend quels parents / les parents qui suivent de très près les apprentissages / les programmes / sont inquiets sur les performances /// en termes d'apprentissage / ça dépend du lieu / comment c'est préparé / et ce que l'élève va apprendre*** / *moi ce qui me paraît très intéressant / c'est que* ***ça peut aussi changer des relations enseignant-élèves / le type de questionnement / nous ce qui nous avait frappé / c'est que des enseignants découvraient certains élèves sous un jour inhabituel*** */ un élève plutôt en retrait en classe tout d'un coup il posait des questions / ça change les attitudes et les relations / c'est plus la sortie effectivement la forme scolaire qui peut changer les attitudes / au niveau de l'entraide / tout ce qui est au niveau de la socialisation / je pense qu'en terme vraiment d'apprentissage c'est intéressant* / *mais y a aussi des tas d'autres choses qui peuvent bouger qui sont difficiles à cerner sur du court terme comme ça /*

Un numéro spécial sur les sorties (n°502) est justement paru en janvier 2013 sous le titre « *Par ici les sorties* » soit environ un an après cet entretien.

A. G.-B précise les difficultés que peut rencontrer un enseignant lorsqu'il veut organiser une sortie vis-à-vis de l'inquiétude de certains parents en terme de respect des programmes scolaires et intérêts en terme d'apprentissage.

La sortie permet de changer les relations enseignants/élèves, les relations entre élèves. Elle permet aussi de motiver des enfants à s'investir dans les apprentissages hors les murs de l'école alors que leur attitude en classe est différente.

69. C j'ai observé une sortie le 20 janvier / l'enseignant avait organisé un photo-piste / un jeu de piste avec des photos où les enfants devaient repérer à partir de photographies des lieux de leur commune et s'y rendre / cette question d'entraide y était très présente parce qu'ils devaient se mettre d'accord pour savoir quel itinéraire prendre / c'est sans doute encore plus fort quand il s'agit de temps plus longs comme avec les classes de découvertes / je pense à ce qu'a écrit Jacques Chauvin //

Philippe Meirieu a aussi réfléchi sur les sorties scolaires / il remettait un peu en cause les bienfaits des sorties / en tout cas il mettait en garde les enseignants par rapport à ce qu'il appelle l'illusion d'avoir un groupe soudé / de rechercher ça / alors moi je ne suis pas tout à fait d'accord avec lui parce qu'en tant qu'enseignant / quand on organise une classe de découvertes / on se rend bien compte qu'on a une relation différente avec le groupe classe / les enfants entre eux aussi ont des relations différentes / le but peut être de tisser des liens avec un groupe d'où l'intérêt de faire cette sortie en début d'année //

70. A.G.-B. *alors quand j'étais à l'I.U.F.M. / j'ai rencontré des formateurs qui proposaient ça à des enseignants en disant / en début d'année / ça permet au groupe de se connaître /*

71. C Philippe Meirieu remettait en cause cette idée

72. A.G.-B. *Philippe Meirieu a quand même été beaucoup attaqué sur les méfaits de la pédagogie / sur les gauchistes dangereux qui oublient les apprentissages au détriment de la socialisation / donc y a tout ce contexte-là / donc c'est peut-être en réaction à ça qu'il a dit ça / parce que* ***c'est vrai qu'on peut pas dire que l'école est faite pour aller se promener*** */ une sociologue / Martine Kherroubi qui a travaillé sur les banlieues / et les pratiques enseignantes dans les banlieues / et qui met en évidence / alors je ne connais plus le titre du bouquin / mais ce qu'elle appelle le travail / les enseignants passent plus de temps à maintenir la paix sociale qu'à construire des apprentissages / donc c'est lié aussi à l'évolution des publics dont je parlais tout à l'heure / donc y a* ***cette dérive aussi qui a été critiquée très fortement par tout ce qui se fait à St Denis autour d'Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex / où ils critiquent un peu ces pédagogies didactiques où on oublie la construction des savoirs / or l'école est quand même là pour transmettre des savoirs*** */ et donc ils font un recentrage très fort sur la construction des savoirs / alors moi j'ai assisté à des débats Rochex Francine Best très intéressants et très forts en disant les savoirs n'y ont accès facilement qu'une partie des élèves et les autres qu'est-ce qu'on en fait / à St Denis ils travaillent beaucoup sur / c'est possible de construire des savoirs même en milieu difficile / des milieux mêmes très difficiles dans le 93 / donc y a vraiment ce débat-là / donc euh* ***/ c'est pour ça que je parlais tout à l'heure d'équilibre à trouver entre une sortie encadrée qui a pour visée aussi de construire des savoirs / mais qui peut avoir d'autres visées / si on reste trop dans la forme scolaire / on perd les bénéfices de la sortie*** */ alors là dans l'exemple que vous donniez / l'élève est en action / il a à se diriger / s'il se trompe de route il a l'évaluation directe / c'est pas la note du prof / c'est je me suis trompé je ne sais pas où je suis / moi ça me paraît toujours très utile / mais c'est pas un exercice facile*

La sortie, ce n'est pas l'école buissonnière.

La sortie peut-elle faire construire des savoirs aux enfants ?

La sortie devrait être à la fois une voie d'accès aux savoirs et une forme encadrée qui offre davantage de liberté pour les élèves.

73. C c'est ce que vous évoquez dans le livre où vous avez essayé de catégoriser les objectifs des sorties

74. A.G.-B. *oui oui / pédagogiques didactiques culturelles éducatifs*

75. C et vous dites que finalement quand on est en sortie / tout se mélange / c'est ça

76. A.G.-B. *oui oui*

77. C même si l'enseignant vise un objectif précis / il travaille aussi l'aspect éducatif en travaillant sur les connaissances

78. A.G.-B. *oui oui / mais c'est vrai que le formateur qui disait moi je les emmène dès la rentrée huit jours / là c'est vraiment l'objectif relationnel / mais bon il était sans doute en partie dans la classe en partie formateur / donc il avait une classe très difficile / et c'était une façon pour lui de s'approprier la relation à la classe dès le début de l'année /*

79. C je voudrais revenir plus en détail sur la partie méthodologique

80. A.G.-B. *oui oui*

81. C je vais prendre appui sur ce que j'ai lu dans votre ouvrage / je trouve que le livre répond à des préoccupations des enseignants / cela peut expliquer le succès en terme de publication dont vous parliez tout à l'heure // j'ai lu que vous aviez débuté la recherche par une approche quantitative avec questionnaires /

82. A.G.-B. *le questionnaire était donné via les profs associés / on travaillait avec un réseau de professeurs associés / qui les donnaient à des collègues / à des collègues dans d'autres établissements / donc là on travaillait beaucoup avec un réseau d'enseignants déjà impliqués sur le terrain / donc c'est pas moi qui ait tout fait /*

83. C et après cette phase de questionnement d'un grand nombre d'enseignants / comment avez-vous procédé dans la deuxième étape plus qualitative

84. A.G.-B. *moi le souvenir que j'ai / c'est des entretiens dans des cadres variés et non balisés scientifiquement / c'était pas des entretiens enregistrés retranscrits et cœtera pour construire un questionnaire / le questionnaire donné au réseau d'enseignants associés qui le distribuait autour d'eux / donc après on a dépouillé les questionnaires et on a discuté dessus / et puis on a choisi un certain nombre d'établissements volontaires / donc c'est toujours le biais (rires) / pour qu'on puisse choisir une classe / l'accompagner lors d'une sortie / alors établissement et enseignants en particulier parce que y a aussi le problème du chef d'établissement et de l'enseignant dans le lycée professionnel / donc il fallait vraiment avoir l'aval de tout le monde / mais on court-circuitait complètement la hiérarchie / l'I.N.R.P. donnait entrée partout c'est pour ça que l'I.N.R.P. était bien détesté comme (rires) / un peu des empêcheurs de tourner en rond / mais aussi méprisé par les universitaires parce que travaux pas assez scientifiques / le fait de faire à des établissements volontaires c'était des biais / bon bah on le savait /*

85. C combien d'enseignants avez-vous observé

86. A.G.-B. *on en a observé cinq ou six je crois*

87. C j'en observe une dizaine dans ma recherche / je mesure que c'est un travail important

88. A.G.-B. *oui tout à fait*

89. C combien de temps a duré l'enquête

90. A.G.-B. *c'était deux ans / alors l'enquête c'était sur une année et les observations sur l'année d'après / nous avions porté notre choix sur des volontaires et des gens accessibles géographiquement / donc par exemple Maurice Bouchon était*

à Nantes / on a forcément pris des établissements qui étaient sur Nantes / moi j'étais en région parisienne donc c'est vrai que c'est de la recherche de terrain /

91. C donc elle était basée à la fois sur le volontariat de la part des enseignants et l'accessibilité géographique

92. A.G.-B. *et au départ pour le questionnaire c'était déjà des gens qui connaissaient qui connaissaient qui connaissaient / c'était pas tirage au hasard / parce qu'après j'ai fait une recherche avec le ministère sur les changements dans l'enseignement technique et professionnel en 1992-1993 / et le ministère tirait vraiment un échantillon aléatoire où ils envoyaient les questionnaires et ils demandaient aux chefs d'établissement de faire remplir à untel untel untel / alors ça se voulait très scientifique mais après l'I.N.R.P. a été associé / là y avait une analyse factorielle / on avait une typologie des établissements / et on devait aller voir dans un établissement de chaque type / et on s'est rendu compte que les questionnaires soit disant bien remplis comme ça / là aussi quand ça arrivait du ministère / je ne dirais pas quand dans certains établissement c'est le chef d'établissement qui remplissait le questionnaire / mais ça a du se faire (rires) / le modèle scientifique dans les sciences humaines c'est pas toujours facile*

93. C quel intérêt vous voyez de partir dans un premier temps d'une approche quantitative / c'est-à-dire d'envoyer un nombre de questionnaires important aux enseignants / quel est l'objectif /

94. A.G.-B. *c'est d'avoir une vision plus large et de pouvoir resituer les études de cas qu'on fait après dans un contexte plus large / voir où il se situe dans un ensemble plus large / alors effectivement / par exemple pour ma thèse / je n'avais pas un échantillon d'enseignants représentatif / je travaillais sur les relations école-entreprise / mais j'avais fait attention d'avoir un échantillon diversifié / donc / c'est un premier pas vers quand même // pas seulement des militants pédagogiques / pas seulement des profs de // d'avoir un éventail diversifié d'enseignants / alors diversifié par rapport à quoi ? / ça veut dire que déjà on a une idée de facteur déterminant dans la tête / on a déjà un modèle un peu théorique / donc divers par rapport à des critères purement sociologiques / des jeunes / des vieux / des hommes / des femmes / on essaie aussi de diversifier par rapport au public scolaire / par rapport à l'adhésion / Martine Kherroubi dans son travail a du repérer des syndicalistes / des personnes à des positions stratégiques / donc c'est ça la construction d'un échantillon large et diversifié implique déjà d'avoir un modèle de fonctionnement / et ça on le construit un peu de façon empirique déjà en allant sur le terrain / et puis par des lectures*

95. C est-ce que vous voyez un inconvénient majeur de ne pas procéder par une approche quantitative au départ

96. A.G.-B. *oui (rires) / je sais que maintenant il y a de plus en plus d'études de cas dans les sciences humaines / d'études de pratiques / ça me gêne alors là je rejoins une quantitativiste / alors à la fac c'est Christophe Michaut qui représente bien ce courant parce qu'il a fait sa thèse avec elle / Marie Duru-Bellat / en disant que c'est extrêmement difficile de l'alignement d'études de cas de dégager des choses fortes en*

terme de connaissance en matière pédagogique et sciences humaines / maintenant est-ce que c'est vraiment ce qu'on vise / est-ce que c'est de développer des connaissances ou est-ce que c'est la compréhension dans un domaine contextualisé / je mourrai sans doute sans avoir trouvé la réponse /

97. C est-ce que ce ne serait pas un défaut dans une thèse de n'avoir qu'une approche qualitative / de ne pas faire un état des lieux le plus exhaustif possible de l'ensemble des pratiques /

98. A.G.-B. *alors c'est vrai que pour moi le modèle idéal / c'est le complément quantitatif qualitatif / mais c'est très difficile à tenir dans une thèse / enfin les thèses que j'ai vu y a toujours suivant les sensibilités des uns et des autres / une énorme partie quantitative avec quelques trucs qualitatifs à côté pour dire vous voyez je ne suis pas seulement quantitativiste / ou l'inverse / une énorme partie qualitative bien construite puis une enquête où on sent c'est plus le / oui oui / les didacticiens sont peu quantitativistes en général / si vous visez aussi une action de formateur après sur ces questions-là / bon c'est indispensable et très utile / et après un questionnaire éventuellement plus tard /*

99. C je reviens sur un point / vous l'avez dit / vous n'avez pas questionné les élèves / vous avez évoqué quelques motifs / notamment c'est plutôt de l'ordre de la compétence de l'enseignant et de son expérience du groupe / de l'évaluer / est-ce que vous y voyez pourtant un intérêt

100. A.G.-B. *oui oui tout à fait / je pense qu'une personne extérieure peut obtenir des choses que n'obtient pas l'enseignant qui est soupçonné d'évaluation scolaire / alors que quelqu'un d'extérieur ne va pas l'être / la dernière recherche à laquelle j'ai participé / c'était avec Carole Daverne sur la mise en place des bacs pro trois ans / et on a fait des entretiens avec des élèves entre quatre yeux sans les enseignants / et c'est incroyable ce qu'ils nous ont dit à nous sur le fonctionnement général / alors peut-être que des plus petits effectivement c'est moins vivant mais au niveau lycée / et j'avais remarqué dans l'enquête dont je parlais / la première phase avait été faite par le ministère puis après par l'I.N.R.P. / la différence de discours vis-à-vis du petit chercheur I.N.R.P. et vis-à-vis d'un représentant du ministère / le discours change vis-à-vis de l'institution et vis-à-vis du chercheur / la posture institutionnelle joue beaucoup dans ce que vont dire ou ne pas dire les élèves et les enseignants aussi /*

101. C et comment vous vous présentez devant un groupe de lycéens

102. A.G.-B. *on disait qu'on faisait une recherche pour savoir comment eux vivaient leur orientation dans ces sections / comment ils avaient choisi / finalement quelles étaient leurs angoisses depuis qu'ils y étaient / qu'est-ce qu'ils y trouvaient de positif et on avait fait ça deux ans de suite pour voir les évolutions / et donc la première année c'était formidable / et la deuxième année c'était l'effondrement dramatique pour certains /*

103. C donc ils vous voyaient comme quelqu'un d'extérieur à l'établissement à qui ils pouvaient raconter des choses intimes qui n'allaient pas sortir du lieu d'entretien

104. A.G.-B. *oui tout à fait / ça on avait dit que / effectivement / on ne dirait rien aux enseignants / ça serait repris dans des synthèses*

qu'on envoyait régulièrement dans les établissements

105. C c'est vrai que les enfants que j'ai pu interviewer réagissent d'une manière assez spontanée / ça les intéresse de pouvoir discuter de la sortie //

106. A.G.-B. *c'est vrai qu'il faut aussi le légitimer vis-à-vis des enseignants et certains enseignants l'acceptent très bien et d'autres sont plus méfiants // et vous êtes formateur donc institutionnellement vous n'êtes pas totalement neutre*

107. C alors je voudrais aborder la question des objectifs / vous en avez repérés dans votre livre que vous avez classé / ordonné / vous évoquiez une typologie des sorties / alors des sorties qui pouvait servir à illustrer un cours / j'ai des élèves qui l'ont bien mis en évidence / quand on était à l'extérieur c'était une illustration grandeur nature du cours notamment par rapport à la cathédrale de Nantes

108. A.G.-B. *oui en vrai*

109. C ça peut être l'objectif recherché par l'enseignant / pour certains ça peut être un point de départ /

110. A.G.-B. *oui oui dans une démarche*

111. C la sortie sert alors de point d'appui et de support qu'on va exploiter au retour / aussi un intérêt pour montrer ce qu'on ne peut pas voir dans la classe / ça c'est une préoccupation forte pour moi / est-ce que la problématique est la même aujourd'hui selon vous / les objectifs qui étaient présents dans votre recherche le sont-ils toujours aujourd'hui

112. A.G.-B. *il me semble / mais alors là je ne suis pas du tout spécialiste / moi il me semble quand on aborde un point particulier / la sortie peut encore être le point final / voir en vrai / le point de départ pour construire des savoirs / voire je la mettrais peut-être maintenant au milieu / une étape / on prépare / on aborde certaines notions on va voir et après sur ce qu'on a vu on enrichit / peut-être une étape effectivement on est peut-être un peu trop dichotomique / c'est très mélangé finalement sans doute aussi /*

Du point de vue des enseignants, la sortie peut avoir des objectifs variés qui s'entremêlent. Entre la sortie comme point de départ à des apprentissages (conçu comme une découverte) et la sortie comme point final pour illustrer ou compléter un cours, elle serait plutôt aujourd'hui vue comme une étape dans la construction du savoir.

113. C ce serait aussi une sortie comme moyen de récolter des données

114. A.G.-B. *oui tout à fait*

115. C sur les sorties que j'ai pu observer pour l'instant / ce n'était pas l'objectif principal / c'est pourtant drôlement intéressant / prendre des photos sur place qui pourront être utilisées en classe

116. A.G.-B. ***récolter des matériaux** / oui oui / je me souviens avoir accompagné à titre de maman un de mes enfants quand il était au collège / et **ils étaient allés visiter des carrières pour voir les différentes strates / donc ils avaient récupérer des cailloux***

La sortie comme étape intermédiaire dans les apprentissages serait l'occasion de récolter

		des choses comme ça / mais est-ce que ce ne serait pas intéressant de voir sur certaines notions ce sur quoi les élèves bloquent et de s'interroger sur finalement en allant à l'extérieur en voyant en vrai / est-ce que ça apporte plus / est-ce que ça débloque quelque chose / c'est la construction de problème de Michel Fabre / un problème qui se pose est-ce que le résoudre théoriquement ou le résoudre en pratique change quelque chose	des matériaux à la manière des ethnologues.
117.	C	des enseignants pensent que la sortie est source d'apprentissage parce qu'en allant se confronter à la réalité / on peut plus facilement entrer dans un processus de connaissance / qu'est-ce que vous en pensez / c'est-à-dire aller vers le concret vers la réalité est-ce que ça peut être source de connaissance	
118.	A.G.-B.	*alors quand j'ai fait le bouquin je vous aurai dit oui sans hésiter / alors maintenant / c'est des questions philosophiques je ne suis pas très à l'aise / sur le statut du réel / parce que le travail de l'école c'est quand même la construction de l'abstraction / et ce dont on s'aperçoit ou s'apercevait / mais bon ça doit bien être pareil / c'est que la difficulté de certains élèves c'est de passer à l'abstraction / donc c'est les enfermer dans finalement une réalité ou de la pratique / donc ça peut être une critique / mais ce que je pense c'est qu'il y a quand même une diversité des modalités d'accès à l'abstraction et que peut-être certains élèves y accèdent / peut-être ceux qui sont dans un bain culturel / y accèdent plus facilement que d'autres élèves / donc on retrouve les injustices sociales / alors je pense que Jean-Yves Rochex a dit des choses là-dessus / mais il ne faut pas non plus les enfermer dans ce qu'ils savent déjà / l'idée c'est bien de les accompagner d'une réalité tangible à une abstraction / donc c'est aussi un des problèmes mais // je me demande si ce n'est pas Elisabeth Bautier qui a écrit là-dessus / pour elle tout ça c'est du divertissement pédagogique mais ça ne fait qu'enfoncer les élèves qui déjà vivent dans le concret / ça les enfonce dans le concret / et puis il y a eu la contestation très forte de ce qui serait la pensée concrète la pensée abstraite / Isabelle Vinatier a du faire des choses à partir de Vygotski / là vous pouvez retrouver des choses plus psy là-dessus*	La sortie ne doit pas être seulement une approche concrète du réel alors que la finalité est de faciliter le passage du concret à l'abstrait.
119.	C	je voulais évoquer avec vous un exemple de sortie scolaire / des enseignants de lycée ont organisé un voyage scolaire en Tunisie / ils ont visité entre autre la ville touristique de Yasmine Hammamet / un enseignant qui a relaté son expérience pédagogique / a eu beaucoup de difficultés à orienter la réflexion des élèves sur la compréhension de l'espace qu'ils avaient parcouru / il a tenté un questionnement qui tournait à vide sur place en faisant une sorte de debriefing / mais c'est plus tard / au retour en classe que le débat a permis de décortiquer et de comprendre l'organisation de cet espace par les hommes *(Yannick Mével, "Du tourisme scolaire à la géographie du tourisme" article en ligne lié au n°460 des cahiers pédagogiques)*	
120.	A.G.-B.	*mais c'est pas étonnant de voir que ces jeunes ne cherchent pas à comprendre l'organisation de cet espace touristique / ils se retrouvent dans un endroit paradisiaque entre guillemet / ils ont envie d'en profiter de regarder la mer / ils ne sont plus en*	Le risque est de voir l'équilibre rompu au profit du seul plaisir de la découverte et au

		position d'apprendre / on parlait tout à l'heure de la forme scolaire / les emmener à Hammamet pour finalement faire de la géographie et décrypter l'organisation / donc là il faut tenir les deux / il ne faut pas nier la partie plaisir mais garder / qu'ils rapportent des documents / qu'ils réfléchissent a postériori / il faut une prise de distance par rapport à la réalité qui peut se faire	dépend de la construction de savoirs. Ce risque peut se rencontrer avec des sorties qui donnent plus envie que d'autres de flâner et d'avoir un comportement de type consommateur de produits touristiques. En cas de rupture de l'équilibre, il est possible de déconstruire cette attitude grâce à un débat sur place, puis de retour en classe.
121.	C	ce serait un mouvement de va-et-vient / sortir de l'école pour mieux rentrer après dans la classe et dans les apprentissages	
122.	A.G. -B.	*mais je sais j'ai une petite fille qui a fait géographie à Nantes / qui est partie au Maroc y a un an ou deux / qui a fait un stage de géographe / tout ce qu'elle nous raconte c'est les balades dans les souks / ce qu'elle y a acquis comme connaissance je ne sais pas trop*	
123.	C	c'est l'idée aussi d'immersion / prendre le temps / le plaisir aussi de déambuler / de marcher / de s'imprégner de l'atmosphère / des odeurs / des bruits	
124.	A.G. -B.	*et **puis saisir des choses pas prévues dans les apprentissages / un problème d'organisation / saisir ce qui est la vie / moi ce qui m'intéresse / enfin ça rejoint ce sur quoi j'ai travaillé c'est que l'école s'est trop coupée de la vie / d'où le bouquin de Houssaye l'école et la vie / et vouloir tout scolariser / je trouve ça vraiment dommage / ceci dit la vie est source d'apprentissage / et ce qu'il faut c'est créer des attitudes dans une situation courante où on apprend / c'est ce qui me paraît utile / et bien montrer à des élèves en difficulté que / on apprend tout le temps / mais là ce que je mesure mal c'est que l'école est devenue tellement intégrée à l'univers des jeunes qu'ils sont très consommateurs / à l'école on apprend et à côté on se marre / la coupure est dommageable / enfin on se marre ou ne se marre pas / ça dépend des gens des moments des familles / et puis une certaine logique scolaire qui s'impose / c'est comme si la société voulait fonctionner sur les modalités de l'école par moments / d'ailleurs notre monde particulièrement en France est très scolarisé / on vit au rythme de l'école / les vacances scolaires etc./ il y a eu aussi des choses sur l'école qui doit rester un sanctuaire** / le ministre Darcos défendait ce point de vue / les gens très ancrés dans leur discipline défendent aussi ce point de vue / Finkielkraut / y a eu un bouquin qui s'appelait « le poisson rouge dans le Perrier » / un manifeste anti-pédagogue qui critiquait fortement les méthodes actives*	La sortie scolaire comme moyen d'appréhender le quotidien, d'être attentif à l'imprévisible et une manière de construire cette relation au monde.
125.	C	est-ce que vous avez souvenir de ce moment au milieu des années 80 où le courant anti-pédagogisme	
126.	A.G.	*oui le courant anti-pédagogisme était très fort / y avait eu un*	

	-B.	*article de Régis Debray en 1986 dans l'Obs sur démocrates et républicains / et qui montrait que l'école c'était l'école de la république qui était dans une logique d'acculturation des élèves à un modèle républicain / construction des savoirs // alors que la démocratie c'était plus la prise en compte de chacun / alors il y a eu tous ces courants de pensée qui ont émergé dans les années 80 90 et qui existent toujours // je trouve que c'est vraiment intéressant de revenir là-dessus avec les questions de fond que vous posez sur le statut de la réalité / sa place dans les apprentissages /*	
127.	C	une question clé que vous avez évoqué c'est quand est-ce que les enfants apprennent et qu'est-ce qu'ils peuvent rencontrer comme obstacles / ça peut être drôlement intéressant d'aller repérer ce qui fait obstacle à l'apprentissage dans une sortie / dans le jeu de piste des enfants ont pris conscience / alors je ne sais pas trop comment l'interpréter / mais ils ont pris conscience que ça leur servait à se repérer / le travail de repérage sur le plan	
128.	A.G. -B.	*le problème c'est aussi jusqu'où les enfants sont capables de verbaliser ce qu'ils ont appris / alors peut-être envisager ça avec l'enseignant / un panneau indicateur / ils le connaissaient avant / ils l'ont vu / alors il y a le problème de la verbalisation de ce qu'ils ont appris / c'est bien de savoir aussi ce que fait l'enseignant comme évaluation après / l'évaluation à différents moments parce que ça peut ressortir six mois après / l'évaluation sur le court terme on glane des choses / mais l'idéal ce serait de voir trois mois après ce qu'il en reste / pour les enseignants consultés pour le premier degré le cursus initial est intéressant / parce que je suppose que quelqu'un qui fait une sortie en géographie n'apprendra pas de la même façon qu'un géographe qui a déjà construit tout un savoir en géographie plus élaboré / pour l'observation des élèves vous pouvez vous référer à des grilles conçue par Marguerite Altet mais c'est compliqué parce qu'il y a les interactions entre élèves / les interactions maître-élèves / je crois qu'il faut pointer quelques trucs saillants*	Mettre des mots sur ce qu'ils ont appris est un problème pour les enfants.
129. *1''55*	C	merci	

Conclusion du chapitre cinq

Cet entretien fait référence explicitement au livre d'Annette Gonnin-Bolo « *Les sorties scolaires : temps perdu ou retrouvé ? Quelques constats et suggestions sur les sorties scolaires* », rare trace de travail collaboratif de recherche action sur les sorties scolaires. Sans être référencé au champ disciplinaire de la géographie, ce travail s'inscrit dans l'histoire des recherches sur les sorties scolaires à un moment de rupture où les travaux pédagogiques commençaient à être remis en cause pour leur validité scientifique, considérés alors par certains universitaires comme de « joyeux » bricolages manquant de rigueur méthodologique ou de cadre théorique. Ce travail s'est structuré à partir des travaux de François Audigier sur des sorties en entreprises (Audigier, dir., 1987), sur ceux de Jean-Pierre Cordier[190] (Cordier, 1988) et incité par Francine Best, alors directrice de l'I.N.R.P. Ce travail de recherche de « terrain » avec des enseignants se voulait un outil pédagogique fait par et pour des enseignants (des enseignants ont collaboré pour participer à la recherche). Sur le plan de la méthodologie de recherche adoptée par l'équipe dirigée par Annette Gonnin-Bolo, une démarche en deux temps a été utilisée pour appréhender les pratiques enseignantes de sorties : d'abord quantitative, par envoi massif de questionnaires, puis un second temps plus qualitatif avec *des entretiens semi-directifs.* Selon Annette Gonnin-Bolo, la question des sorties, des apprentissages qu'elles permettent, intéresse peu les chercheurs actuellement, même si un numéro récent des cahiers pédagogiques a été publié depuis l'entretien en janvier 2013. Les sorties sont, en termes d'objectifs pédagogiques, en position intermédiaire ou mixte, qui peuvent être à la fois un point de départ pour construire des savoirs, une forme d'étape (« on prépare / on aborde certaines notions on va voir et après sur ce qu'on a vu on enrichit ») voire un moment pour illustrer un cours.

❖

[190] J.-P Cordier a travaillé avec le musée de la Cité des sciences et de l'industrie de la Villette créé en mars 1986.

CONCLUSION DE LA DEUXIÈME PARTIE

La géographie est une discipline scolaire dite intellectuelle qui ne met pas en avant le sensible dans ses pratiques d'enseignement-apprentissage (Audigier, 2004). Pourtant, les savoirs géographiques sont intimement mêlés avec ce qui est désigné comme sensible, tout comme le vécu et le ressenti des élèves, que ce soit dans la classe ou en dehors, dans le cas de sorties scolaires. Alors comment expliquer la distance et la quasi exclusion contemporaine du sensible de la géographie scolaire, en particulier des pratiques des professeurs ? J'ai cherché, dans cette deuxième partie consacrée aux pratiques de sortie, à croiser quatre regards constitués de traditions scolaires, de pratiques contemporaines, de la discipline scolaire et d'une chercheure. Ces regards sont le point de vue de quelqu'un qui décrit et analyse les pratiques sous des angles différents (historiques, disciplinaires, scientifiques autres qu'historiques) pour éclairer ces pratiques.

Ce croisement montre des pratiques mixtes qui ont du mal à changer parce qu'elles oublient certaines pratiques anciennes qui ont pourtant pensé le sensible ou des éléments proches, et qu'elles ne s'appuient pas sur un cadrage scientifique. Le caractère peu nouveau des pratiques contemporaines ne montre pas de rupture avec les traditions. Le regard historique permet, en l'occurrence, de capitaliser ces pratiques anciennes. Il montre aussi la richesse de l'histoire, qui a placé la géographie quelquefois en position d'innovation, notamment via les sorties. Une autre raison qui explique le délaissement de la géographie pour le sensible vient de la discipline géographique elle-même qui, en dépit de certaines innovations, reste majoritairement imperméable au sensible. La géographie scolaire, et l'École en général, sont en effet sous le joug de la raison dans la construction des savoirs scolaires. De plus, les pratiques s'ancrent dans le « réalisme » où la simple mise en contact de l'élève avec le « terrain », vu seulement comme une étendue terrestre à parcourir, permet d'apprendre. Cette pratique « réaliste » rejoint une conception de la géographie scolaire déterministe et matérielle selon laquelle le monde est un donné au détriment d'une géographie scolaire où le sujet-élève construirait son rapport au monde avec des mots et des concepts qui sont à sa disposition. Les pratiques contemporaines de sortie sont par ailleurs marquées par le localisme, héritage des sorties scolaires de la première moitié du XX^{e} siècle. Les pratiques contemporaines de sorties observées fonctionnent finalement par recomposition incessante d'un héritage multiple en s'adaptant aux enfants de notre société actuelle. Elles correspondent à des pratiques mixtes entre inerties, traditions et changements et relèvent en définitive d'une géographie scolaire

réaliste, matérialiste, ne voyant pas souvent le terrain dans sa dimension relationnelle mais presque toujours comme une étendue physique.

D'autre part, la géographie scolaire reste très classique et en même temps très floue dans ses prescriptions, avec des textes ambigus ou trop succincts pour aider les enseignants à développer leurs pratiques. Ce qui entraîne des traductions très classiques. Les programmes scolaires de géographie forment, à cet égard, une contrainte forte et pesante sur les enseignants du cycle trois de l'école primaire qui ne savent pas comment faire, qui réservent le local aux classes de cycle deux et qui abordent finalement la question du quotidien et de la proximité comme une évidence donc sans intérêt pour leurs élèves. À la lumière de l'entretien avec l'inspecteur et des discours des enseignants, il n'apparaît pas d'opposition majeure entre les recommandations et le discours des enseignants sur leurs pratiques. Les enseignants ont beaucoup d'attention à appliquer les programmes mais dans les programmes, on n'a justement pas de prescription de sortie.

En définitive, il est possible de présenter un modèle sous-jacent à ces résultats qui concerne le fonctionnement de la géographie scolaire du primaire « dévoilé » à partir des programmes, des observations/entretiens et de l'histoire des sorties (Voir fig.78). Cette tentative de modélisation prend la forme d'une figure commentée représentant une partie de ce que j'ai apporté sur l'analyse de pratiques de sorties. Ce modèle vise à résumer et décrire comment interagissent ensemble les acteurs d'un système qui concerne la sortie en géographie. Il est conçu pour améliorer la compréhension du phénomène et est établi empiriquement à partir des expériences qui ont été conduites sous forme d'observations directes de groupes d'élèves avec leur enseignant sur des lieux extérieurs à la salle de classe. Cette formalisation repose également sur un travail théorique et est construite à partir du modèle du système didactique réalisé par François Audigier dans son habilitation à diriger des recherches (Audigier, 1996), modélisation en rapport avec l'ensemble de ses travaux sur la « discipline scolaire » et qui renvoie au fonctionnement « normal » de l'enseignement disciplinaire, en histoire, en géographie et en éducation à la citoyenneté. Nous allons voir que ce que j'ai mis en évidence peut s'inscrire en décalage et/ou en tension avec ce qui est représenté par cette modélisation.

Le schéma d'Audigier est organisé en cercles concentriques avec en son centre, la situation d'enseignement-apprentissage (triangle didactique représentant la relation savoir-élève-professeur) insérée dans trois autres cercles symbolisant la discipline scolaire, l'École et la société. Le modèle se lit à la fois en suivant l'emboîtement des cercles et par relation

« rayonnante » entre les éléments du schéma (Audigier, 1996, p.87). De mon côté, j'ai choisi de conserver une figuration circulaire de manière à mettre en évidence l'inscription de la situation didactique dans un système, mais, à la différence de la schématisation de référence, j'ai placé et fait apparaître sur le premier cercle central, deux nouveaux « acteurs » : les lieux - ceux de la sortie, qui ne sont jamais là en situation ordinaire - et le sensible (incluant les émotions et les sens). Le cercle central correspond aux descriptions des expérimentations. Les lieux jouent un rôle de révélateur, de médiateur. Les lieux ne sont pas neutres. Ils vont jouer un rôle mais ce sont plus des actants[191] que des acteurs (Lussault, 2003, p.38-39). Ils vont éventuellement jouer le rôle que le professeur attendait, peut-être aussi un autre rôle mais si ça se passe comme prévu, si l'enseignant a bien choisi les lieux, ces derniers peuvent jouer un rôle et donc être actants, c'est-à-dire produire quelque chose de spécifique sans toutefois être un acteur au sens où un acteur a des intentions. Les lieux ont un effet recherché et un effet, la plupart du temps, produit.

Un autre acteur du système est affecté : ce n'est pas l'élève, au sens d'élément d'un groupe-classe, c'est-à-dire une sorte d'élève-type à qui s'adresse l'enseignant (Audigier, 1997, p.77) mais les élèves - entre eux aussi. Dans le modèle d'Audigier, l'élève n'a pas d'identité et pratiquement pas d'autonomie, et par conséquent il n'a pas de corps et ne ressent pas d'émotion. La pratique de sortie telle que je l'ai conçue s'oppose à ce modèle. On ne peut plus parler d'élève au singulier car ce sont bien les élèves, les interactions entre élèves et avec les lieux qui existent à travers mon modèle. C'est tout un univers qui s'ouvre, un univers où l'enfant prend toute sa place d'être humain.

Par ailleurs, dans ce schéma, je propose d'insérer entre le cercle « discipline scolaire » et celui de l'École, un autre cercle (en pointillé vert) plus fragile, parce que les sorties sont rares par rapport au reste des pratiques en géographie scolaire. Ce cercle désigne des « dispositifs intégratifs » qui correspondent ici essentiellement à des sorties, mais aussi aux logiques de projet, sans doute à d'autres pratiques de l'élémentaire où les apprentissages ne sont pas cloisonnés disciplinairement, où la polyvalence du maître joue, où son expérience d'être géographique (ses usages et pratiques de l'espace, son rapport au monde en tant que citoyen au sens de Dardel) et où les élèves/enfants peuvent avoir une expérience du savoir qui n'est pas seulement disciplinaire.

[191] « *Réalité sociale, humaine ou non-humaine, dotée d'une capacité d'action* » (Lussault, 2003, p.38).
Acteur : « *actant pourvu d'une intériorité subjective, d'une intentionnalité, d'une capacité stratégique autonome et d'une compétence énonciative* » (Lussault, 2003, p.39).

Entre le cercle de l'École et celui de la société, que François Audigier considère comme une et entière[192], il existe des « ancrages intermédiaires » (en orange) qui ne correspondent ni au niveau national ou global, ni uniquement à du micro-local, mais bien à des « cultures » éventuellement localisées, mais aussi souvent spécialisées. Cela se rapporte concrètement, dans les sorties, au fait que les élèves rencontrent des environnements et des cultures professionnelles (avec des personnes de tel ou tel métier : une guide conférencière, un animateur de classe de découvertes, une autre d'un centre d'éducation au patrimoine, une architecte urbaniste ou une architecte paysagiste), des employés de structures territoriales (une responsable agenda 21 d'une mairie)... Cela se matérialise autour des partenariats avec l'École.

Le modèle permet de pointer à la fois ce que la sortie apporte de nouveau, mais aussi des blocages et des contraintes qui sont générées par les niveaux (discipline scolaire et École), alors même que la sortie vient travailler des dispositifs intégratifs. Ce ne sont plus les disciplines qui comptent mais c'est une autre logique qui est celle des apprentissages au service éventuellement des apprentissages disciplinaires. Enfin, au-delà de l'École, c'est l'ancrage de l'École dans le Monde, localement et plus largement, qui prend de l'importance. Les sorties télescopent ces deux échelles qui restent très indurées dans l'enseignement primaire. Cela fait résonner des tensions, par exemple au niveau de la société (les sorties : du temps perdu ?) à travers le discours de certains parents d'élèves ou de municipalités : le temps perdu, c'est aussi de l'argent perdu.

Côté professeur, les sorties apportent la possibilité de se confronter à la matérialité du réel. Elles permettent également de mieux connaître son environnement proche, parfois dans une approche réaliste. Côté élèves, les sorties sont des lieux de découvertes qui favorisent fortement l'intérêt et l'implication des enfants. L'ensemble permet de voir les jeux de tension entre approche disciplinaire en classe et approche en sortie et aussi de soutien aux apprentissages. Par exemple, quand F. Audigier place sur son schéma (Audigier, 1996, p.88) « *Représentations des actions humaines, de la société, des relations avec les autres…* » sur le grand cercle extérieur (société), le nouveau cercle que je propose (*ancrages intermédiaires*), permet de placer par exemple « *Représentations d'actions humaines et d'enjeux sociaux contextualisés* ».

[192] Elle est, selon lui, « *un ensemble dans lequel sont définies les finalités de l'École en général et celles des disciplines scolaires en particulier* » (Audigier, 1996, p.87).

Le fonctionnement disciplinaro-institutionnel (scolaire) dont on peut montrer les inerties grâce aux pratiques de sorties observées, renvoie ici à la question du bien-fondé de la « disciplinarisation » des savoirs à l'école primaire, au sens où François Audigier entend la discipline scolaire. Cela pose la question de savoir si une organisation par discipline est nécessairement la plus adéquate pour l'École.

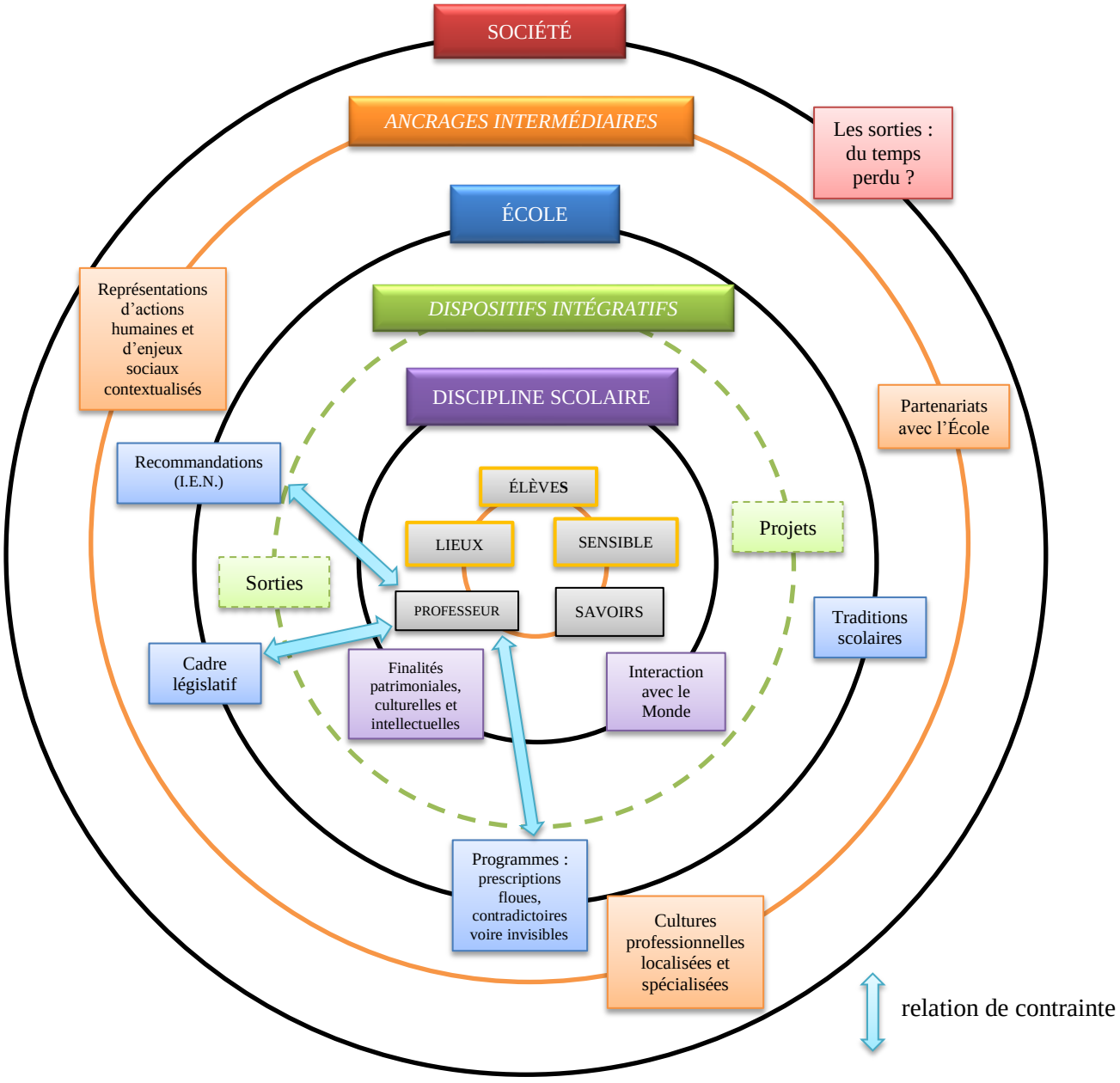


Figure 78 : Modélisation des pratiques de la géographie scolaire de l'élémentaire au prisme des sorties. La sortie en géographie : un système didactique élargi et en tensions.

Ce modèle, construit à la rencontre d'une analyse théorique et d'un regard croisé sur des pratiques « ordinaires » d'enseignants en sortie, les textes officiels et les représentations qu'en ont les professeurs, cherche à comprendre la sortie actuelle en géographie, c'est-à-dire son statut, les pratiques qui s'y opèrent et comment et par quoi elle est contrainte quand elle est pratiquée. À un autre niveau, la problématique de la deuxième partie se rapporte à la géographie scolaire au prisme des sorties. Qu'est-ce que les sorties nous disent de la géographie scolaire, à la fois de son histoire, de ses potentialités et de sa réalité temporelle ? Il semblerait que la sortie en géographie est prise au piège avec la discipline scolaire, en tout cas, on a une forte dépendance de la sortie vis-à-vis de l'institution scolaire avec des prescriptions officielles floues (B.O. du 19 juin 2008 qui insiste sur le fait que « *Les sujets étudiés se situent en premier lieu à l'échelle locale et nationale* » sans aucune référence méthodologique quelconque), contradictoires (B.O. du 13 janvier 2005 voulant relancer les sorties scolaires au contraire du rapport de l'I.G.E.N. de 2009 franchement hostile aux sorties) voire inexistantes.

La géographie scolaire, au sens de discipline géographique (Audigier, 1993) reste cloisonnée dans un système à l'évolution lente qui dépend des programmes officiels, des manuels qui traduisent ces programmes, des recommandations des corps d'inspections à destination des enseignants et de la façon dont ces enseignants interprètent à la fois ces programmes et les recommandations qui leur sont formulées. Les enseignants, sans doute par prudence déontologique, essaient d'appliquer au mieux des programmes énoncés par l'institution scolaire où les éléments épistémologiques et méthodologiques sur la sortie de proximité sont quasiment absents. Finalement, ce système est relativement clos sur lui-même et se légitime réciproquement de sorte qu'en dépit des marges de changement, il demeure un fort noyau de résistance aux transformations. Les sorties passent au filtre de cette logique de système, facteur qui éloigne la géographie scolaire des pratiques de sorties. La géographie scolaire au prisme des sorties connaît un recyclage des pédagogies traditionnelles (leçon de choses, pédagogies de l'action…) sans véritable innovation. La forme d'inertie dans les pratiques de sortie se mesure aux premières expérimentations scolaires relevées dès le début du XX^{e} siècle avec des figures comme Blanguernon, Freinet, Gachon ou Deffontaines.

Le constat est donc, en même temps et paradoxalement, la manifestation d'une volonté de changement du côté des recommandations (I.E.N. et chercheur enquêtés) et un élément de neutralisation des pratiques par une institution scolaire ressentie comme pesante par ses

prescriptions et la mise en avant de priorités d'apprentissage (lire, écrire, compter) qui font passer les sorties en arrière-plan.

Les sorties ne manquent pas d'intérêt par leur statut, à la fois dans et à côté de la discipline scolaire dans les partenariats et dans ses intérêts par leur ouverture avec le dehors dans le quotidien et le hors quotidien.

En définitive, les sorties géographiques ne seraient-elles pas le meilleur révélateur des tensions de la géographie et un des moyens d'une innovation ou de prolonger des intuitions pour l'innovation[193] ? Le modèle dont j'ai dessiné les principaux traits pour la sortie scolaire en géographie propose *« un cadre d'analyse et d'interprétation pour la géographie scolaire en actes* » (Audigier, 1997, p.76), cadre qui veut favoriser la production d'innovations.

[193] L'innovation, d'après Françoise Cros (Cros, 2001), c'est la production de nouveau pour une personne ou pour un organisme, orienté par des valeurs d'amélioration, d'efficacité et dans une perspective de diffusion. Ce n'est pas forcément nouveau en soit mais ça l'est pour la personne ou pour le dispositif/organisme. En revanche, le dispositif présenté dans la troisième partie s'appuiera sur un cadrage scientifique et historique. On peut donc parler ici d'une innovation qui repose sur un fond de capitalisation de ce qui a pu se faire.

TROISIÈME PARTIE. CONCEPTION ET EXPÉRIMENTATION D'UN DISPOSITIF DE SORTIE POUR UN ENSEIGNEMENT SENSIBLE DE LA GÉOGRAPHIE À L'ÉCOLE PRIMAIRE

Cette troisième partie vise à concevoir et expérimenter un dispositif particulier de sortie favorisant une approche sensible de l'espace. Ce dispositif expérientiel et innovant s'appuie sur des dispositifs scientifiques et également sur le compte rendu de pratiques existantes et l'histoire des sorties scolaires présentés dans la deuxième partie.

CHAPITRE UN. Des dispositifs et des pratiques scientifiques existants pour accéder à l'expérience sensible

L'enjeu de ce chapitre est de dresser un tableau de pratiques méthodologiques ayant trait à des recherches sur le rapport spatial d'individus ou de groupes humains et pour certaines qui placent ces personnes en situation d'expérimenter sensiblement des espaces. Il s'agit de situer ces méthodologies entre elles et de les comparer, en particulier dans un tableau final (Voir fig.80).

Pourquoi rendre compte et s'appuyer sur des dispositifs existants ? La sortie de « terrain » étant, selon ma définition initiale, moins un objet d'étude figé qu'une activité dynamique, il s'agit de prendre en compte ce processus en acte pour travailler sur des opérations de mise en sortie qui essaient autant que possible d'approcher ce processus. Pour ce faire, il est nécessaire d'aller voir du côté de méthodologies issues de courants artistiques (« la dérive situationniste »), de l'architecture (« méthode des parcours commentés » et « Faire corps, prendre corps et donner corps aux ambiances urbaines ») et de la didactique disciplinaire (« le parcours iconographique ») pour ensuite les transposer, les recomposer, et ainsi élaborer un dispositif de sortie en géographie scolaire. Mon intention est donc de composer une méthode de sortie par le croisement de techniques d'enquête existantes. L'idée de transférer ces méthodes au domaine de la didactique de la géographie ne doit pas faire oublier qu'elles ont chacune des finalités et des objets de recherche différents qui ont des conséquences sur la méthodologie.

Le point commun de l'ensemble des méthodologies qualitatives d'enquête présentées et décrites ci-après se rapporte à une approche *in situ*. Elles invitent les personnes enquêtées à décrire et rendre compte de leur expérience de mobilité urbaine. Ce sont toutes des modes d'approche de l'espace urbain.

1. La dérive urbaine situationniste

La dérive est une technique que les géographes des années 1980, à partir du moment où ils ont introduit les phénomènes de perception dans leur objet de recherche, ont développé comme pratique auprès des populations de tous âges, y compris des enfants. Elle trouve ses origines dans le courant intellectuel artistique situationniste.

Cette méthode déambulatoire est issue de théories et de pratiques situationnistes[194] mises en œuvre dans les années 1950 et 1960. Le situationnisme est un mouvement politico-artistique[195] qui a « *fait de l'expérience physique de l'espace urbain, et en particulier de la marche, une des voies d'accès à la compréhension des formes de la culture moderne* » (Besse, 2009, p.217-218). Marquée par son caractère principalement urbain, la dérive situationniste considère l'espace dans sa dimension matérielle. La dérive consiste à parcourir et rendre compte d'un itinéraire effectué dans la ville sous forme de représentation cartographique. Le propre du trajet est qu'il n'est pas défini à l'avance, pourtant il ne s'agit pas d'une errance sans but. Cette exploration libre est plutôt un déplacement réfléchi qui a pour fin de sillonner un certain territoire et d'expérimenter des états de perceptions variés. En effet, l'objet d'étude des situationnistes se rapporte aux ambiances urbaines, aux zones de climats psychiques et aux sensations provoquées (Debord, 1955). La dérive trouve ses origines dans la figure du flâneur baudelairien[196] qui se promenait dans le Paris du XIX^{e} siècle mais aussi dans le surréalisme et les travaux de sociologie urbaine de Paul-Henry Chombart de Lauwe sur Paris (Paquot, 2001b, p.53).

La dérive « *se définit comme la technique du passage hâtif à travers des ambitions variées* » (Debord, 1956, p.3). Elle est donc marquée par un rythme de déambulation rapide, « *laquelle est moins semblable à un déroulé fluide et souple qu'à un enchaînement de visions et d'ambiances, à une succession de décors proche d'un collage urbain réalisé par le marcheur lui-même avec l'énergie de son corps et l'acuité de son regard* » (Davila, 2002, p.31). La durée moyenne d'une dérive est d'une journée.

[194] « *Pour ce mouvement, l'importance est donnée à la situation, comprise comme un construit capable d'entraîner le spectateur dans une posture active. L'adoption de cette posture devant permettre de vivre, découvrir, comprendre et changer la ville, repose sur une méthode : la dérive* » (Bonard & Capt, 2009, p.4).

[195] Le situationnisme critique fortement l'urbanisme moderne et fonctionnel, préconisé par exemple par Le Corbusier et dénonce l'ennui que la ville contemporaine procure. Il vise à transformer la vie en œuvre d'art.

[196] On peut ajouter qu'à la différence du flâneur urbain décrit par Baudelaire, par exemple dans « *Le peintre de la vie moderne* », le promeneur de Schelle (Schelle, 1996) déambule également dans la campagne.

La dérive est à la fois un phénomène physique - une marche à la première personne, un mouvement du corps - et un processus intellectuel et psychique : « *Le concept de dérive est indissolublement lié à la reconnaissance d'effets de nature psychogéographique* » (Debord, 1956, p.3), c'est-à-dire qu'il existerait une influence directe du « *milieu géographique* »[197] sur le comportement affectif des individus sans que cette relation ne soit envisagée sous le seul angle déterministe. De plus, pour les situationnistes, malgré ses caractéristiques à la fois affectives et psychiques, l'espace psychogéographique « *n'est pas un espace "intérieur" : il existe comme une ambiance, une atmosphère qui enveloppe et saisit l'individu lorsque celui-ci est au contact des "milieux géographiques", plus précisément des milieux urbains. Tout se passe dehors, dans la rue* » (Besse, 2009, p.221).

« *Technique du passage hâtif* », la dérive est enfin plus qu'une errance, plus qu'une promenade aléatoire. C'est avant tout une méthode déambulatoire d'investigation spatiale et de production artistique qui privilégie l'expérimentation.

> *La dérive est comme l'expérience de ces reliefs, de cette morphologie des espaces urbains. Mais c'est aussi une expérience provoquée, une expérimentation qui a le pouvoir de révéler les valeurs propres, les ambiances et les significations des milieux traversés et parcourus.* (Besse, 2009, p.226).

Ces ambiances rencontrées « en dérive » sont perçues et livrées par les caractéristiques de l'environnement urbain : lumières, bruits, sons, odeurs, matières que l'on peut toucher...

1.1 Dérive urbaine et géographie scolaire

La dérive urbaine a été expérimentée avec des élèves par Yves André et Antoine Bailly. L'objectif était « *de saisir les relations entre la lisibilité de la ville*[198]*, l'ambiance urbaine et la subjectivité de l'observateur* » (André et al., 1989, p.26).

> *L'élève est invité à découvrir la ville en se laissant guider par son intuition et en notant les raisons de ses choix dans un carnet ou en les notifiant à un accompagnant muet. Cette flânerie donne lieu à l'élaboration d'un dessin cartographié par l'élève.* [...] *Ainsi, l'élève se voit, successivement obligé de lire la ville, puis de la dire et donc*

[197] Entendu ici comme un « *monde aménagé par l'homme, le monde de la culture, plus précisément un monde architecturé* » (Besse, 2009, p.220).
[198] La lisibilité de la ville est entendue ici comme ce qui structure l'espace urbain : « *les axes structurants, les nœuds, (centres vitaux), les points de repères et les volumes marquants, les limites* » en référence aux travaux de K. Lynch (1960) (André et al., 1989, p.26).

de s'interroger sur l'espace urbain, avant d'élaborer un produit, fruit d'un travail conceptuel d'organisation de l'espace. [...] *Il s'agit de qualifier par tous ses sens les espaces et de faire surgir la subjectivité de la relation de l'individu à la ville*. (André et al., 1989, p.26-27).

2. La méthode des parcours commentés : dire ce que l'on fait

La méthode des parcours commentés est une procédure d'enquête empirique élaborée par Jean-Paul Thibaud (Thibaud, 2001 et 2010) au début des années 2000[199] et depuis, couramment utilisée par les chercheurs du C.R.E.S.S.O.N.[200] de Grenoble. Des passants (usagers réguliers - *commerçants du quartier, sans domicile fixe* - ou non - *touristes par exemple*) sont sollicités, soit à l'avance, soit directement sur place pour participer à une expérience *in situ*. Il s'agit pour celui qui parcourt la ville de dire ce qu'il perçoit[201] et ressent à un chercheur qui l'accompagne dans sa déambulation avec une présence « discrète » (quand même muni d'un dictaphone pour recueillir les paroles) et une posture largement non directive. Ces paroles sont des descriptions ordinaires de perception de passants suivant un parcours relativement libre. C'est une expérience et un point de vue à la deuxième personne qui est visée ici. Le chercheur cherche à savoir ce qui se passe quand l'autre marche. Pour cela, il essaie de faire parler le marcheur observateur sur son expérience de la marche : « *La méthode des parcours commentés a pour objectif d'obtenir des comptes rendus de perception en mouvement* » (Thibaud, 2001, p.81). Il cherche à accéder à des paroles habitantes. C'est l'expérience que l'habitant peut délivrer au chercheur qui est visée. Sous cet angle, la méthode est proche de celle des itinéraires de Jean-Yves Petiteau[202] (Petiteau & Pasquier, 2001). La démarche méthodologique mise en œuvre consiste donc à « *dire l'espace en même temps qu'on le parcourt* » (Thibaud, 2001, p.9) pour faire appel à des manières de percevoir en situation. Elle valorise la dimension d'accompagnement de la marche.

[199] La méthode s'appuie sur la technique du « *penser tout haut* » (Newell & Simon, 1972).
[200] Le centre de recherche sur l'espace sonore et l'environnement urbain est un laboratoire de recherche implanté à l'École Nationale Supérieure d'Architecture de Grenoble.
[201] Les modalités de perceptions peuvent être pluri-sensorielles : visuelle, sonore, tactile, thermique, olfactive, kinesthésique. Un entretien préalable a permis au chercheur de présenter le protocole d'enquête et de formuler la consigne à la personne volontaire.
[202] « *Lors de la journée de l'itinéraire l'autre devient guide. Il institue un parcours sur un territoire et l'énonce en le parcourant. Le sociologue l'accompagne. Un photographe témoigne de cette journée en prenant un cliché à chaque modification de parcours, temps d'arrêts, variations du mouvement ou changements émotionnels perceptibles, le dialogue est entièrement enregistré. Ce dispositif ritualise la journée, l'équipe est repérable, l'expérience sera unique et non reproductible, Quelque chose d'explicite va se livrer dans l'instant. Il s'agit bien d'un rituel qui repose sur l'initiation du chercheur* » (Petiteau & Pasquier, 2001, p.65).

Le parcours dure une vingtaine de minutes et correspond à des lieux (en l'occurrence le musée du Louvre et le forum des Halles à Paris pour Thibaud) et c'est en même temps un acte de perception. La méthodologie se centre sur le discours des individus qui cheminent. Elle fait l'hypothèse que ces individus sont capables d'une parole raisonnée, de verbaliser leur propre expérience, d'en discuter et ainsi de la constituer avec le chercheur. « *Les parcours commentés font appel à la capacité réflexive des acteurs humains, à leur compétence à comprendre, décrire et interpréter les situations auxquelles ils prennent part* » (Thibaud, 2001, p.99).

Pour rendre compte de l'activité perceptive des citadins, le chercheur renonce à une position de surplomb au sens où il va essayer d'approcher au plus près le point de vue du passant. La description est liée à l'objet étudié : la marche en ville, c'est-à-dire qu'elle porte plus sur le marcheur citadin que sur l'espace urbain. Elle est même issue du citadin pour être plus exact.

> *Sachant que le citadin est lui-même un observateur de la vie en public, ne peut-on pas plutôt tirer parti de ses compétences à observer et à décrire ? Nous proposons de passer d'une observation savante et distanciée à une description ordinaire et engagée. La description du perceptible n'est plus menée par le chercheur mais par le passant lui-même.* (Thibaud, 2001, p.99).

La démarche s'organise en trois temps : marcher, percevoir en contexte et décrire qui correspondent à trois activités sollicitées simultanément.

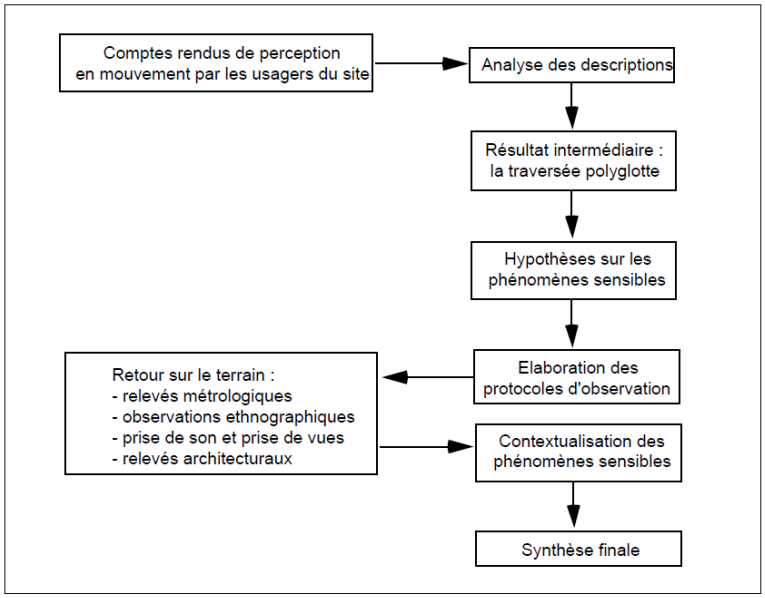


Figure 79 : Vue d'ensemble de la démarche du parcours commenté (Thibaud, 2003, p.83).

3. « Faire corps, prendre corps et donner corps aux ambiances urbaines »

Cette méthodologie a été mise au point depuis décembre 2010 dans le cadre d'une recherche collaborative internationale par une équipe de chercheurs sous la direction de Rachel Thomas du laboratoire C.R.E.S.S.O.N. Ces investigations portent globalement sur les dimensions de la perception *in situ* et des pratiques des espaces bâtis. Elles concernent plus précisément la question de l'impact des politiques actuelles de réaménagement des mobilités urbaines sur la vie sensible[203]. La méthodologie s'organise en trois temps itératifs, c'est-à-dire que ces temps ne sont pas successifs, ils se répètent à différentes phases du travail *in situ*. Ces trois temps sont appelés « *Faire corps avec les ambiances urbaines, prendre corps avec les ambiances urbaines et donner corps aux ambiances urbaines* ». Une démarche d'immersion et d'imprégnation y est valorisée : « *Le parti-pris de cette démarche est d'impliquer le corps du chercheur dans les méthodologies d'enquête, c'est-à-dire faire du corps autant un objet d'étude qu'un outil d'expérimentation* » (Thomas, 2010, p.26-27). Il résulte, pour le chercheur, de ne pas être dans une position de surplomb vis-à-vis du travail de « terrain ». L'expérience de recherche à la première personne est un moyen d'obtenir des données sur les formes d'expérience dans l'espace public.

La méthodologie s'organise en marche urbaine collective avec des groupes de deux ou trois chercheurs ou étudiants de nationalités (brésiliens, français et canadiens) et de disciplines différentes. Les villes de Salvador de Bahia, Grenoble et Montréal ont été, à tour de rôle, les terrains d'investigation de cette recherche. La méthodologie valorise la dimension collective de la marche, à la différence de la dérive situationniste qui privilégie un aspect solitaire, ou du parcours commenté qui met en avant la dimension d'accompagnement, le marcheur témoignant en direct de son rapport à l'espace urbain. Ce choix dans la démarche s'explique par le souhait de placer les chercheurs au plus près de l'expérience ordinaire du piéton.

Dans un premier temps, la méthodologie doit permettre aux chercheurs d'errer un temps relativement long (environ une heure trente à deux heures) dans des espaces définis à l'avance. La consigne formulée aux participants est de s'imprégner des ambiances et de faire attention à ce qu'elles font à son propre corps. À l'issue des marches urbaines collectives, un partage des expériences vécues est prévu sur place ou dans des espaces clos. Ce partage

[203] Projet A.N.R. sur les « *énigmes sensibles des mobilités urbaines contemporaines* » http://www.agence-nationale-recherche.fr/projet-anr/?tx_lwmsuivibilan_pi2%5BCODE%5D=ANR-10-ESVS-0013, [consulté le 27/04/2014].

repose sur l'usage de la parole. Mais le partage peut se faire aussi par le biais de chorégraphies ou de visionnages d'extraits vidéo pris sur place et qui sont commentés. L'objectif est d'essayer de tester la pertinence de formes de partage d'expériences entre chercheurs qui pourraient venir renseigner le terrain.

La deuxième phase du dispositif[204] prévoit d'essayer d'intégrer à même son corps ces ambiances rencontrées lors de la première exploration. C'est une tentative d'incorporation qui passe par différents ateliers dont un atelier « handicap » et un atelier « danse ». L'atelier « handicap » consiste à faire cheminer les personnes sur un espace limité en situation de handicap visuel et pour certains, également en situation de handicap auditif. Pourquoi priver les marcheurs urbains de la vue, voire du sonore ? Ces perceptions visuelles et auditives sont celles dont on fait le plus souvent appel lorsqu'on marche en ville, et on en oublie ce qui ressort de la perception tactile et kinesthésique. L'idée est de faire travailler les piétons sur tout ce qu'ils peuvent ressentir à même les sensations au niveau de leur peau et de leurs pieds. Enfin, l'atelier « danse » a été testé au Brésil avec des chorégraphes pour faire travailler la façon dont le corps avait été mis à l'épreuve par ces marches urbaines collectives et d'essayer d'exacerber les sensations ressenties vis-à-vis de thèmes comme le corps étrange, le corps désorienté, le corps collectif, le corps singulier.

La troisième et dernière phase de ce protocole d'enquête est appelée « *Donner corps aux ambiances urbaines* ». Elle a pour fonction de chercher à comprendre la manière dont on peut traduire une expérience sensible. La référence à Laplantine[205] est convoquée pour affirmer que l'écriture est nécessaire pour dire cette expérience mais qu'elle n'est pas suffisante. Nécessaire parce que c'est elle qui va aider à libérer le corps engagé dans le langage. Certaines expériences sensibles et corporelles peuvent s'exprimer par l'écriture et d'autres ressortent d'expériences que l'on appelle « phatiques » et qui ne peuvent pas passer par l'écriture. La question, qui est loin d'être résolue pour ces chercheurs, est donc de savoir comment rendre compte (non pas représenter) d'une sensation, d'une expérience sensible.

La méthodologie se différencie ici de la dérive situationniste qui repose sur l'usage des langages oraux et cartographiques, ainsi que de la méthode des parcours commentés qui s'appuie essentiellement sur la parole. Le choix provisoire retenu est de recourir à la fois à la

[204] Appelée « *partage de situations de handicap* » par Rachel Thomas dans un article de 2011 : http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/59/67/80/PDF/2009_ACT_RT_FaireCorps.pdf, [consulté le 28/04/2014].
[205] Laplantine, 1995.

description « épaisse » en termes d'écriture, comme a pu le faire Pierre Sansot[206], et de s'intéresser à ce que Kracauer appelait les « *manifestations discrètes de surface* » (Kracauer, 1995), c'est-à-dire tout ce qui ressort du petit rien et de l'accumulation de ces petits riens qui vient colorer l'expérience sensible. La méthodologie utilise également la vidéo et accumule des scènes singulières et ordinaires de la mobilité urbaine qualifiées de « *miniatures urbaines vidéographiques*[207] ». L'hypothèse est que le récit vidéographique de ces scènes pourrait traduire une expérience sensible en mouvement.

4. La méthodologie du parcours iconographique

Le parcours iconographique est une méthodologie conçue par Jean-François Thémines et Anne-Laure Le Guern dans laquelle « *des enfants repèrent, identifient et expriment par un dispositif iconographique*[208]*, leur expérience d'un espace partiellement connu par les pratiques quotidiennes qu'ils en ont* ». Le dispositif expérimenté dans le cadre d'une sortie scolaire, dispositif institutionnel qui permet l'expérimentation scientifique, concerne un public non pas adulte, comme pour les méthodologies décrites précédemment, mais des enfants âgés de dix ou onze ans qu'on va solliciter, plus qu'à l'habitude, dans une dimension de production collective, en l'occurrence iconographique. Par contre, c'est bien un espace public urbain proche qui est arpenté et qui, dans son rapport aux enfants, cherche à être appréhendé.

Le parcours iconographique est donc « *une demande de description d'un espace urbain obtenue par prélèvement photographique lors d'un parcours dans la ville, partage des vues ainsi prélevées dans le groupe qui a effectué le parcours, et enfin par sélection et commentaire de quelques photographies jugées significatives de l'espace parcouru* » (Thémines & Le Guern, 2011, p.6). La démarche se réalise en deux temps distincts : d'abord une récolte instrumentée (prélèvement d'images photographiques) *in situ* non dirigée, d'une durée d'au moins deux heures, puis un commentaire collectif écrit et authentique des traces

[206] Par exemple dans *Du bon usage de la lenteur*, 1998.

[207] La « miniature urbaine » constitue un moyen de capter, de représenter et de garder une trace des transformations parfois aperceptibles de la vie urbaine moderne. « *[la miniature urbaine est] la forme la plus spécifique de captage du phénomène dans son éphémère singularité.* [...] *ce qui qualifie la miniature* [...] *est le fait qu'elle se concentre sur un seul phénomène, un seul détail de la vie de la rue, qu'elle consacre l'essentiel de l'attention à sa représentation même* » (Despoix, 2001, p.165 cité dans Thomas, 2010, p.57).

[208] L'adjectif peut être compris « *comme support, langage et parcours. Comme support et produit, l'iconographie est « l'ensemble des représentations graphiques (non exclusivement textuelles), directement ou indirectement figuratives du monde »* (Mendibil, 1997, p.7). *Comme langage, l'iconographie consiste en l'articulation d'une expression verbale, plus ou moins longue (titre, légende, commentaire, autre genre textuel) et d'images figuratives isolées ou mises en série. Comme parcours, l'iconographie est associée à la géographie et plus largement aux pratiques qui du monde explorent et révèlent surtout sa dimension d'étendue* » (Thémines & Le Guern, 2011, p.8).

recueillies précédé d'un titre à partir de photographies que les enfants ont eux-mêmes réalisées. Ainsi, le dispositif a un point commun avec les autres méthodologies décrites en ce qu'il place celui qui déambule en position de production de compte-rendu de cette expérience urbaine. Le parcours iconographique, comme les autres méthodologies issues du C.R.E.S.S.O.N., accorde une position centrale à l'auteur de la description, capable de produire un savoir original et de procéder à un retour réflexif sur ce qu'il perçoit.

La finalité recherchée de ce dispositif est éducative. Il ambitionne « *la prise de conscience d'un espace public par des groupes (société)* » (Thémines, 2012, p.11). Il est aussi question d'apprentissage dans cette méthodologie. L'objectif d'apprentissage implicite pour les enfants est de prendre conscience de l'existence d'un espace public, c'est-à-dire d'un espace partagé entre les enfants et d'autres catégories de population : « *L'expérimentation du parcours iconographique ne vise donc ni la connaissance d'un entre-soi enfantin, ni l'inculcation de savoirs scolaires préalablement définis, mais la saisie par les enfants d'un espace public proche de leurs lieux du quotidien* » (Thémines & Le Guern, 2011, p.2).

Le but scientifique de ce dispositif se rapporte à l'évaluation de la capacité d'enfants à produire un discours sur cet espace public urbain et plus précisément sur la façon dont ils qualifient l'espace proche qu'ils ont parcouru en sortie scolaire.

	Type de dispositif / Démarche méthodologique mise en œuvre / durée / support d'expression pour traduire la relation à l'espace	**Où ?** *Motif de la description*	**Objectif / Pourquoi ?** Objet de la description Qui décrit ?	**Épistémologie**
Dérive situationniste ***(Debord, 1956)***	- visuel - se déplacer seul - une journée - repose sur l'usage de langages mixtes (langue orale et cartographique)	**en ville** *l'espace urbain*	- parcours ludique dans la ville et une manière d'y découvrir les ambiances qu'elle recèle - l'espace urbain comme espace de déplacement et de circulation. - le passant	Démarche immersive, imprégnatrice / participative : ne pas être dans une position de surplomb vis-à-vis du travail de « terrain » + fait appel à la capacité réflexive des acteurs
Méthode des parcours commentés (*Thibaud, 2001)*	- pluri-sensoriel - marche réalisée individuellement mais accompagnée pour dire l'espace en même temps qu'on le parcourt. - marcher, percevoir et décrire - durée : environ vingt minutes - repose sur l'usage de la langue orale	**en ville** *l'espace public (un lieu : musée, gare)*	- Obtenir des personnes enquêtées des comptes rendus de perception en mouvement pour accéder à l'expérience sensible du passant. - porte plutôt sur la personne : « *sa perception, la façon dont elle ressent, reçoit et exprime une ambiance visuelle, sonore ou olfactive.*» - le passant	
« Faire corps, prendre corps et donner corps aux ambiances urbaines » *(Thomas, 2010)*	- pluri-sensoriel - marche urbaine collective : groupes de 2 ou 3 personnes qui errent dans des espaces définis à l'avance avec une consigne (s'imprégner des ambiances et faire attention à ce que les ambiances font au corps) - démarche en trois temps : faire corps avec, prendre corps et donner corps aux ambiances urbaines - durée : 1h30 à 2h - repose sur l'usage des langages écrits, oraux et corporels	**en ville** *l'espace public*	- arpenter la ville pour comprendre comment l'ambiance urbaine s'incarne dans les corps, pour mieux en saisir l'ambiance, pour mieux en ressentir et en décrire les effets. - le chercheur	
Méthode du parcours iconographique *(Le Guern &Thémines, 2011)*	- principalement visuel (mais les autres sens ne sont pas exclus) - parcours réalisé en groupe (expérience collective) - compte-rendu en deux temps : enregistrement photographique *in situ* puis titrage et commentaire des photographies collectées - durée : trajet de quelques heures (deux au moins) - repose sur l'usage des langages écrits et iconographiques (images photographiques prises par les élèves) - dispositif scolaire	**en ville** *l'espace public*	- solliciter de la part des personnes une activité de description et de compte-rendu de la réalité sociale « telle qu'elle se présente » à elles. - porte principalement sur les objets et le milieu pratiqué - l'enfant	

Figure 80 : Comparaison des méthodologies

Conclusion du chapitre un :

Les méthodologies décrites dans cette partie se rapprochent au plan épistémologique et se différencient au niveau de leur démarche, leur finalité et leur objet d'étude. La figure 80 met ces éléments en évidence. Parmi les points communs, l'un d'entre eux, la prise en compte de la parole (écrite ou orale) de celui qui parcourt un espace, est une dimension importante de ces méthodologies qui semble particulièrement intéressante en termes de recherche. La parole est une analyse de premier plan qui a autant de valeur et de cohérence que celle du chercheur. Ce dernier doit accepter et considérer avec sérieux le discours de l'autre dans une démarche compréhensive. Pour cela, il doit dépasser sa position dominante (celui qui détient le savoir) et placer l'enquêté dans des conditions pour qu'il soit en mesure de verbaliser, d'argumenter et d'avoir une capacité réflexive à propos de son expérience déambulatoire qui relève souvent de l'implicite ou de l'ordinaire.

La méthode expérimentale de sortie de « terrain » envisagée se présente à la fois comme un dispositif de recherche et comme un support pour apprendre. On a besoin d'une méthode pour appréhender l'espace car, sans méthode, l'espace est transparent, on ne le « voit » pas. Être hors de l'école pour flâner, traverser des espaces librement, faire l'école buissonnière[209] au contact direct du monde n'est pas suffisant pour apprendre à l'extérieur. L'attention au réel n'est pas innée et il est nécessaire de structurer la démarche en méthode pour placer les enfants en situation d'attention et d'observation dans les différents parcours qu'ils vont rencontrer. La partie suivante va tenter de décrire cette méthodologie en montrant ce que je garde ou non des méthodologies examinées dans un tableau de synthèse (Voir fig.81).

❖

[209] Le mot n'est peut-être pas si péjoratif que cela : « *buissonnière, à la fois parce qu'elle est paresseuse, toute en méandres, tel un chemin des écoliers, et en même temps parce qu'elle "buissonne", forme buisson, jetant ses rameaux dans toutes les directions. Pour filer la métaphore, les écrivains, les poètes, les artistes en général sont des "buissonniers"* » (Cauquelin, 2004, p.9).

CHAPITRE DEUX. Conception et expérimentation d'un dispositif méthodologique de sortie de « terrain »

Il s'agit ici avant tout d'une démarche d'ingénierie dont l'objectif est d'ouvrir des pistes très pragmatiques et très concrètes. Le travail consiste à mettre au point un dispositif particulier de sortie que je fais expérimenter *in situ* avec des classes afin de repérer ce que font les élèves et d'examiner les effets produits. Le montage du dispositif est l'occasion de tester une hypothèse autour de la notion de sensible. Cette expérimentation s'envisage en pratique avec quatre classes de cycle trois de l'académie de Nantes (trois classes de CM1, deux de Carquefou en zone urbaine [18 242 habitants], l'autre de Treillières en zone péri-urbaine [7 868 habitants] et une classe de CM2 de Legé en zone rurale [4 232 habitants].

1. Montage et expérimentation d'un dispositif particulier

1.1 Quelle hypothèse ?

Je fais l'hypothèse que l'utilisation d'une démarche multi-sensorielle placera les élèves en situation d'attention à ce qui les entoure, en situation d'enquête et d'observation. La sortie contribuera à la construction d'un regard attentif, une attention au réel qui passe par la collecte d'objets. Cette phase de recueil de données sera précédée de la notation des sensations qui implique au moins une réflexivité où l'élève prête attention à sa propre perception. La sortie de « terrain » serait alors un temps de rapprochement de soi, d'introspection, au sens où l'on ferait de tout son corps un espace de réception d'informations, « *un moment situé dans la construction de la connaissance,* […] *une expérience qui permet[trait] la consolidation d'hypothèses vers la théorie, après l'accumulation de faits (problématiques) établis en situation* » (Retaillé, 2010, p.86).

Apprendre la géographie en sortie de « terrain » avec la méthodologie proposée, ce serait apprendre le monde et apprendre sur soi, sur son identité, sur les autres, sur sa place dans le monde. La sortie de « terrain » permettrait de construire une relation en partie inédite entre l'élève et le monde qui l'entoure. On aurait là une hypothèse se resserrant autour de la question de l'apprentissage avec le corps ou même par le corps, les sensations, le multi-sensoriel. Cela

voudrait dire paradoxalement que sortir, ce serait se rapprocher de soi-même d'une certaine façon. On sortirait d'autant plus hors des murs de l'école qu'on viendrait plus près de soi alors que ce n'est pas une attitude culturelle que l'on rencontre fréquemment à l'école. Sortir sur le « terrain », c'est vivre une expérience intime, avec et par son corps, pour construire une relation au monde.

Mais pour éviter de tomber dans le piège du localisme, du lieu isolé du monde, la méthodologie fait appel conjointement à une démarche multi-sensorielle et aux nouvelles technologies pour accéder à la compréhension du problème d'imbrication des types d'espaces, la question du proche et du lointain, la compréhension des phénomènes d'échelles diverses.

Mon hypothèse est donc que pour « *comprendre le monde contemporain et agir sur lui en personne libre et responsable*[210] », il faudrait se l'approprier intérieurement et subjectivement par une approche multi-sensorielle combinée à d'autres approches factuelles, comme les nouvelles technologies, qui aideraient à prélever des informations dans une récolte *in situ* de type ethnographique et permettrait d'accéder à des informations sur des enjeux de gouvernance. La sortie de « terrain » contribuerait à construire cette compréhension du monde. Nous sommes ici proches de la problématique de la « trajection » qu'a formalisée Augustin Berque. La trajection est un processus qui mêle le sensible et le factuel et qui produit une compréhension de notre rapport à l'espace (Berque, 1990).

1.2 Quel type de sortie ? Pour quel objectif ?

La sortie inclut principalement une approche de perception multi-sensorielle avec exploration vécue d'un lieu familier par un déplacement à pied de jour qui peut sembler assez banal et quotidien pour les élèves mais dont le protocole original les surprend par la privation de la vue. Le dispositif vise à placer les élèves en situation d'imprégnation et d'immersion. L'idée est de ne pas être dans une position de surplomb vis-à-vis du « terrain » mais que les élèves aient l'expérience à la première personne afin d'obtenir des données individuelles et collectives sur les formes d'expérience de ces espaces vécus. Le dispositif prend également en compte l'apport des nouvelles technologies. L'enjeu est d'utiliser ces nouvelles technologies en sortie sur un « terrain » proche et familier pour inviter les élèves à comprendre le monde à différentes échelles

[210] Compétence introductive aux contenus disciplinaires en histoire et géographie du programmes de cycle trois, B.O.E.N. du 9 mars 1995.

géographiques. Dans le lieu local, il se produit des phénomènes d'échelles diverses, d'une grande amplitude. Il est rare que le monde ne soit pas présent par tel ou tel processus ou telle ou telle information. La sortie est alors un moyen de s'ouvrir au monde dans tous les sens, y compris l'espace monde, par les informations qu'on peut y glaner, qu'on peut y recouper.

En conséquence, l'objectif est d'apprendre du local en se déplaçant dans le lieu de vie habituel et en s'ouvrant à la compréhension du monde par la recherche d'éventuelles régularités, de possibles généralisations, notamment par un changement d'échelle spatiale. Il existe trois données d'entrée sur la sortie : le multi-sensoriel associé aux technologies (smartphone ou tablette numérique) et ce qu'on appelle la gouvernance qui comprend le politique, les enjeux de développement durable et les échelles.

1.3 Le choix des lieux traversés

Plusieurs critères motivent le choix des lieux traversés : d'une part la volonté de porter son attention à l'échelle du quartier proche de l'école (centre-ville, centre-bourg…), d'autre part la sélection de lieux caractérisés par des ambiances liées à des aménagements récents (travaux de construction : bâtiments, voiries…) ne dépendant pas seulement d'une compétence locale. En pratique, je retiens quelques lieux pour chaque sortie :

À Carquefou : la place de l'église, espace public du centre-ville ayant subi des aménagements récents, notamment un remembrement des espaces piétons et une école en reconstruction ;

À Treillières : la zone d'aménagement concertée (Z.A.C.) de Vireloup qui correspond à une opération d'habitat, située dans le prolongement ouest du bourg de Treillières et qui doit accueillir à terme environ cinq-cents logements d'ici huit à dix ans, sur un espace de vingt-trois hectares ;

À Legé : une exploitation agricole ;

À Nantes : le centre-ville avec des places publiques, un carrefour de circulation, une rue bordant le château des Ducs de Bretagne.

1.4 Quel type de séquence mettre en œuvre qui permette de mesurer l'intérêt d'une approche sensorielle en sortie et son réinvestissement dans la classe ?

Le dispositif prévoit d'estimer les représentations et les pratiques spatiales des enfants pour créer des situations d'apprentissage répondant à leurs besoins. Sur un plan pragmatique, la méthodologie s'envisage avec un avant, un pendant et un après sortie. Les espaces parcourus sont considérés comme le centre d'intérêt principal, sachant que la sortie fait partie intégrante de l'activité scolaire. La sortie est une expérience globale préparée avant le départ et exploitée au retour dans la classe. Toutes ces étapes sont donc en interaction les unes avec les autres.

1.5 La question de la restitution : la production des élèves

Les productions des élèves doivent nous donner des traces de ce qu'ils apprennent par la sortie et par le dispositif. Il faut que ces productions nous informent sur le rapport entre le sensoriel et l'apprentissage, sur les échelles : à quelles échelles sont-ils les plus sensibles ? Quelles échelles sont-ils capables de formuler, de reprendre, d'utiliser comme outil d'analyse ? Enfin, ces productions nous apportent des éléments sur la question de la gouvernance : de quelles analyses « politiques » sont-ils capables ? À quels enjeux sont-ils plus sensibles ? Quelles sont les valeurs qu'ils mettent en avant pour lire telle situation, tel scénario ?

On doit savoir ce que les élèves produisent, comment en garder trace (enregistrer, stocker). Que font les élèves durant la sortie ? Comment le font-ils ? Pourquoi le font-ils ?

On pourrait partir des outils technologiques (smartphone, tablette numérique ou dictaphone) pour construire la sortie. Ces outils pourraient contribuer à récupérer, enregistrer et faire produire ensuite par les élèves à partir de ces traces. On filmerait, on prendrait des photos, on réaliserait des « prélèvements » sensoriels qui seraient stockés pour partie dans une machine (prélèvements d'images, de sons…). Pour la « récolte » des odeurs, on pourrait imaginer une technique de récit, « écrire ce que je sens » sur un carnet d'odeurs dans lequel on noterait ce qu'on sent, ce à quoi cela me fait penser, ce qu'on sent. Le même principe pourrait être retenu pour les récoltes « tactiles » et sonores. Ce carnet sensoriel pourrait comporter :

- une question : Quand je sens ici, qu'est-ce que ça me fait ?

- un « équipement » des élèves avec des images, quelques mots ou un assemblage mots-images.

Puis, on regarderait, on écouterait ces prélèvements et on les choisirait à partir de la tablette numérique, du smartphone et/ou du dictaphone. L'outil technologique permettrait de construire des supports, de construire du nouveau. Ce serait alors une « hyper-exploration », en référence à l'hyperpaysage de Christine Partoune (Partoune, 2004) : une exploration sur le site parmi les multiples sources d'information et hyper, au sens de se connecter à ce qui est proche du corps, directement par le milieu, mais aussi via la tablette. Il s'agirait de rendre proches une quantité importante d'informations situées dans l'espace internet. L'enseignant ferait connecter par les élèves ces informations et enregistrerait la façon dont ils mettent en connexion.

1.6 Un scénario possible

À travers une enquête ethnographique conçue autour de l'immersion relativement longue dans des lieux déterminés, le dispositif consiste à parcourir un ou deux quartiers avec des moments en situation de cécité complète. On est proche de ce qu'on appelle les marches urbaines collectives (Thomas, 2010), mais assez éloigné des parcours commentés (Thibaud, 2001).

1.6.1 Avant de partir, le maître prend d'abord le temps de choisir une destination et de préparer l'itinéraire qui peut être différent en fonction des groupes d'élèves. La destination et l'itinéraire ne sont pas négociés avec l'ensemble des élèves pour que le maître puisse sélectionner des lieux possibles en fonction de certains critères.

1.6.1.1 Estimer les pratiques des élèves par rapport aux espaces qui seront investis en sortie.

L'appréciation des pratiques qu'ont les élèves des espaces à parcourir se fait à partir de supports d'enquête. L'accès à ces connaissances a pour objectif d'évaluer le degré de familiarité avec ces lieux, la façon dont ils sont perçus par les élèves, les moyens d'accès à ces savoirs (livre, journal, télévision, internet…). La modalité de recueil de données envisagée est donc textuelle. La consigne consiste à demander aux élèves de répondre à des questions, traduction d'une représentation de l'espace tel que l'enfant le perçoit : « *Es-tu déjà allé à cet endroit ?* »

« *Comment connais-tu ces lieux ? Par quel moyen tu t'y es déjà rendu (à pied, en voiture…) ?* », « *Cite des lieux que tu connais dans le centre de…? Souligne en rouge, ceux que tu fréquentes* ».

1.6.1.2 La sortie se prépare - on pourrait presque dire commence - dans la classe en rappelant aux élèves pourquoi on fait cette sortie. La consigne qui leur est donnée est de s'imprégner de l'ambiance et de faire attention à ce que les déplacements en marchant les yeux bandés font à leur corps. Il est utile de demander aux élèves de porter intérêt à la présence d'autrui, des sons, des sensations sur la peau, des odeurs particulières…

1.6.1.3 Rappeler le matériel qu'ils doivent prendre (bandeaux, appareils photographiques, enregistreurs numériques avec micro) et faire éventuellement du lien avec les contenus abordés, travaillés précédemment.

1.6.1.4 Constituer des groupes de 4 à 6 élèves accompagnés d'un adulte (parent d'élève).

1.6.2 Pendant la sortie

1.6.2.1 Premier niveau de la sortie : le déplacement de la classe aux lieux d'observation.

Il s'agit d'un changement physique pour des élèves qui sont des passants un peu particulier en visite à l'extérieur. Ils sont à pied, dehors, sans milieu protecteur, « vulnérables ». Ce passage peut les exposer à des problèmes techniques (passages pour les piétons, obstacles…).

On prévoit de laisser les élèves déambuler un temps assez long dans des espaces qu'on aura définis à l'avance, comme par exemple une place publique plutôt fermée à la circulation. Le déroulement est identique à chaque station. D'abord on couvre les yeux des élèves avec un bandeau ou un masque occultant de façon à ce qu'ils soient privés momentanément de la vue et fassent appel, contraints et forcés, à d'autres sens comme l'ouïe, le toucher et l'odorat. Ensuite, on enlève et on fait verbaliser les élèves sur les différences.

1.6.2.2 Deuxième niveau de la sortie : l'exploration sensorielle puis la récolte

Les outils technologiques (smartphone, tablette numérique et dictaphone) servent à construire cette phase de la sortie. Mais dans un premier temps, les élèves sont mis en situation d'exploration sensorielle pour ensuite prélever des traces sonores, visuelles, olfactives et tactiles.

Par petits groupes, les élèves déambulent sur un espace public piétonnier. Ils se couvrent les yeux avec un bandeau noir occultant puis l'enlèvent et observent les différences. C'est une privation momentanée mais délibérée de la perception visuelle. Pourquoi faire cheminer les élèves en situation d'handicap visuel ? On sait que la vue joue un rôle prépondérant dans la perception que les hommes ont de l'espace. Cette hégémonie du visuel est étroitement liée à la référence artistique picturale qui a valorisé la vue dans la perception de l'espace depuis le XVI^{e} siècle en Occident, à l'éducation scolaire et aux nouvelles technologies qui renforcent encore cette supériorité. Sans négliger le rôle évident joué par ce sens dans la perception spatiale - « *C'est avant tout par l'œil qu'on évalue une distance, identifie une direction, tient un cap, perçoit l'hétérogénéité de l'espace géographique* » (Staszak, 1998, p.49) -, il est important de convoquer les autres sens largement dominés par la vue et qui pourtant présentent l'avantage d'une approche plus sensible, plus palpable, moins descriptive, refusant le surplomb et l'extériorité. La raison principale qui me motive à priver temporairement les élèves de la vue est liée à l'hypothèse que cela pourrait inciter les élèves à utiliser d'autres sens comme l'ouïe, le toucher et l'odorat qui interviennent dans une perception plus intime d'un espace local. En même temps, cette privation est un moyen de s'intéresser à la façon dont les enfants font appel à ces sens, ce qu'ils sont capables de dire lorsqu'ils en sont à l'écoute …. La vue est la perception dont on fait le plus souvent appel lorsqu'on marche notamment en ville et on en oublie ce qui ressort de la perception auditive, olfactive et tactile. Je fais donc le choix de couper sciemment les élèves du visuel pour les contraindre à écouter, à sentir, à ressentir au niveau de la peau et des pieds. Ce protocole méthodologique impliquant le corps prend appui sur les recherches menées en France, au Canada et au Brésil par une équipe dirigée par Rachel Thomas.

L'idée sous-jacente de la mise en place de ce protocole est d'estimer à quoi sert chaque sens, s'il sert à quelque chose de précis par exemple. Il devrait également être un moyen d'apprécier l'efficacité de chacun d'entre eux ou sa contribution dans le cadre d'une saisie globale.

- la perception de l'environnement sonore pour les « sujets récepteurs » : Qu'est-ce que j'entends ? (bruits de la ville par exemple) :

Une de mes questions de recherche est de savoir ce qui va préoccuper le récepteur. Est-ce la reconnaissance du son qui s'est produit ? Cela signifierait alors que dès qu'on entend un son, la première question qu'on se pose, c'est qu'est-ce que c'est ? Ou alors (ou en même temps ?) la qualification du son ? Je vais chercher à voir comment les élèves produisent du sens par rapport à leur perception de l'environnement sonore :

- quelle est leur appréciation qualitative des bruits **:** bruit gênant ? niveau sonore ; c'est agréable ? / c'est désagréable ? ; c'était agressif ?...
- comment prennent-ils en compte le type de bruit et la situation globale (le contexte) dans laquelle les phénomènes acoustiques font éventuellement sens pour eux : type de bruits (nature de la source, quel est l'émetteur ? Finalité de la production du bruit ? réaction provoquée ?)

- la perception olfactive :

L'idée est de concevoir un carnet d'odeurs (inséré dans un carnet sensoriel) servant à enregistrer et stocker les productions des élèves. Il pourrait prendre la forme d'une technique de récit, « écrire ce que je ressens » et/ou comporter des réponses à quelques questions : « *Quand je sens ici, qu'est-ce que je sens ?* », « *Quel effet cela produit sur moi ? »*.

- la perception tactile :

Même idée d'un carnet sensoriel utilisé pour consigner les productions des élèves pour une utilisation ultérieure. Il pourrait comporter là encore un court récit et/ou des réponses à plusieurs questions : « *Quand je touche ou ressens quelque chose ici, qu'est-ce que ça me fait ?* » « *Quel effet ça produit sur ma peau, sur mes pieds, sur mes cheveux, sur mon visage ?* »

Les outils technologiques contribueraient à récupérer, enregistrer et faire produire ensuite par les élèves à partir de ces traces. Les élèves prendraient des photos (chaque élève prendrait par exemple en photo ce qui l'a marqué ou impressionné dans les différents lieux parcourus : un

appareil photographique numérique par groupe) et réaliseraient des « prélèvements » sensoriels qui seraient stockés pour partie dans une machine (prélèvements d'images et de sons par l'intermédiaire d'un smartphone équipé d'un micro ou d'une tablette numérique, productions de dessins via une tablette tactile). Pour la « récolte » des odeurs et des perceptions tactiles, on procéderait d'une manière différente, comme je viens de le décrire, par quelques questions sur un carnet sensoriel.

1.6.2.3 Accéder à des informations via un smartphone

L'utilisation de smartphones ou de tablettes numériques connectés à internet pourrait s'envisager dans un deuxième temps qui correspondrait à l'arrivée sur des lieux caractérisés par un aménagement récent : bâtiments en construction ou en rénovation, travaux de voiries. Cette exploration serait observée par moi (apprenti-chercheur) au niveau de l'échelle de navigation sur les différents sites consultés :

- quelles échelles sur le site même ? Comment savoir que les élèves les perçoivent et naviguent ou non à l'intérieur du site en fonction d'elles ? Et/ou peuvent-ils naviguer en dehors du site, et dans leur exploration, sont-ils motivés par le changement d'échelles ?

1.6.2.4 Conditions techniques d'observation

Un groupe de parcourant est filmé par un observateur, à l'aide d'une caméra numérique, tantôt immergé au sein du groupe pour y filmer les interactions verbales et corporelles entre les élèves, tantôt placé plus en retrait, pour filmer en plan large le mode d'occupation dans l'espace des participants.

1.6.3 Le retour en classe

1.6.3.1 La collection

Le retour en classe est un moment délicat pour lequel un certain nombre de questions se posent. Comment intégrer les apports de la sortie ? Comment dire l'expérience vécue après coup ? Comment traduire une expérience sensible ? Sous quelle forme ? Qu'en retenir ? Quelles traces laisser ?

Le sens de la sortie chez les élèves est cherché à travers le langage, à travers la façon dont les élèves parlent des bruits, vont décrire ce qu'ils ont perçu, parlent de ce qui s'est passé, à partir de ce qu'ils vont dire, à travers la verbalisation, l'expression en langue. J'essaie de récupérer dans des entretiens collectifs des informations qui renseignent sur la façon dont les individus ont construit leur opinion, sur le fait qu'ils vont dire c'est agréable, c'est désagréable, c'était agressif… Tous les avis et les jugements de valeur seront des indices auxquels je pourrais remonter en analysant la langue.

Cette phase de collecte et de classement pourrait être appelée « collection » au sens où elle correspond à une organisation, une catégorisation, une mise en titres. On retiendrait des exemples représentatifs. La participation des élèves à cette phase de classement sera aussi à observer et à analyser de notre point de vue d'apprenti-chercheur (quels sens ? quels mises en mots…).

Par ailleurs, à l'issue de la sortie, une mise en commun est nécessaire pour partager les impressions au cours d'une séance qui s'apparente à un retour d'expériences vécues. Dans cette phase, le maître anime les échanges pour que les lectures individuelles se confrontent. Par comparaison, chacun peut prendre conscience de la diversité des perceptions et ainsi se laisser imprégner ou non par les autres points de vue. C'est la question de « *l'intersubjectivité féconde pour lier l'individuel et le collectif* » (Sgard, 2011, p.46).

La restitution des expériences sensorielles s'envisage de deux manières :

- par la parole des élèves (ce que l'on vient d'évoquer),

- par l'écriture associée ensuite pour le chercheur à un visionnage de quelques scènes filmées. Je pourrais avoir recours à la fois à l'écriture enfantine pour traduire leurs sensations sur leur carnet

sensoriel et à un dispositif vidéo pour enregistrer des scènes qui rendraient compte aussi de l'expérience sensible.

1.7 La production d'une hyper-exploration

Le but est de produire une hyper-exploration c'est-à-dire une construction collective qui réponde à deux séries de questions :

a. Une première direction sur le comment : « De quoi est fait notre espace quotidien ? » Là, on devrait s'apercevoir qu'il est fait de réglementations, d'aménagements, mais aussi de choix qui sont faits localement.

b. Une deuxième direction sur qui, question qui renvoie à l'identité et à l'appartenance : « Où sommes-nous ? » à Carquefou par exemple mais aussi à Nantes puisqu'il existe des logiques nantaises et en Europe. Et du coup « qui sommes-nous ? ». Le où de notre quotidien dit quelque chose de ce que nous sommes[211] ou de ce que nous deviendrons, chacun pouvant se sentir parfois acteur, contemplateur ou consommateur des espaces parcourus.

[211] C'est la notion d'appartenance à un lieu, qui, selon Brunet, « *est une des composantes de l'identité d'un individu ou d'un groupe* » (Brunet, 1993, p.37).

	Type de dispositif / Démarche méthodologique mise en œuvre / durée / support d'expression pour traduire la relation à l'espace	**Où ?** *Motif de la description*	**Objectif / Pourquoi ?** Objet de la description Qui décrit (personne enquêtée) ?
Méthode du parcours sensible ***(Briand, 2014)***	- Pluri-sensoriel - Parcours réalisé en groupe (expérience collective avec des groupes de 5 ou 6 personnes) : marche médiatisée par un carnet pour dire l'espace en même temps qu'on le parcourt + errer dans des espaces définis à l'avance avec une consigne : s'imprégner des ambiances et faire attention à ce que les ambiances font au corps. - Marcher, percevoir et décrire : compte-rendu *in situ* et sur le vif avec enregistrement photographique puis de retour en classe titrage et commentaire des photographies collectées. - Durée : trajet de quelques heures (deux au moins) - Repose sur l'usage de langages mixtes (langage écrit et iconographique : images photographiques prises par les élèves). - Dispositif scolaire	**En ville, à la campagne…** *L'espace public urbain, un lieu : une ferme…*	- Arpenter des lieux pour comprendre comment l'ambiance s'incarne dans les corps, pour mieux en ressentir et en décrire les effets. - Obtenir des enfants des comptes rendus de perception en mouvement pour accéder à leur expérience sensible. - Solliciter de la part des enfants une activité de description et de compte-rendu de la réalité sociale « telle qu'elle se présente » à eux. - Elle porte sur l'enfant scolarisé : sa perception, la façon dont il reçoit, ressent et exprime une ambiance visuelle, tactile, sonore ou olfactive mais aussi sur les objets et le « milieu » pratiqué - l'enfant

Figure 81 : Caractéristiques du dispositif envisagé.

2. Des résultats empiriques : description et analyse des sorties expérimentales et expérientielles

La sortie de la classe de CM1[212] à Carquefou

1. Phase préparatoire en amont de la sortie

1.1 Appropriation personnelle du lieu de la sortie

1.1.1 Se rendre sur place

Deux temps ont été consacrés à l'exploration *in situ* des lieux[213] en amont de la sortie. Ces lieux familiers - je les fréquente régulièrement - ont été examinés dans le but d'identifier ma propre perception sensorielle à ces différents endroits et de repérer leurs caractéristiques et leurs fonctions. Il s'agissait aussi de repérer un itinéraire et un ordre de passage possible pour que les déplacements puissent s'effectuer dans le cadre horaire de la matinée (environ deux heures de sortie). Enfin, se rendre sur place avait pour objectif d'essayer de mettre en évidence des matériaux multi-sensoriels (bruits, odeurs, sensations tactiles), emblématiques des lieux traversés, et de les photographier pour chaque station. Ce travail de récolte avait pour objectif d'élaborer un jeu de correspondance entre une planche de photos - dont certaines représentaient des détails - et le réel, de façon à attirer l'attention et le regard sur des objets spécifiques. Le repérage sur place et ma connaissance des lieux m'ont conduit à retenir quatre stations différentes :

- un premier arrêt situé dans une parcelle en herbe à proximité d'une coopérative fruitière et d'un magasin de vente directe de fruits et légumes et près de l'autoroute A11[214],
- un deuxième arrêt envisagé au niveau d'une école en cours de reconstruction et devant un complexe sportif que les élèves connaissent bien pour y pratiquer des activités sportives dans le cadre scolaire ou hors de l'école,
- un troisième arrêt rue de Montbeillard dans un quartier résidentiel d'habitations individuelles et collectives,

[212] Cette classe était sous ma responsabilité administrative et pédagogique durant l'année scolaire 2012/2013.
[213] Les 27 et 29/03/2013.
[214] L'autoroute traverse la commune de Carquefou dans sa partie méridionale.

- une quatrième station située sur la place de l'église en plein centre-ville[215] de Carquefou.

Les lieux étant aussi des objets mouvants et inattendus, j'ai pris connaissance, trois jours avant la sortie, qu'un incendie s'était produit dans la nuit du dimanche 31 mars au lundi 1er avril, au sein de la Société coopérative agricole et fruitière de Loire-Atlantique (S.C.A.F.L.A.), à Carquefou détruisant un espace de stockage de la coopérative (environ 2000 tonnes de pommes). Le choix de la station numéro un, prévue juste à côté de la S.C.A.F.L.A., a donc été remis en cause jusqu'au dernier moment, c'est-à-dire jusqu'au mardi 2 avril au matin. Il a fallu s'assurer que l'incendie ait bien été maîtrisé et que l'accès au site soit confirmé par les autorités locales.

1.1.2 Les différents niveaux d'échelles de dépendance des lieux parcourus

Échelles	Exemples de contraintes ou de règlements pour la commune
Communale	- Le P.L.U. (Plan local d'urbanisme)
Intercommunale	- Le P.L.H. (Programme local de l'habitat) - La collecte des déchets ménagers *(Communauté urbaine de Nantes)*
Groupement d'intercommunalités	- Le SCoT (Schéma de Cohérence territoriale)[216]
Nationale	- Loi S.R.U. (relative à la solidarité et au renouvellement urbain, 2000) : *L'article 55 impose aux villes de disposer d'au moins 20 % de logements sociaux* - Loi urbanisme et habitat (2003) : *donne des indications sur la densité d'habitat à augmenter pour éviter de consommer trop de terres*

Figure 82 : Contraintes et règlements dont relève la commune de Carquefou.

2. Description de la sortie de la classe de CM1

La sortie de cette classe de C.M.1 a lieu le matin du 3 avril 2013 dans le centre de Carquefou. La distance maximale qui sépare l'école de chacune des stations ne dépasse pas un rayon d'un kilomètre. Sous un soleil radieux, mais avec des températures très fraîches (9°C vers 10h), vingt-quatre élèves (une élève absente ce jour-là) effectuent à pied le déplacement de l'école vers la première station.

[215] Cette place a subi un aménagement en 2009 limitant l'accès aux seuls piétons et cyclistes. Le but de ces travaux était de désengorger la place qui servait de rond-point aux automobiles. Le centre-ville correspond encore aujourd'hui à un vieux bourg agricole mal adapté à la circulation.

[216] En France, le SCoT est un document d'urbanisme qui détermine, à l'échelle de plusieurs communes ou groupements de communes, un projet de territoire visant à mettre en cohérence l'ensemble des politiques sectorielles notamment en matière d'urbanisme, d'habitat, de déplacements et d'équipements commerciaux, dans un environnement préservé et valorisé. Il a été instauré par la loi S.R.U. du 13 décembre 2000.

10h05 : Les élèves sortent de l'école équipés d'un crayon papier, d'un carnet sensoriel et d'un support plastifié sur lequel ils peuvent s'appuyer pour écrire hors de la classe[217]. Le matériel spécifique (bandeaux occultants) est distribué aux cinq parents accompagnateurs, juste avant la phase de perception sensorielle. Anthony, responsable d'une association de sensibilisation au handicap, et non voyant, participe à la sortie.

Figure 83 : Parcours des élèves

10h18 : Le groupe arrive à la station n°1.

[217] Voir annexe 17.1.

Figure 84 : Vue d'ensemble de la première station avec le clocher de l'église en arrière-plan
(Photographie de l'auteur, le 27/03/2013)

Sur place, les élèves se répartissent en cinq groupes en fonction de la division que j'avais établie par anticipation. Les groupes se dispersent ensuite sur l'ensemble de la surface du champ. La première étape consiste à percevoir l'environnement[218] avec les yeux bandés. Disposés quasiment en cercle et restant immobiles, les élèves du groupe (que j'observe plus attentivement à ce moment précis) rencontrent des difficultés pour faire le silence et expriment à haute voix leur perception : « *ça fait bizarre là sous mes pieds* » ou cet élève qui, heurté par inadvertance par un autre, ne peut s'empêcher de réagir verbalement : « *y a quelqu'un qui m'a tapé* ».

Figures 85 et 86 : Perceptions sensorielles à la station n°1
(Photographies de l'auteur, le 3/04/2013)

[218] À la station 1, j'ai été particulièrement sensible aux bruits émis par le roulement des poids lourds sur la chaussée de l'autoroute A11, sensible aussi aux bruits produits par le moteur et le roulement des voitures circulant sur la route du Boulevard de l'Épinay, sensible enfin au chant d'oiseaux. Au niveau de mes perceptions olfactives, les odeurs de fumée issues de la coopérative dominaient. Enfin, le champ en herbe présentait à sa surface une irrégularité par la présence de touffes d'herbes et de trous dans le sol.

Ce temps personnel est suivi d'une phase d'écriture des perceptions individuelles sur le carnet. Assis ou accroupis, les élèves restent au même endroit pour compléter leur carnet. La durée de cette phase est d'environ quatre minutes.

Figure 87 : Écrire sur son carnet sensoriel sous le regard attentif d'un parent accompagnant
(Photographie de l'auteur, le 3/04/2013)

L'étape suivante consiste à aller rechercher *in situ* une représentation du réel sous forme de photographies. Les élèves sont regroupés autour de l'adulte qui leur présente les photographies. Ils observent les clichés et tentent de les identifier en restant dans un premier temps à distance des objets photographiés. Le premier cliché est assimilé à une usine, puis à un magasin où l'on vend des pommes : « *C'est où ma mamie elle prend des pommes pour faire des compotes* ». L'accompagnateur incite ensuite le groupe d'élèves à se rendre le plus près possible de l'endroit où ont été prises les photographies et en essayant d'adopter le même point de vue que le photographe. Les trois premières photos sont identifiées assez rapidement grâce à la rigueur et la méthode des quatre élèves qui s'appuient pour cela sur une recherche de la position probable du photographe, sur des indices visuels récoltés sur place et sur la planche de photos (le bâtiment du magasin « *Cinq et plus* » ainsi que le silo attenant, un bout de rond-point pour la photo une ; une croix jaune sous le panneau « *Rond-point d'Alella* » pour la seconde ; l'arrêt de bus pour la troisième…) (Voir annexe 10.2).

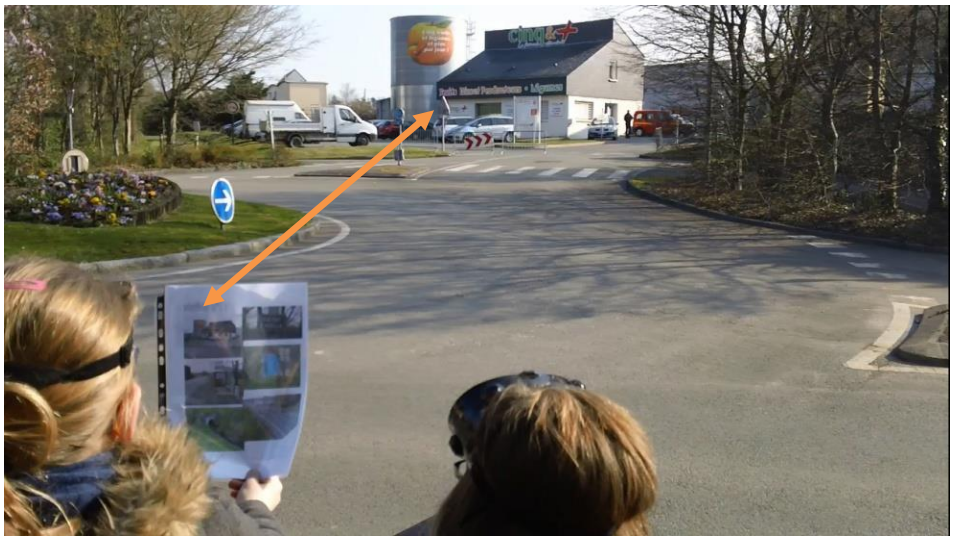


Figure 88 : Travail de mise en relation du réel avec sa représentation
(Photographie de l'auteur, le 3/04/2013)

La recherche de la quatrième photographie prend davantage de temps. L'indice visuel privilégié par les élèves correspond aux panneaux directionnels autoroutiers. La lecture de ce cliché (à effectuer dans un sens vertical) ne pose pas de problème aux élèves qui repèrent bien le nom des villes (en blanc sur fond bleu pour la première signalisation) ainsi que la référence de l'autoroute (A11). Mais ce travail de déchiffrage n'aboutit pas immédiatement à l'objet puisque les élèves confondent la route du boulevard de l'Épinay avec l'autoroute A11 et cherchent donc au mauvais endroit. Après un temps d'hésitation, un des enfants rentre à nouveau dans le champ, sans doute influencé par la présence d'élèves d'autres groupes. Ils trouvent à cet endroit une évacuation d'eau représentée par la photographie cinq[219]. Une élève mène ensuite le reste du groupe jusqu'au point de vue sur le panneau directionnel autoroutier. Enfin, ils décident d'aller en direction du pont qui surplombe l'autoroute pour trouver le dernier cliché. La durée totale de cette recherche est de huit minutes.

La phase suivante indiquée sur la feuille de route et annoncée par l'adulte accompagnateur concerne la prise de deux photographies par chaque enfant. Un appareil photographique a été mis à la disposition de chaque groupe à cet effet. Cette étape dure cinq minutes. Les élèves prennent un moment de réflexion avant de photographier les objets qu'ils ont choisi. Il semble toutefois que la recherche précédente à l'aide des planches photographiques influence excessivement le choix des photographes en herbe. Ce moment ne se déroule pas dans la précipitation. Il semble que chacun procède d'abord à un choix de l'objet à photographier. Les élèves changent systématiquement de point de vue, c'est-à-dire d'angle de vision entre deux prises, souvent simplement en pivotant sur eux-mêmes.

[219] À ce moment de la sortie, on entend distinctement le son produit par les cloches de l'église.

Figure 89 : Élèves récoltant des images au bord de la route du boulevard de l'Epinay
(Photographie de l'auteur, le 3/04/2013)

La récolte des images est suivie de celle de sons. L'enregistrement sonore est effectué par l'adulte accompagnateur qui est équipé d'un smartphone.

10h50 : Arrivée à la station n°2[220]. Les étapes et la démarche sont les mêmes que pour la station précédente. Un scénario quasi identique se reproduit à cet endroit : les élèves s'immobilisent par groupe avec les yeux bandés. Ils ne se déplacent pas pour toucher les objets proches d'eux. La durée de cette phase est d'une minute. Des élèves d'un groupe s'adossent au grillage entourant un terrain de sport.

[220] Au niveau de la station 2, j'ai été particulièrement sensible au chant d'oiseaux, au bruit issu d'une tondeuse et d'un moteur de voiture circulant sur la route. Les bruits issus du chantier de construction de l'école étaient peu perceptibles.

Figures 90 et 91 : Perceptions sensorielles avec privation de la vue
(Photographies de l'auteur, le 3/04/2013)

Les élèves notent ensuite sur leur carnet les sensations et les effets produits. Pour cela, ils s'assoient sur le trottoir et prennent appui sur leur planche pour écrire.

Figure 92 : Prises de notes sur le carnet assis sur le trottoir
(Photographie de l'auteur, le 3/04/2013)

L'étape suivante est consacrée à la recherche d'indice dans le réel. Les élèves retrouvent assez facilement les lieux où les clichés ont été photographiés. Seule la cinquième photographie pose problème puisqu'un caisson pour la collecte des déchets liés à la construction des bâtiments, ainsi que des engins de chantier, sont venus stationner sur le trottoir après que la photographie ait été prise (Voir fig. 93) :

Figure 93 : Espace aménagé avec l'intervention d'engins de chantier
(Photographie de l'auteur, le 3/04/2013)

Cette étape dure environ sept minutes. L'exploration au niveau de la station deux se termine par la captation de deux images par élève et par l'enregistrement de sons par les adultes.

Figure 94 : L'église toujours présente matériellement et par le son
(Photographie de l'auteur, le 27/03/2013)

11h30 : Arrivés à la station n°3[221], les élèves sont regroupés par quatre ou cinq (toujours selon la même organisation) au pied d'une rue en pente, la rue Albert de Montbeillard. Un adulte accompagnateur mène la marche à la tête d'un petit cortège. Dans cette montée, les élèves sont placés en file indienne, les yeux bandés, en s'accrochant avec une ou deux mains à l'épaule du camarade qui le précède. Au cours de la mini ascension, les élèves croisent à l'aveugle une voiture qui descend la rue. Ils poursuivent leur montée sans s'arrêter et passent ensuite à côté d'une mini-pelleteuse mécanique au moteur diesel. On perçoit durant toute l'ascension les bruits émis par les cloches de l'église. La perception est parasitée par les commentaires à voix haute des enfants durant toute l'ascension.

Arrivés en haut de la côte après trois minutes de montée, les élèves enlèvent leur bandeau et portant leur regard vers le bas de la rue, se rendent compte du chemin parcouru à pied. Certains sont étonnés de la distance arpentée qui leur semble importante : « *ah on a monté tout ça* ». D'autres repèrent l'origine de certains bruits distingués durant la montée : « *c'était ça les bruits de voiture là* ». Ils reconnaissent également au loin un supermarché qui leur est familier.

[221] Au niveau de la station 3, j'ai essentiellement perçu les bruits produits par une mini-pelle mécanique, les bruits de moteurs de voitures, le son des cloches de l'église et les voix des enfants.

Figure 95 : Vue d'ensemble de la troisième station
(Photographie de l'auteur, le 3/04/2013)

Figures 96, 97, 98 et 99 : Montée de la rue à l'aveugle et en file indienne
(Photographies de l'auteur, le 3/04/2013)

La phase qui suit est semblable aux deux stations précédentes où il faut compléter le carnet sensoriel. L'acte d'écriture est effectué assez vite par certains élèves assis sur le rebord d'un trottoir.

Figure 100 : Relevés des perceptions et sensations au niveau de la station n°3
(Photographie de l'auteur, le 3/04/2013)

Puis vient l'étape de l'exploration des lieux avec la planche de photos. Les élèves, toujours par quatre ou cinq, redescendent la rue. En six minutes, ils trouvent assez facilement tous les clichés en faisant attention au point de vue pris par le photographe. Par contre, ils ne se questionnent pas face aux objets découverts sur place. Par exemple, pour la photographie quatre représentant des plantes en pots devant un coffret électrique et de gaz, ils ne repèrent pas les coffrets et identifient encore moins leur fonction.

Pour terminer, les élèves photographient l'environnement de cette rue en sélectionnant, là encore, des clichés sous l'influence des planches contenant les six photos à rechercher. On retrouve donc majoritairement des photographies de façades de maisons, le centre commercial et le centre culturel au loin, mais aussi la rue en plongée, des groupes d'enfants, des arbres et enfin une voiture de sport rouge choisie pour son aspect esthétique et qui renvoie à l'idée de beauté et d'admiration : « *la voiture était belle / on en voit une de près et c'est pas habituel / tellement elle était bien lavée elle brillait elle reflétait* » (Arno, tour de parole 38). Enfin un prélèvement de sons par le parent accompagnateur est effectué.

Figure 101 : Exemple de photographie prise par un élève au niveau de la station n°3
(Photographie d'un élève, le 3/04/2013)

Figure 102 : Le clocher de l'église au niveau de la station n°3
(Photographie de l'auteur, le 3/04/2013)

Le groupe classe quitte le site à 11h50.

11h58 : Arrivés à la station n°4[222]**,** les élèves se répartissent sur la place de l'église, toujours par petits groupes et se bandent les yeux avec leur masque occultant. Quatre élèves restent debout en cercle, tandis que tous les autres s'assoient sur des bancs fixes disposés sur la place comme mobilier urbain. La durée de la perception est d'une minute et dix secondes.

[222] Au niveau de la station 4, les bruits perçus sont principalement ceux de cloches de l'église qui sonnent les douze coups de midi, les bruits issus des moteurs de voitures circulant sur la route toute proche et dans une moindre mesure, le chant des oiseaux. Le vent souffle de manière plus marquée ici et les rayons du soleil chauffent davantage. Les odeurs les plus remarquables sont celles émanant de la cuisine d'une brasserie (odeurs de friture).

Figure 103 : La place S^{t} Pierre en direction de la route de Châteaubriant
(Photographie de l'auteur, le 3/04/2013)

Figure 104 : Perceptions sensorielles place de l'église
(Photographie de l'auteur, le 3/04/2013)

L'écriture par les élèves de leurs propres expériences sur leur carnet sensoriel dure ensuite environ trois minutes.

Figures 105 et 106 : Relevés des perceptions et sensations dans le carnet sensoriel
(Photographies de l'auteur, le 3/04/2013)

Figure 107 : Utiliser le mobilier urbain pour s'asseoir et prendre des notes
(Photographie de l'auteur, le 3/04/2013)

La phase suivante qui concerne la recherche des objets représentés sur la planche photographique se fait très rapidement et sans difficulté (moins d'une minute).

Enfin, les élèves photographient des éléments de la place. Leur choix est encore une fois influencé par les clichés recherchés pendant la phase précédente et des motifs personnels (devanture d'un institut de beauté correspondant au prénom d'une maman d'élève…).

À l'issue du parcours, je rassemble tous les élèves au centre de la place St Pierre pour échanger avec Anthony. Il nous donne ses propres perceptions à différents moments de la sortie. Par rapport à la première station, il a été très sensible, comme les enfants, à l'odeur de fumée, à l'irrégularité du sol pour lequel il a senti des « petits trous ». Ensuite, sans préciser les lieux, il nous dit avoir bien perçu le bruit des voitures et des cloches de l'église. Puis, à son tour, il questionne les élèves sur les éventuelles différences qu'ils font en termes de perception, avec ou sans privation de la vue. Certains élèves estiment que la privation de la vue, dans le cadre du protocole, augmente la capacité auditive : « *quand tu ne vois pas / tu t'intéresses plus aux bruits alors tu entends mieux* » (Bénédicte). À l'inverse, l'un d'entre eux considère que ne plus voir entrave la perception olfactive, c'est-à-dire qu'on sent moins les odeurs de fumée quand on ne voit pas ce qui nous entoure : « *on sentait pas la fumée pac'que quand tu vois tu penses à la fumée/tu sens la fumée* » (Arno).

Départ du site et fin de la sortie à 12h15.

3. Analyse de la sortie

3.1 Les phases du protocole et son contenu.

3.1.1 Une adaptation rapide des élèves aux différentes phases du protocole

La situation proposée, à savoir percevoir son environnement en étant volontairement et provisoirement privé de la vue, n'est pas nouvelle pour ces élèves. Ils ont déjà vécu une expérience similaire le 15 février 2013 avec une journée de sensibilisation au handicap visuel comprenant un temps de rencontre avec deux membres de l'association O.R.E.A. autour de la découverte du matériel utile pour les personnes non et mal voyantes et l'organisation d'un goûter dans le noir les yeux bandés. Cette expérience, riche et singulière, a très certainement contribué à favoriser l'accommodation au dispositif. Par ailleurs, les élèves s'étant habitués au déroulement à chaque fois identique des étapes, un rituel s'est installé en cours de sortie.

L'adaptation des élèves s'est également manifestée par une certaine permanence dans les attitudes adoptées en termes de déplacements à chaque station. Pour les deux premières stations ainsi que la dernière, tous les élèves sont restés quasiment immobiles pendant la phase de perception les yeux bandés. Je suis intervenu à la troisième station pour contraindre les élèves à la mobilité. Dès lors, les enfants se sont déplacés les uns derrière les autres pour gravir la pente de la rue. Le choix de se déplacer ou de se maintenir sur place dépendait donc à la fois des indications données par l'enseignant et de l'option prise par l'élève.

3.1.2 La sortie comme moyen de connaissance de la ville

Le dispositif expérimental a interpelé les élèves à plusieurs niveaux. Cette sortie est appréhendée comme un moyen de (re)découvrir la ville malgré la familiarité des élèves avec certains lieux explorés.

4.	Jules	[…] *c'était bien […] on pouvait mieux connaitre la ville* […] *mieux voir les endroits*

Des élèves ont pris conscience, grâce à la sortie, que les endroits explorés, si ordinaires soient-ils, ne sont jamais parfaitement connus.

12.	Jade	[…] *près du gymnase* […] *moi j'y vais tout le temps mais j'avais pas vu quelques détails comme les panneaux là-bas / construire et démolir*
14.	Marie	[…] *c'est bien de découvrir la ville pac'que dès fois on est passé plusieurs fois devant /*

		les endroits qu'on a vu / mais en fait on n'a pas fait attention aux détails qu'y avaient sur les bâtiments / sur les constructions par exemple / donc là on est sur / bah on voit des choses qu'on n'avait jamais rencontrées avant

Les planches de photographies ont contribué à être plus attentif aux détails dans le réel, détails auxquels on ne prête pas attention habituellement parce que les modes de déplacement courants comme la voiture n'y contribuent pas.

16.	Marie	[…] *y a des détails pace qu'on avait des fiches / avec des images et on devait les retrouver / c'était des détails qui étaient des fois assez compliqués / et on les a découverts en cherchant dans / dans la station*
20.	Marie	[…] *la S.C.A.F.L.A. / je savais pas que j'y passais tous les soirs / pac'que je faisais pas attention je regardais plutôt de l'autre côté*
21.	C	par quel moyen tu passais tous les soirs
22.	Marie	*et bien en voiture* […]
23.	C	[…] tu dis que c'était différent en comparaison avec tes trajets quotidiens en voiture
24.	Marie	*bah oui pac'que là tu le vois au moins en vrai / pac'que dans la voiture y a une vitre alors tu vois pas très bien*

Le dispositif de privation de la vue et de mise en condition, pour être plus attentif sensoriellement par rapport à des situations de la vie quotidienne, a été reconnu efficace par les élèves.

165.	Jules	*ben on dirait que / que le but en fait c'était d'avoir plein de sensations avec les yeux fermés / par exemple d'entendre des oiseaux / de sentir des choses qu'on ne sent pas d'habitude*

3.2 Le carnet sensoriel : un outil de recherche pour accéder à l'intime

La deuxième étape du protocole comprenait un passage des élèves à l'écriture de leurs perceptions sensorielles propres (tactiles, sonores et olfactives) et ce qu'ils éprouvaient pour chaque station. J'interroge ici les modalités de réception et d'appréciation des messages sensoriels par les élèves à travers une analyse transversale des écrits. D'une manière plus générale, il s'agit de questionner la façon dont ils restituent par écrit leur relation à cet environnement en sortie. Qu'est-ce qui préoccupent les élèves ? À quoi sont-ils sensibles ? Est-ce qu'ils reconnaissent l'origine des perceptions ou les qualifient-ils ? Enfin, existe-t-il des hiérarchies sensorielles chez les élèves ?[223].

Il est important de rappeler en préambule que l'expérience sensorielle n'est pas toujours verbalisée. Dans l'ensemble, il apparait très nettement que les élèves cherchent en

[223] Je m'appuie sur l'étude des traces laissées par les élèves sur leur carnet sensoriel (Voir annexe 10.3).

priorité à reconnaître la nature de la source de ce qu'ils touchent ou de ce par quoi ils sont touchés, des sons et des odeurs perçues. D'autre part, on relève quelques appréciations qualificatives. Par exemple, pour les perceptions tactiles : le froid, la chaleur, le vent frais, fort, qui berce, ou l'air frais, pur ou enfin l'herbe râpeuse et mouillée. Les appréciations qualitatives sont encore moins présentes pour la perception sonore (« le vent frais »), voire incohérentes (« ça pue »), et inexistantes pour les perceptions olfactives. Les élèves cherchent davantage à identifier les objets perçus qu'à les qualifier. Ce premier état des lieux nous indique que les élèves ne semblent pas disposer d'un langage approprié pour qualifier leurs perceptions.

Après ces quelques remarques générales, rentrons maintenant dans le détail des perceptions.

3.2.1 Les perceptions tactiles

Les écrits des carnets sensoriels traduisent une réceptivité particulière des élèves aux conditions atmosphériques du jour marquées par une légère brise et du soleil. L'interaction qui existe entre les élèves et leur environnement s'opère dans un rapport réceptif. Ils sont particulièrement sensibles au souffle du vent et au rayonnement solaire. L'activité des élèves consiste à capter des informations tactiles grâce à leur enveloppe corporelle presque immobile. Les élèves se déplacent peu vers des objets qu'ils vont aller toucher (un banc, le grillage, l'herbe). Le froid est la sensation la plus fréquemment ressentie à chaque station. Les températures relativement fraîches, surtout au début du parcours (neuf degré Celsius) expliquent logiquement cette impression. Mais ici, la sensation de froid est augmentée par l'influence du vent qui souffle à environ vingt kilomètres par heure. Les météorologistes parlent de température ressentie[224].

La sensation tactile dépend des conditions météorologiques (direction et la vitesse du vent) qui sont influencées localement par les caractéristiques topologiques du site (relief mais aussi hauteur des bâtiments et largeur des rues). La topologie du « terrain » agit sur la vitesse du vent à une certaine hauteur au-dessus du sol. Les effets accélérateurs se font sentir particulièrement au sommet d'une colline. En l'occurrence, la ville de Carquefou est caractérisée par un relief relativement accidenté. L'église occupe une situation dominante

[224] La sensation ressentie par le corps humain varie en fonction des individus selon qu'ils sont plus ou moins couverts, qu'ils sont plus ou moins fragiles et fatigués. De plus, la température ressentie est souvent plus basse que la température réelle en fonction de la vitesse du vent.

dans la ville et culmine à environ trente-cinq mètres d'altitude. Un peu plus de la moitié des élèves a été sensible aux conditions météorologiques particulières au niveau de la station quatre, sur la place de l'église. En outre, ce jour-là, l'orientation du vent (nord-est) a favorisé sa perception tactile, phénomène accentué par la densité en bâtiments (le flux d'air étant « canalisé » dans l'axe des rues, donnant au vent une direction privilégiée) (Voir fig. 103).

3.2.2 Les perceptions sonores

Les écrits des carnets sensoriels révèlent une sensibilité importante des enfants aux perceptions sonores (23 élèves sur 24), en particulier pour les bruits produits par les véhicules, surtout au niveau de la station une (et dans une moindre mesure la station quatre sur la place de l'église). Cette sensibilité marquée aux bruits de la circulation automobile n'est pas surprenante par rapport à cet axe de passages très fréquenté (autoroute A11 et boulevard de l'Épinay). Les élèves sont exposés au bruit du trafic routier et le perçoivent clairement. D'une manière générale, le bruit des véhicules se rapporte à leur moteur et au roulement des pneus sur les revêtements qui peuvent être plus ou moins rugueux ou lisses[225]. Un seul élève utilise l'expression « les bruits de moteurs », les autres sont beaucoup plus imprécis sur l'origine du bruit (« voiture » ou « bruit de voiture ou de camion »). L'exposition au bruit du trafic routier ne provoque quasiment aucune réaction chez les élèves. Elle les renseigne sur la proximité du trafic au niveau de la station numéro un (« je « vois » que les voitures sont tout près » ou « ça me fait des coups de vent quand les voitures passent »). Les élèves n'expriment pas du tout de rejet ni de gêne par rapport aux bruits produits par les voitures et les camions. Ces bruits ne semblent pas être considérés comme une nuisance sonore si l'on tient compte évidemment de la faible durée d'exposition aux bruits (environ vingt minutes).

Par ailleurs, la lecture des carnets sensoriels nous renseigne sur deux autres sources sonores bien identifiées par les élèves. Il s'agit du chant produit par des oiseaux et le son de la cloche de l'église. Plus de la moitié des élèves a fait état de ces deux expériences sonores sur leur carnet sensoriel (pour la reconnaissance du chant des oiseaux à la station deux : 16 élèves sur 24 ; pour la reconnaissance du son des cloches à la station quatre : 14 élèves sur 24). Là encore, la précision lexicale n'est pas au rendez-vous. À la question, qu'avez-vous entendu, six élèves ont répondu l'église, deux le clocher de l'église et seulement trois la ou les cloches de l'église et enfin un seul la cloche sonner. Aucune qualification n'est attribuée à cette source sonore. Les réactions provoquées ne sont pas verbalisées (dans dix cas sur 25, il n'existe pas de réponse) ou alors par un « *ça ne me fait rien* ». Ce qui peut paraître plus surprenant encore, c'est que les élèves ne prêtent aucune attention particulière à cette source

[225] Une route lisse est plus silencieuse.

sonore dans les autres stations alors qu'elle était perceptible partout ailleurs, moins nettement, il est vrai, que sur la place de l'église.

Pour le chant des oiseaux, les réactions sont une nouvelle fois pratiquement nulles mis à part, un « c'était joli » à la station deux.

3.2.3 Les perceptions olfactives

Les élèves ont été surtout sensibles aux odeurs de fumée issues de l'incendie de la coopérative (23 fois) et aux odeurs de cuisine d'une brasserie sur la place de l'église (15 fois). Secondairement, ils ont perçu les odeurs d'herbe et les émanations de voitures (essence, gazole et gaz d'échappement). Les qualificatifs sur ces odeurs sont presque absents (« odeur bizarre »). Les réactions sont encore plus pauvres que pour les deux autres formes de perceptions, excepté l'envie de manger en réponse à l'odeur de nourriture sur la place de l'église, phénomène accentué par l'heure du déjeuner qui arrivait.

Il existe bien chez les élèves de cette classe de CM1, dans le contexte précis de cette sortie, et de ce qu'ils nous en disent, une hiérarchie sensorielle dans les modalités d'appréciation de l'environnement. La perception sonore est ici la plus forte. C'est ce canal sensoriel qui est dominant lors de cette sortie (la vue n'étant pas prise en compte puisque masquée) avec la captation des bruits issus de la circulation automobile et du chant des oiseaux. La perception tactile est mise à contribution de manière passive à travers le vent qui apparait comme un vecteur de sensations générant du froid. La perception olfactive est peu sollicitée par les élèves.

Au regard des écrits sur les carnets sensoriels, on peut penser que les élèves ne disposent pas de la rhétorique permettant d'exprimer leurs émotions.

Activité sensorielle des élèves	**Perception tactile**	**Perception sonore**	**Perception olfactive**
Reconnaissance de la nature de la source	22 sources reconnues	18 sources	17 sources
Appréciation qualitative	8 termes utilisés	1 terme utilisé	Aucun terme utilisé
Réaction produite	18 termes différents utilisés, 12 réponses « *ça ne me fait rien* » mais 38 « *pas de réponse* »	20 termes différents utilisés, 35 réponses « *ça ne me fait rien* » mais 27 « *pas de réponse* »	10 termes différents utilisés, 29 réponses « *ça ne me fait rien* » mais 41 « *pas de réponse* »
Hiérarchie sensorielle (graduation décroissante en fonction de la modalité de perception)	2	1	3

Figure 108 : Synthèse des perceptions et effets produits sur les élèves pendant la sortie

3.3 Comparaison des données écrites dans les carnets sensoriels avec l'entretien collectif

L'entretien mené avec six élèves le lendemain de la sortie affine et confirme les résultats de l'analyse des carnets sensoriels. Il permet d'avoir une vue plus précise de leurs perceptions. Ce qui ressort en premier lieu, c'est l'émotion ressentie lors de la montée collective de la rue de Montbeillard les yeux bandés. Cette émotion correspondait à de la peur : peur du vide devant soi, peur de se faire mal en heurtant un obstacle.

8.	Luc	[…] *quand on est monté […] ça nous a un peu fait peur / on n'avait pas trop confiance / si on s'prenait un mur / c'était //*
10.	Jade	*ben moi c'est pareil que Loïc / la montée ça m'faisait un peu peur parce que Julien / il était devant moi / et puis il allait des fois un peu plus vite des fois un peu plus lentement / et puis une fois j'crois que j'l'ai lâché / et ça m'a fait un peu peur*
22.	Marion	[…] *des fois ça allait un peu vite la montée / ça m'a fait un peu peur aussi /*
112.	Marie	*moi c'était quand on avait monté* […] */ j'avais un peu peur de m'prendre un mur* […]
121.	Arno	*bah / quand on montait les yeux fermés / ça f'sait peur quand même* […]

L'entretien nous apprend que, du point de vue de certains enfants, la privation de la vue augmente la perception sensorielle, en particulier aux sons et aux bruits. Le dispositif correspond, selon certains d'entre eux, à une situation d'écoute amplifiée. Pour une autre, le port du bandeau aide à discriminer plus facilement les différents sons.

50.	Luc	[…] *quand on avait nos bandeaux et qu'on devait écouter / quand on n'voyait plus on entendait beaucoup mieux* […] *on avait les autres sens qui se développaient vraiment*
52.	Luc	[…] *on entend plein de bruits qu'on n'entend pas habituellement quand on a les yeux ouverts et qu'on joue* […]
62.	Jade	*ben quand on avait le bandeau sur les yeux / moi j'avais remarqué des oiseaux qui chantaient en même temps et c'était pas les mêmes races / on entendait deux sons différents / alors que quand tu cours tu te dis / ah bah tiens y a deux oiseaux au même endroit / qui chantent en même temps*
74.	Marie	[…] *quand on a les yeux fermés on est plus concentré et on entend mieux / on entend mieux les chants d'oiseaux les bruits d'voitures / quand on a les yeux ouverts comme on voit on sait qu'il y a quelqu'chose qui passe alors on fait pas très attention aux bruits qu'y a*
133.	Jules	*moi ça m'a impressionné quand on avait les yeux fermés / quand on entendait les oiseaux tu croyais qu'i criaient / mais quand tu les entendais comme ça / en fait c'était pas fort du tout*

Le dispositif original mis en place lors de la sortie augmente aussi, selon certains enfants, la capacité à sentir le vent ou le rayonnement du soleil sur sa peau.

52.	Luc	*on ressent bien le vent alors que quand tu cours tout le temps / tu prends pas le temps de le sentir* […]
54.	Luc	*le vent / et puis aussi sur la peau / sur la place St Pierre le soleil / ça f'sait chaud à la*

		tête /
125.	Arno	*avec le soleil / quand on avait les yeux fermés / on l'sentait plus* […]

Se priver de la vue décuple les autres modes de perception. Tous les enfants ne sont pas d'accord avec cette affirmation. Pour la perception olfactive, au contraire, l'absence de vision diminuerait son efficacité. Ce qui signifierait qu'ils interprètent la situation en fonction des éléments perçus qui s'imposent à eux. Les informations sensorielles se complètent et à partir de là, ils cherchent à comprendre l'événement vécu. La perception n'est donc pas qu'une simple réception d'impressions sensibles (Best, Cullier & Le Roux, 1983, p.52). C'est une activité sensorielle et intellectuelle. L'espace parcouru par les élèves est produit et construit par leur perception. La sortie créée une activité de connaissance liée à une interprétation par les élèves de la situation où ils sont immergés.

66.	Jules	[…] *à côté de la S.C.A.F.L.A. / quand on avait les yeux ouverts / ben on sentait bien la fumée / et quand on avait les yeux fermés ben on la sentait moins / parc'que quand on voit on sait qu'il y avait de la fumée / on a envie de sentir*
110.	Jade	*moi ce qu'était le plus impressionnant c'est la fumée / on ne la sentait plus du tout quand t'avais les yeux fermés […] moi j'la sentais plus*
112.	Marie	[…] *quand on a les yeux fermés on s'en rend pas compte que la S.C.A.F.L.A. avait brûlé*
114.	C	alors tu trouves qu'en ayant les yeux bandés / tu ressens moins les odeurs / c'est ça […]
115.	Marie	*et bien oui / tu sais pas trop ce qui se passe / en fait si t'as un événement très choquant / bah les aveugles ils peuvent pas le ressentir / bah le voir*
116.	C	tu trouves que ça ne t'as pas trop aidé d'avoir les yeux bandés / au contraire
117.	Marie	*la fumée non pas trop / mais pour les bruits les sons oui*
119.	Jade	*bah / euh moi par exemple / Anthony il avait dit / je sens un tout p'tit peu la fumée qu'est-ce qui s'est passé et puis on lui a dit / il ne savait pas ce qui c'était passé*
141.	Marie	[…] *à la S.C.A.F.L.A. / quand on était avec les yeux bandés on sentait moins l'odeur de brûlée / moi j'la sentais mieux sans les yeux bandés*

La vision aide les élèves à localiser la source olfactive et, dans le cas de la sortie, l'origine de l'odeur de fumée, le lieu de provenance. Par ailleurs, se priver de la vue diminue également la faculté à appréhender les distances.

67.	C	[…] t'as trouvé qu'en ouvrant les yeux tu sentais encore mieux
68.	Jules	*oui parc'qu'on voyait / on pouvait voir d'où ça v'nait*
159.	Jade	[…] *un moment y avait des pelleteuses sur le côté / on croyait qu'il y allait avoir un truc / alors qu'elles étaient peut-être à deux mètres / on croyait qu'elles étaient tout près tout près / et c'est pareil / pour faire descendre l'eau / y a des trucs qui descendent / quand on marchait dedans on croyait qu'on allait tomber dans un trou*

En conclusion, je voudrais aborder la question des interactions qui peuvent se jouer entre les éléments qui sont mis en avant du fait des perceptions sensorielles et d'autres éléments qui vont relever de savoirs, de compréhension du fonctionnement de la ville. C'est un vrai enjeu

de connaissance. La sortie est le lieu approprié pour se rendre compte de sa difficulté à dire ce que l'on perçoit et comprendre le monde dans lequel les élèves vivent au quotidien. Aller voir, sentir, toucher, entendre au plus près de la réalité. Malgré tout, les élèves peuvent aussi passer devant un objet qui pourtant leur a été soumis à exploration par les planches photographiques sans être interpelé, sans chercher à comprendre sa fonction. Pourquoi est-il là ? Pourquoi pas ailleurs ? Quelles relations s'instaurent avec d'autres lieux ? La rue que j'explore est-elle isolée du reste de la commune, des communes environnantes, du département, du territoire national ? Existe-t-il des facteurs qui expliquent cette présence (facteurs humains, historiques, techniques) ? Autant de questions qui intéressent particulièrement et spécifiquement le géographe.

Il arrive souvent que les enfants se cantonnent au simple constat, à l'identification des objets, sans aller plus loin dans le processus de compréhension : des voitures circulent sur la route à la station un, un panneau indiquant des travaux de reconstruction d'une école à la deuxième station, une poubelle avec l'inscription « communauté urbaine de Nantes » sur le couvercle, la présence de mobiliers urbains sur la place de l'église, d'un restaurant et d'agences bancaires. Les élèves de cette classe ne sont quasiment pas allés du côté de l'explicitation de l'organisation et de la fonction des lieux parcourus.

3.4 Des remaniements et améliorations envisageables

Des critiques sont nécessaires pour enrichir le dispositif élaboré. La première se rapporte à la durée de la présence des groupes d'élèves pour certaines phases du protocole, notamment celle de la perception sensorielle avec privation de la vue et celle de l'exploration du réel à l'aide de photographies. De toute évidence, celles-ci se sont avérées trop courtes, les élèves ayant procédé à la recherche dans le réel bien trop vite. Ils n'ont en effet pas pris suffisamment de temps pour s'imprégner de l'ambiance, des odeurs, des bruits, pour déambuler, pour regarder, pour explorer dans les moindres détails et revenir sur leur pas. Il aurait été très profitable de faire noter les sensations en deux temps : une fois directement après perception (ce qui a été fait) et une deuxième fois à la fin de l'exploration de chaque station. La phase de recherche a parfois été courte du fait de la facilité avec laquelle les élèves ont trouvé les objets photographiés. L'idée serait d'augmenter la difficulté en augmentant les différents points et angles de vue.

Dans un souci d'amélioration du dispositif, il serait bon d'inverser deux étapes du protocole pour limiter l'effet de mimétisme dans la prise de clichés après que les élèves aient pris connaissance des planches photographiques permettant d'explorer le réel.

L'outil du carnet sensoriel gagnerait en outre à évoluer pour éviter des confusions chez certains enfants dans la rubrique « perception tactile » entre la perception et ce qui est éprouvé. En effet, j'ai pu relever une certaine ambiguïté dans certaines réponses. À propos du questionnement sur ce que les élèves perçoivent sur leur peau (exemple de réponse à la question « Qu'est-ce que j'ai touché ou ressenti sur ma peau » : la peur ou « Quel effet ça produit sur ma peau » : le vent ou c'est calme), il serait bon de bien différencier la perception et la réaction produite, voire de faire s'exprimer les élèves sur ce qu'ils perçoivent sur leur peau de manière passive et l'action qu'ils peuvent exercer pour aller toucher des objets, par exemple :

- « Qu'est-ce que tu as perçu sur ta peau (mon visage, mes cheveux, mes pieds…) ? » ;
- « Qu'est-ce que tu as touché ? » ;
- « Quel effet ça produit sur toi ? ».

❖

La sortie de Frédéric du 13 mai 2013

Après avoir élaboré et expérimenté ce protocole de sortie, il est nécessaire de le décrire et de l'analyser pour en étudier les cohérences, les zones de résistances et pour dégager les apports du dispositif ou les réorganisations possibles pour l'enseignement de la géographie à l'école.

1. Phase préparatoire en amont de la sortie

1.1 Deux rencontres avec l'enseignant

L'enseignant qui a accepté de collaborer à ce projet de recherche a la responsabilité d'une classe de vingt-six élèves de CM2 dans une école rurale de Loire-Atlantique. Il est par ailleurs formateur pour les enseignants du premier degré en didactiques des sciences.

La première rencontre s'est déroulée le lundi 11 février 2013 à Legé. Le but de ce rendez-vous était d'évoquer les objectifs de la sortie du mois de mai, d'en prévoir l'organisation matérielle et de répondre aux questions et aux demandes de l'enseignant. Pendant ce temps d'échange, nous prenons appui sur le document « *Construction et mise en place du dispositif méthodologique de sortie de terrain* » envoyé par courriel à la fin du mois de décembre 2012. Plusieurs messages électroniques ont été nécessaires pour amorcer cette collaboration. Dans un premier temps, c'est l'enseignant qui, réagissant à ma sollicitation pour tester un protocole innovant de sortie, a proposé une visite dans une ferme tenue par les parents d'élèves d'une de ses collègues de maternelle. C'était également pour lui le moyen de mettre en relation cette sortie avec son projet d'année sur le milieu rural et la commune de Legé.

Le lieu étant précisément défini, le contenu de l'entretien a porté essentiellement sur l'élucidation de questions relatives au déroulement chronologique de la sortie en fonction des contraintes de la classe (horaires de l'école, partenariat avec la classe de petites sections). La question de l'estimation des pratiques des élèves par rapport aux espaces explorés en sortie est discutée. Une évaluation de ces pratiques est envisagée sous forme écrite directement sur le carnet sensoriel. L'enseignant me fait part d'éléments importants à ce sujet : deux élèves de la classe ont des parents exploitants agricoles, la commune compte soixante exploitations, une sortie a eu lieu dans un domaine viticole à S^{t} Étienne du Bois au début du mois d'octobre 2012. Nous décidons de sélectionner quelques questions simples et générales sur les exploitations agricoles, sans se restreindre à la ferme de la Chambaudière que les élèves ne connaissent *a priori* pas dans leur majorité. Le passage de cette « évaluation » est programmé pour le début du mois de mai.

La deuxième partie du premier rendez-vous a consisté à se rendre sur le site de l'exploitation agricole de la Chambaudière, située sur la commune de S^{t} Étienne du Bois en Vendée. Le déplacement s'est fait avec l'enseignante de maternelle concernée par le projet de sortie. La proximité géographique avec l'école et le partenariat privilégié entre les deux classes expliquent en partie ce choix de destination. Deux agriculteurs nous reçoivent sur place, nous font visiter l'exploitation et répondent à nos questions. J'apprends sur place, par leur biais, que l'exploitation relève d'un G.A.E.C.[226] et concentre l'essentielle de son activité à l'élevage laitier, avec un cheptel de quatre-vingt vaches, pour une production annuelle d'environ sept cent mille litres. L'exploitation comprend un bâtiment principal correspondant à une aire de couchage et une salle de traite pour les vaches, un hangar plus petit pour les veaux et enfin un autre qui sert à stocker le fourrage. La superficie totale est de cent cinquante-quatre hectares et inclut plusieurs champs destinés à l'alimentation des animaux : des champs de maïs (dix hectares) et de blé, dont une partie des grains est revendu. Le lait produit est récolté de nuit par des camions de la coopérative laitière des Herbauges située à Corcoué sur Logne en Loire-Atlantique. Les exploitants nous indiquent également qu'ils font venir du soja d'une coopérative. La question de la réglementation inhérente à une exploitation agricole est aussi succinctement abordée à travers les exemples de la gestion des effluents de l'élevage, en particulier l'épandage[227] et celui de l'écornage des bovins[228].

La deuxième rencontre avec l'enseignant a eu lieu le vendredi 26 avril 2013. Beaucoup plus court en durée et moins dense dans son contenu, elle a surtout servi à reprendre les différentes étapes de la méthodologie de sortie envisagée et à se mettre d'accord sur l'organisation matérielle à prévoir. Chaque document a été présenté à l'enseignant pour en finaliser l'élaboration (carnet sensoriel, planches de photographies en cours de réalisation à cette date, feuille de route pour les adultes accompagnateurs) (Voir annexes 11.3, 11.4, 11.5 et 11.6).

1.2 Appropriation personnelle du lieu de la sortie

1.2.1 Des prises d'informations multiples

Soucieux de mieux appréhender cette exploitation suite à la rencontre avec l'agriculteur, en particulier son fonctionnement et ses « relations spatiales » à différentes échelles, j'ai souhaité prendre des renseignements auprès d'autres acteurs du monde agricole.

[226] Groupement agricole d'exploitation en commun.
[227] L'épandage est interdit de novembre à février conformément au règlement sanitaire départemental et à la Directive Nitrates (directive européenne).
[228] Très répandu en élevage laitier, l'écornage dépend du choix de l'éleveur, essentiellement pour limiter les risques de lésions dues aux coups de corne mais doit se faire avant deux mois et en respectant des règles de mise en œuvre : utilisation d'un matériel adapté comme le brûle-corne électrique.

- Rencontre avec un agriculteur et un technicien d'une coopérative agricole le 18 février 2013

Mon questionnement porte sur les contraintes et les règlements dont relève une exploitation en G.A.E.C. à l'échelle communale, régionale, nationale, européenne voire mondiale. L'exploitant agricole, ainsi que le technicien d'une coopérative, apportent des réponses qui prennent la forme d'une liste de situations auxquelles les exploitants (donc les deux associés de la ferme de la Chambaudière) doivent se conformer au mieux. Ils mettent en évidence que les incidences financières de ces exigences règlementaires peuvent être importantes. L'échange permet de mettre en évidence des enjeux réglementaires à différentes échelles comme le montre le tableau suivant :

Échelles	Exemples de contraintes ou de règlements dont relève l'exploitation agricole	
Communale	**Distance de construction de l'habitation par rapport à un bâtiment d'élevage** *(par un exploitant, par un tiers) : interdiction de construire une habitation à moins de 100 m de la ferme*	**Constructions des bâtiments agricoles d'élevage et de stockage** : *choix des matériaux, bardage, intégration paysagère (P.L.U. ; recours à un architecte obligatoire sauf pour les bâtiments à usage agricole de surface inférieure à 800 m²)*
Régionale	**Collecte du lait** *La nuit par la coopérative Herbauges installée à Corcoué/Logne, non transformé sur place mais vendu à des usines de transformation (Intermarché laiterie de St Père en Retz : lait UHT et yaourts Pâturages de France ; usine Senoble à Aytré près de la Rochelle pour des desserts lactés)*	
Nationale	**Circulation des véhicules et machines agricoles soumise à des règles particulières selon leur largeur** : *les samedis à partir de 12h, dimanches, jours fériés et nuits (code de la route, arrêtés Préfectoraux, Départementaux et Municipaux)*	**Identification des bovins :** *(passeport et boucles) : boucle conventionnelle composée du code pays d'origine et d'un numéro à 10 chiffres identique sur chaque oreille (N° national) pour les bovins nés à partir de 1999*
Européenne	**Stockage et gestion des effluents d'élevage** *(fumier et lisier).* *- Plan d'épandage (étude pour déterminer l'aptitude des sols à recevoir et épurer les effluents de l'élevage).et cahier d'épandage : l'épandage ne peut pas s'effectuer de novembre à février (règlement sanitaire départemental)* *- Directive Nitrates (directive européenne qui demande aux Etats, membres de l'U.E., de prendre des dispositions pour baisser les taux de nitrates dans l'eau).*	**- Politique de quotas laitiers** *dans le cadre de la P.A.C. depuis 1984 et en 2015.* **- Écornage des bovins**

Figure 109 : Contraintes et règlements dont relève la ferme de la Chambaudière

- Contact téléphonique avec la coopérative des Herbauges à Corcoué/Logne

Un échange au téléphone avec un responsable de la coopérative des Herbauges a permis de connaître la filière empruntée par le lait, de l'exploitation jusqu'aux usines de production. Celui-ci est collecté la nuit et acheminé par camion jusqu'à la coopérative implantée à Corcoué sur Logne en Loire-Atlantique. Il n'est pas transformé sur place mais vendu à deux usines de transformation : la laiterie de Saint Père[229] basée à Saint-Père-en-Retz, en Loire-Atlantique, et l'usine Senoble, à Aytré, près de la Rochelle. La laiterie de Saint-Père collecte cinq-cent-mille litres de lait par jour auprès de quatre-cent éleveurs pour l'essentiel en Loire-Atlantique et en Vendée. L'usine Senoble produit principalement des desserts lactés.

1.2.2 Se rendre personnellement sur place

Deux temps ont été consacrés à l'exploration des lieux[230] en amont de la sortie. L'occasion de prendre des clichés photographiques pour préparer, comme pour la sortie du 3 avril 2013, le même travail de correspondance entre une planche de photos/réel et la même recherche d'un itinéraire et de stations permettant de récolter des matériaux multi-sensoriels emblématiques des lieux traversés. Le repérage sur place, la discussion avec les exploitants agricoles de la Chambaudière et l'entretien avec des acteurs du monde agricole m'ont servi pour sélectionner quatre stations différentes avec leurs caractéristiques propres :

- la station une : un lieu de stockage d'ensilage, imposant tas de nourriture pour les ruminants recouvert en partie d'une bâche plastique pour sa conservation,

- la station deux : un bâtiment agricole abritant une aire de stabulation libre paillée pour le couchage des vaches laitières ainsi qu'une zone de traite automatisée,

- la station trois : un champ de blé servant à la production et à la consommation de l'exploitation en nourriture animale et en paillage,

- enfin la quatrième station : un hangar de plus petite dimension pour l'élevage des veaux et des génisses.

[229] L'usine appartient au groupe Intermarché et produit du lait U.H.T., des desserts lactés, du beurre et des yaourts commercialisés sous la marque Pâturages.
[230] Les 11/02/2013 et 26/04/2013.

Un des associés de l'exploitation a également proposé d'organiser une dégustation de lait pour les enfants dans le petit hangar correspondant à la station quatre.

1.3 Rencontre avec les élèves

Une rencontre avec le groupe d'élèves a lieu le mardi 7 mai 2013. L'objectif est de les voir directement pour présenter mon rôle de chercheur, leur expliquer le déroulement de la sortie et répondre à leurs questions. L'idée est également de les mettre en projet et d'établir un contact pour les mettre en confiance. Enfin, cette rencontre est l'occasion de leur faire compléter un document sur l'estimation de leurs pratiques par rapport aux espaces investis en sortie.

2. Description de la sortie

La sortie de cette classe de C.M.2 a lieu le matin du lundi 13 mai 2016. Les vingt-six élèves effectuent en car le déplacement de l'école jusqu'à la ferme de la Chambaudière située à S^{t} Étienne du Bois, soit environ trois kilomètres. C'est sous un temps très couvert, avec des températures de l'ordre de douze degrés au début de la matinée et un léger vent d'environ vingt-cinq kilomètres par heure, qu'a lieu la sortie. L'enseignant encadre la classe avec l'aide de quatre parents d'élèves accompagnateurs. Une classe de petite section, dont les élèves de CM2 sont les tuteurs, participe également à la sortie.

9h00 : Les élèves de CM2 sont d'abord réunis dans la classe. Un carnet sensoriel, un plan de l'exploitation et une pochette cartonnée servant de support pour écrire leur sont distribués.

9h20 : Après un temps d'attente important de vingt-minutes sans que les enseignants sachent la raison du retard du car, les élèves montent dans le véhicule et partent de l'école.

Figure 110 : Plan du parcours sur l'exploitation agricole

9h35 : Regroupement à l'entrée de la ferme. Devant tous les élèves rassemblés, l'enseignant s'adresse aux agriculteurs pour les remercier d'accueillir les deux classes puis demande de procéder à la répartition par groupe. Un adulte prend en charge les élèves. À partir de ce moment, je choisis de suivre et d'observer plus particulièrement, et quasi exclusivement, le groupe numéro cinq encadré par un parent d'élèves. Munis de leur feuille de route et du plan (Voir fig.110), les six élèves se dirigent vers la station n°1. En cours de route, ils passent devant le hangar correspondant à la salle de traite (station n°2) et aperçoivent des vaches (Gwen) et des silos (Hugues) qu'ils nomment. Les odeurs provenant de la salle de traite sont aussi repérées avec un « *ça sent la bouse* » (Félix). Quelques mètres avant la station une, le groupe s'arrête, le parent accompagnateur distribue les bandeaux occultants et demande aux enfants de se ranger les uns derrière les autres. Avec une certaine excitation, chaque enfant met en place cet accessoire sur ses yeux. Un des enfants demande avec malice s'ils ont le droit de tricher puis le groupe avance en file indienne un bras posé sur l'épaule de l'enfant qui précède, l'adulte prenant la tête du cortège. Les élèves parlent de façon quasi continue en se déplaçant.

Figure 111 : Déplacement les yeux bandés vers la station n°1
(Photographie de l'auteur, le 13/05/2013)

9h40 : Le groupe arrive à la station n°1. Les élèves prennent un temps pour percevoir avec les yeux bandés les sons, les odeurs et les sensations tactiles. Cette étape se produit sans aucun déplacement des élèves. Les masques occultants retirés, certains enfants prennent une poignée d'ensilage, rentrent en contact avec les éléments qui le composent et le reversent en pluie. L'un d'entre eux (Hugues) introduit un échantillon d'ensilage dans sa bouche pour le goûter et le recrache aussitôt. La matière est identifiée comme de la nourriture pour les vaches mais fait aussi penser à des bonbons ou des cœurs de palmier.

Les élèves notent ensuite sur leur carnet les perceptions et impressions personnelles dans des positions variées : debout, accroupi ou en utilisant le tas d'ensilage comme soutien.

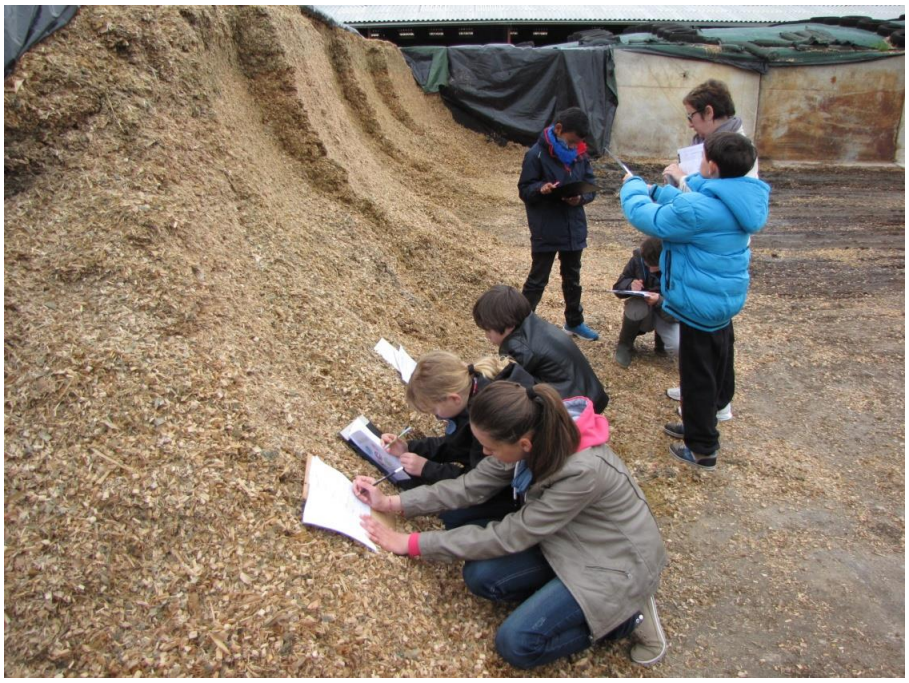


Figure 112 : Prises de notes sur les carnets sensoriels
(Photographie de l'auteur, le 13/05/2013)

La phase suivante indiquée sur la feuille de route se rapporte à la prise de deux photographies par chaque enfant. L'opération est effectuée au moyen d'un appareil photo numérique sans aide particulière de l'adulte. Les élèves restent tous dans un périmètre réduit (quatre ou cinq mètres) autour de l'endroit où ils ont complété leur carnet sensoriel. Les élèves changent systématiquement d'angle de vision entre deux prises, en circulant ou simplement en pivotant sur eux-mêmes.

Figure 113 : Élève récoltant des images
(Photographie de l'auteur, le 13/05/2013)

La dernière étape consiste à aller chercher *in situ* une représentation du réel sous forme de photographies. Les élèves sont répartis en deux groupes de trois pour accéder plus facilement à la lecture des planches photographiques. Cette étape se déroule dans la précipitation mais les photos sont effectivement « retrouvées » rapidement, c'est-à-dire en moins d'une minute. La correspondance s'effectue dans un va-et-vient en pointant du doigt ce que les élèves voient sur la photo et ce qu'ils reconnaissent dans le réel en pivotant sur eux-mêmes sans quasiment bouger. Les photos ont effectivement été prises du même point de vue, seuls les angles de vision, l'éloignement et le rapprochement obtenus avec le zoom de l'appareil photo changeaient. Dans un second temps, le parent accompagnateur incite les élèves de son groupe à aller voir de plus prêt. La durée totale de cette recherche est de trois minutes et vingt secondes.

10h08 : Après un court déplacement, toujours en file indienne, les élèves, privés de la vue, arrivent à la deuxième station (station n°4 sur la feuille de route, correspondant à un petit hangar). La démarche et les étapes sont identiques à celles de la station précédente. Un scénario similaire se produit à cet endroit : les élèves s'immobilisent, cette fois à l'entrée du hangar, et perçoivent ce qui les entoure. Ils notent ensuite consciencieusement sur leur carnet les sensations et les effets produits en restant debout. Puis un temps assez long est consacré à l'alimentation et au contact tactile avec les veaux et les génisses présents dans ce hangar. Les élèves touchent la robe des animaux recouverte de poils, leur tendent de la paille ou du foin[231] disposés sur le sol devant les enclos. Certains élèves prennent des granulés dans des seaux pour les placer dans le creux de leur main et se font lécher par les veaux.

[231] La paille est donnée aux veaux les plus jeunes pour développer leur panse (premier compartiment de l'estomac des ruminants). Le foin est plutôt destiné aux génisses les plus âgées.

Figures 114, 115 et 116 :
Nourrir et caresser les animaux
(Photographies de l'auteur, le 13/05/2013)

L'étape suivante, consacrée à la prise de photos, se déroule de la même façon que pour la station une. L'exploration de ce hangar se termine par une dégustation de lait chaud servi par les agriculteurs.

Figure 117 : Goûter le lait entier de ferme
(Photographies de l'auteur, le 13/05/2013)

10h30 : Les élèves sont rassemblés par l'adulte responsable du groupe un peu avant la station numéro trois[232]. Là, ils s'équipent de bandeaux occultants et reprennent leur marche les uns derrière les autres. Ils s'arrêtent à l'entrée d'un champ de blé au stade de croissance encore peu avancé. Les yeux bandés, face au vent, un enfant (Tristan) dit « *ça sent bon* ».

Figure 118 : Perceptions sensorielles au niveau de la station n°3
(Photographie de l'auteur, le 13/05/2013)

La phase qui suit est la même que pour les deux stations précédentes où il faut compléter le carnet sensoriel. Cette étape se fait simultanément avec une exploration du champ de blé. Les élèves empruntent un sillon formé par les roues d'un tracteur à l'entrée du champ. Ils peuvent aller toucher et observer de très près quelques tiges de blé encore vertes. L'un d'entre-deux (Alex) identifie facilement la céréale cultivée qu'il appelle du « chewing-gum naturel » après avoir goûté quelques grains non mûrs. Pourtant, l'origine de la culture n'est pas aussi évidente pour tous les enfants. Certains y voient plutôt du maïs.

[232] Au niveau de la station trois, j'ai personnellement entendu les chants des oiseaux et le bruit du vent. Une légère brise se fait sentir au niveau de la peau du visage. Pas vraiment d'odeurs significatives : l'odeur forte et nauséabonde de lisier de cochon, très présente lors de mon exploration personnelle des lieux le 26/04/2013, est à peine perceptible.

Figure 119 : Déambulations dans le champ de blé
(Photographie de l'auteur, le 13/05/2013)

Puis vient l'étape de la prise de photos par les élèves. Certains photographient un plan d'ensemble qui englobe le champ entier et les arbres. D'autres choisissent des détails comme les tiges, les feuilles ou les grains de blé.

Figure 120 : Exploration dans les moindres détails et prise de photo d'une tige de blé
(Photographie de l'auteur, le 13/05/2013)

10h50 : Arrivée à la station n°2. L'accompagnateur demande à nouveau aux élèves de se disposer en file indienne. Le groupe attend quelques instants, yeux bandés, à l'entrée du hangar qui correspond à la salle de traite. En effet, la porte principale du hangar est fermée à cause de travaux de décaissement réalisés par un tracteur à l'intérieur du bâtiment. L'engin ayant quitté les lieux, l'agriculteur ouvre la porte et les élèves entrent toujours sans rien voir[233]. Le groupe s'arrête au milieu de la salle et observe trente secondes de silence pour écouter, sentir les odeurs et toucher en se baissant un mélange d'ensilage et d'herbe fraîche servant de nourriture aux vaches laitières présentes derrières leur enclos en stabulation. En enlevant leur bandeau, les élèves sont surpris de voir ces animaux. Plusieurs ramassent de l'herbe et vont en direction des vaches pour les nourrir. Puis, après un « rappel à l'ordre » de l'accompagnateur, ils répondent aux questions dans leur carnet sensoriel.

Figure 121 : Relevé des perceptions et sensations dans le carnet sensoriel
(Photographie de l'auteur, le 13/05/2013)

11h10 : À l'issue du parcours, l'enseignant rassemble tous les élèves près de la station n°2 pour un temps de questionnement avec un des agriculteurs.

[233] L'entrée se fait dans un vacarme assourdissant dû au bruit du moteur d'un tracteur en marche. On perçoit aussi les chants des oiseaux qui résonnent sous la tôle du hangar.

3. Analyse de la sortie

3.1 Le rôle de l'enseignant

Dans cette sortie, l'enseignant accompagne les élèves en proposant et en mettant en place à chaque station la démarche méthodologique liée au protocole de recherche. Il est avant tout le garant de la sécurité physique des élèves, s'assure qu'aucun d'entre eux ne coure un risque dans l'exploration de l'espace parcouru. Il est également responsable du temps imparti indiqué sur la fiche de route.

86.	PE	*oui la sécurité d'abord / c'est la première chose à laquelle je pense / et pourtant on avait fait un repérage entre adultes / mais quand on est avec les enfants c'est pas pareil / on prend plus de place déjà* […]

Sur le plan pédagogique, l'enseignant n'est pas là pour transmettre des informations et faire un « cours » en extérieur, même si rien ne l'empêche de répondre sur place aux questions des élèves. Son rôle consiste plutôt à les interpeller sur un élément ou un détail observé dans le réel[234], à les questionner et susciter des échanges entre eux pour amorcer un débat qui peut se prolonger en classe, la classe étant considérée comme le lieu qui apportera les compléments d'information.

Le « manque de connaissances » sur le monde agricole, mis en évidence par l'enseignant lors de l'entretien, n'est d'ailleurs pas vécu par ce dernier comme un obstacle à l'enseignement en sortie.

61.	C	quel rôle tu as eu […] tu as dit là il y a eu un questionnement important / est-ce que tu as dû te freiner pour répondre aux questions ou bien tu répondais systématiquement aux questions des élèves
62.	PE	*eh bien là je n'ai pas pu aller trop loin / j'ai plutôt confirmé ce qu'avait dit Florian / et s'il n'avait pas été là // j'crois que j'aurais posé la question // bah qu'est-ce qui s'est passé / une machine a dû faucher / est-ce qu'ils coupent l'herbe à la main / ça n'a pas duré longtemps parc'qu'il y avait la machine sur la photo donc c'était bon*
84.	PE	*je n'ai pas ressenti de difficulté / c'est juste que je m'suis arrêté à c'que j'savais / parce que déjà je ne voulais pas trop en dire / mais s'ils m'avaient porté un peu plus loin / je leur aurais dit / je n'sais pas / on va s'renseigner* […] *p't-être même que si j'avais su j'aurais pas voulu leur donner la réponse / les enfants retiennent mieux quand c'est eux qui trouvent donc / donc après on aurait pu avoir des informations / on en a eu d'ailleurs / par la synthèse avec l'agriculteur / et puis ensuite des recherches internet ou bien la rencontre avec quelqu'un qui avait des connaissances / ça pouvait être moi ou toi /*

[234] Voir les exemples dans la partie 3.2.3

L'enseignant procède également parfois à un bilan des découvertes à la fin de certaines stations (stations une et trois). Son groupe ayant bénéficié de la part de l'agriculteur d'une brève présentation de l'installation pour traire les vaches, il n'a pas jugé bon à cet endroit de faire une synthèse des éléments explorés.

77.	C	[…] est-ce que tu es intervenu pour opérer des phases de synthèse […]
78.	PE	[…] *je l'ai fait avec l'ensilage (station 1) / et le champ en extérieur (station3) / mais alors l'autre avec les veaux (station 4) et / dans le grand hangar (station 2) non / d'ailleurs dans le grand hangar un des agriculteurs était là et coup d'chance / il nous a montré la traite / après il fallait vite enchaîner aller à l'autre atelier / est-ce que je l'aurais fait / je n'sais pas vu que la personne avait bien expliqué*

Dans le cadre de cette sortie, l'enseignant a été confronté à l'imprévu. Cette capacité d'adaptation se manifeste par des choix sur la durée consacrée à l'exploration des lieux, des endroits non précisés sur la feuille de route qui, s'ils présentent un intérêt du point de vue de l'enseignant, peuvent aussi être visités. Mais l'adaptation la plus importante concerne la gestion du groupe d'élèves qui n'est pas dans la même configuration que dans une salle de classe. La sortie offre aux élèves davantage de liberté qu'à l'intérieur des murs de la classe par les déplacements et les opportunités de parcourir des lieux en les examinant intensément. Les élèves ont la possibilité d'errer, de s'aventurer dans les recoins, d'avancer à l'intérieur des champs, de s'asseoir ou de s'allonger par terre, de parler entre eux. Tous ces gestes et pratiques sont à observer, à évaluer, notamment par rapport aux dangers potentiels, à contrôler et à réguler si besoin par l'enseignant. La sortie est un moment de liberté encadrée. Plus qu'ailleurs, l'enseignant doit être en mesure de s'adapter à ces situations et prendre des décisions dans un environnement plus incertain que celui de la classe.

89.	C	est-ce qu'à d'autres moments / tu as dû gérer des imprévus / des situations inattendues / t'adapter /
90.	PE	*la traite / oui justement j'crois que c'est un enfant qui a demandé à l'agriculteur ou / en tout cas nous on a vu un groupe qui y allait / donc on s'est dit / on en profite / donc on s'est approché / et là il a dit bien-sûr au contraire / là c'était pas prévu / donc on a rallongé l'atelier / raccourci le suivant* […]

3.2 Les phases du protocole et son contenu

3.2.1 Une adaptation des élèves aux différentes phases du protocole et notamment la privation de la vue

Face à la nouveauté de la situation proposée, nouveauté confirmée par l'enseignant, les élèves ont pris un temps pour s'accommoder avec les différentes phases de la méthodologie, en particulier, le début de la démarche où les élèves étaient privés de la vue. Cette privation de la vue, contrainte et momentanée, a suscité dans un premier temps de l'excitation, de l'agitation et de l'amusement. Il a induit le besoin, chez certains élèves, de parler à haute voix, peut-être pour se rassurer. Cette acclimatation au dispositif s'est faite progressivement et a laissé place à une pratique plus aisée, les élèves s'étant habitués au déroulement à chaque fois identique.

8.	PE	*oui c'est p't-être pour ça que le premier atelier a été long / il a fallu distribuer / c'est tout bête mais les masques / et ensuite l'adulte et l'enfant devaient se sentir à l'aise avec cette découverte déjà /* […] *j'ai remarqué que des groupes ont décalé mais après il y a eu un rythme qui a été pris et puis ça devenait naturel de ne pas en prendre plein les yeux au début / de s'arrêter de bloquer ce sens*

12.	PE	*oui / le p'tit rire nerveux / parc'que c'était nouveau / on n'avait jamais fait ça /* […] *être debout les yeux bandés dans un endroit que tu connais à peine / il a fallu les rassurer mais en même temps ils n'ont pas été inquiets / moi je les ai rassurés pour devancer mais aucun n'a dit moi je ne veux pas j'ai peur / je ne sais pas si dans les autres groupes certains ont dit moi je ne veux pas ça me stresse / le noir / je sais pas* […]

L'adaptation des élèves s'est aussi traduite par une différence dans les déplacements adoptés à chaque station. Certains sont restés quasiment immobiles dans la phase de perception les yeux bandés, d'autres ont déambulé en groupe, parfois les uns à la suite des autres. Le choix du mode de déplacement ou de maintien sur place dépendait à la fois des indications données par l'adulte accompagnateur et de la personnalité des élèves plus ou moins prudents, plus ou moins « aventureux ».

3.2.2 Le carnet sensoriel : un outil de recherche pour accéder aux choses intimes

La deuxième étape du protocole comportait une restitution écrite par les élèves des perceptions vécues pour chaque station ainsi que l'effet produit par la sortie sur l'élève. Cette étape a été qualifiée de difficile par l'enseignant, les élèves ayant du mal à écrire sur le carnet les perceptions (tactiles, sonores et olfactives) et ce qu'ils éprouvaient.

Je propose de procéder ici à une analyse transversale des écrits pour cerner les aspects communs de perception et d'épreuve (ce qui est éprouvé) de leur environnement par ces élèves et d'interroger de manière approfondie la difficulté pour les élèves de restituer par écrit cette relation à cet environnement rural. Est-ce une confusion entre les deux questions, c'est-à-dire un souci pour distinguer leur sens ? Ou est-ce plutôt une difficulté à exprimer par écrit ce qu'ils perçoivent et ce qu'ils éprouvent, c'est-à-dire à saisir les messages sensoriels et dire quel effet ça produit sur eux ? J'opte sans aucun doute pour la deuxième hypothèse et vais essayer d'analyser ci-après les modalités de réception et d'appréciation des messages sensoriels. Pour le dire autrement, je vais étudier la façon dont les élèves reçoivent et apprécient leur environnement en sortie, ce qui les préoccupent, c'est-à-dire soit la reconnaissance, soit la qualification des perceptions, ou les deux en même temps, et enfin chercher à repérer s'il existe des hiérarchies sensorielles et, pour cela, m'appuyer sur l'étude des traces laissées par les élèves dans leur carnet sensoriel[235].

Il apparaît très nettement que les élèves cherchent prioritairement à reconnaître la nature de la source de ce qu'ils touchent ou de ce par quoi ils sont touchés, des sons et des odeurs perçues. En fonction des lieux et des contextes, ils disent avoir majoritairement touché l'ensilage, les vaches ou les veaux et de l'herbe, avoir entendu le bruit ou le meuglement des vaches, les oiseaux, les tracteurs, la trayeuse électrique et le vent et avoir senti les odeurs des vaches ou de leurs déjections. Si on entre dans le détail des perceptions, on s'aperçoit que les élèves ont reconnu les bruits provenant de huit sources différentes (les vaches, les veaux, les oiseaux, les tracteurs, la trayeuse, le vent, une voiture et un chien). Ils ont réussi à détecter onze odeurs distinctes (bouses et urines de vaches, odeur de vache, la paille, le foin, l'ensilage, le vent, la terre, la terre détrempée, l'herbe, les céréales et l'odeur de nature) et ont touché seize objets différents (l'ensilage, les vaches ou les veaux, l'herbe, la paille, le blé, le foin, le maïs, les granulés, le vent, les roues ou les pneus, la terre, une barre, de l'humidité et de la poussière). Dans l'ordre, la perception tactile est celle qui permet de saisir le plus d'objets sensoriels avant l'olfaction et l'ouïe.

À la lumière des données relevées sur les carnets sensoriels, il semble que plus que l'appréciation qualitative de ce qui a été touché, des bruits et des odeurs, c'est bien la reconnaissance des objets perçus qui est prise en compte en priorité par les élèves. C'est vrai

[235] Voir annexe 11.7.

pour la perception tactile (seulement quelques « *c'est froid, léger, chaud ou mouillé* ») ou la perception olfactive (« *ça sent pas bon, ça sent mauvais, ça pue ou ça sent bon* ») mais encore plus pour la perception sonore qui ne comporte aucune appréciation qualitative. Partant de ce constat, on peut se demander pour quelle raison les élèves ne verbalisent pas cette expérience qualitative. Est-ce parce qu'ils ne disposent pas d'un langage adapté pour qualifier leurs perceptions ? Le vocabulaire utilisé pour nommer la source est, quant à lui, minimaliste, avec parfois l'emploi d'onomatopées pour imiter le meuglement (« meuh ») ou l'aboiement (« ouaf »).

La difficulté des élèves à apprécier qualitativement (au sens de saisir) les objets palpés, les sons et les odeurs est manifeste, mais elle est encore plus forte pour la question de l'effet produit par l'environnement sur soi à chaque station. Très fréquemment, les élèves disent soit ne rien ressentir, soit ils ne formulent pas de réponse à la question posée sur ce qu'ils éprouvent. Les odeurs et les bruits provoquent très peu de réaction chez les élèves. Est-ce que la rhétorique permettant d'exprimer leurs émotions leur fait défaut ? Ce ne serait *a priori* pas un problème de non-perception ou de non-sensation, mais plutôt de non-dit ? Le lexique leur manquerait-il ? Les formules employées par les élèves manquent souvent de précision et sont limitées en ce qui concerne le toucher (*bizarre, doux, froid, frais, chaud, ça pique, ça gratte, mouillé…*), l'ouïe (*bizarre, normal, ça fait du bien, un effet de nature*) et l'odorat (*ça sent pas bon, mauvais, ça pue, j'aime pas cette odeur, odeur gênante, cela me donne envie de vomir, bizarre, ça sent bon, ça fait du bien, agréable, du frais*).

Cependant, et pour compléter ce qui vient d'être dit, il semble bien exister un ordre dans l'appréciation des messages sensoriels. Lors de cette sortie, c'est la perception tactile qui provoque le plus de réactions chez les élèves mais parallèlement avec une plus grande difficulté à exprimer ce qui est éprouvé par le contact avec la peau. Au contraire, la perception sonore et, de manière encore plus marquée, la perception olfactive produit très peu d'effet sur les élèves, ce qui vient en contradiction avec ce qu'on peut penser habituellement sur la hiérarchie des perceptions où l'ouïe vient souvent après la vue[236], mais bien avant le toucher, l'odorat et le goût. C'est un enfant qui me l'a signalé lors d'un entretien de groupe :

108.	Marine	*bah ça sentait pas très bon*
110.	Félix	*c'est juste pour réagir sur Marine / mais y'a aussi l'ouïe c'est un grand sens / mais les trois autres là / le goût le toucher et l'odorat / ben on les utilise moins que les / que la vue et l'ouïe /*

[236] La vue et l'ouïe comme sens du lointain, privilégiés dans la culture occidentale.

La phase d'écriture sur le carnet sensoriel a été réalisée sans réelle réticence de la part des élèves mais avec empressement, sans y consacrer un temps important. Lors de l'entretien, l'enseignant a formulé avec diplomatie une légère critique quant à l'utilisation de cet outil pour recenser les perceptions intimes, parce que ce moment pouvait contrarier ou s'opposer à une exploration fine du lieu, et qu'il constituait un exercice scolaire assez classique :

36.	PE	*ils ont joué le jeu en fait / moi je m'attendais / je ne sais pas dans les autres groupes moi j'ai eu des enfants scolaires entre guillemet / obéissants / mais aucun n'a dit mais moi j'ai pas envie /* […] *mais maintenant qu'on en parle / peut-être que j'aurai aimé qu'un enfant me dise moi ça m'empêche de m'imprégner du lieu du coup / j'ai encore un crayon j'ai encore une feuille et j'aurais bien voulu faire quelque chose de différent / ben aucun ne m'l'a dit* […]

Activité sensorielle des élèves	**Perception tactile**	**Perception sonore**	**Perception olfactive**
Reconnaissance de la nature de la source	16 sources reconnues	8 sources	11 sources
Appréciation qualitative	4 termes différents utilisés	aucun terme utilisé	6 termes différents utilisés
Réaction produite	17 termes différents utilisés mais 17 réponses « ça ne me fait rien »	14 termes différents utilisés mais 26 réponses « ça ne me fait rien »	15 termes différents utilisés mais 32 réponses « ça ne me fait rien »
Hiérarchie sensorielle (graduation décroissante de l'effet produit)	1	2	3

Figure 122 : synthèse des perceptions et effets produits sur les élèves pendant la sortie

3.2.3 Comparaison des données des carnets sensoriels avec l'entretien collectif

L'entretien mené avec six élèves le jour de la sortie vient corroborer les résultats obtenus à partir des carnets sensoriels. Les élèves perçoivent les bruits des animaux de la ferme, des machines agricoles, des oiseaux, le vent, sentent les odeurs provenant des vaches (en priorité de la bouse de vache) et touchent principalement avec leur main l'ensilage. Il leur arrive aussi de marcher dessus et donc d'avoir un contact distancié par la semelle de leurs chaussures mais je ne sais pas exactement ce qu'ils perçoivent : est-ce la sensation tactile de l'appui du pied sur les végétaux ou/et le bruit provoqué par leurs pas dans le tas d'ensilage ?

94.	Marine	[…] *avec le nez on sentait surtout les besoins des vaches* […] *et puis avec les oreilles on entendait plutôt les bruits des tracteurs / des vaches qui faisaient meuh /*
96.	Marine	*j'ai plutôt entendu les vaches que le tracteur / mais parfois j'entendais le tracteur*
103.	C	et les odeurs des rejets d'animaux / les excréments
104.	Marine	[…] *c'est un peu gênant*
107.	C	en quoi ça te gênait

108.	Marine	[…] *ça sentait pas très bon*
146.	C	quels bruits tu as entendu
147.	Floran	*celui-là des oiseaux et puis / euh le vent*
174.	C	qu'est-ce que ça t'as fait quand tu as touché
175.	Tristan	*c'était humide*
181.	Félix	*mais moi dans la station numéro un quand j'ai marché sur l'ensilage là / j'ai / j'ai senti que je marchais sur quelque chose / et donc je me suis baissé pour toucher*

Les perceptions sensorielles sont multiples et simultanées. Ainsi, dans le hangar de traite (station n°2) un enfant enregistre en même temps des perceptions sonores et tactiles : le bruit provoqué par le souffle d'une vache et le contact de l'air expiré par la vache sur sa main.

197.	Tristan	[…] *dans la station quatre* […] *j'avais les yeux bandés* […] *quand j'me suis approché des vaches / je sentais d'l'air chaud et puis ensuite froid*
199.	Tristan	[…] *quand / je m'étais approché pa'c'que j'me demandais ce que j'entendais / et / comment / et j'ai senti de l'air chaud / comment / avec la vache / et après dès que j'me suis éloigné j'ai senti de l'air frais*

La vue ne laisse pas les enfants indifférents ; elle est plus facilement associée à une appréciation qualitative, surtout esthétique (« *paysage joli* » pour le champ et les hangars).

139.	Gwen	*et le paysage il était assez joli / le champ / les entrepôts / c'était assez bien entretenu et joli /*
140.	C	tu veux dire les hangars
141.	Gwen	*oui /* […] *c'était joli à r'garder*

Les enfants sont sensibles au monde vivant et apprécient particulièrement le contact avec ce qu'ils appellent la nature qui leur apporte un bien-être (entendre le vent dans le feuillage des arbres par exemple). On note cependant encore l'embarras et le manque de mots pour dire ce qu'ils éprouvent face à ces perceptions olfactives (*« pas terrible à sentir » « ça sent pas très très bon » « je sais pas comment décrire »), sonores (« ça m'fait du bien ») et tactiles (« pas une texture que j'aimais », « j'trouvais ça un peu doux »).*

130.	Gwen	[…] *j'ai entendu les bruits des oiseaux /* […] *du vent / qui faisait bouger les feuilles des arbres*
134.	Gwen	*ça m'a fait du bien*
136.	Louise	[…] *j'avais marqué que j'avais entendu les oiseaux / le vent et que c'était bien d'entendre la nature comme ça / pis ça f'sait du bien* […]
159.	Félix	*les odeurs / ben là j'ai senti / je sais pas / d'la paille*
160.	C	tu as senti la paille / oui d'accord / c'était quelle odeur la paille
161.	Félix	*je sais pas (rires) // je sais pas comment décrire*
175.	Tristan	*c'était humide*
181.	Félix	*mais moi dans la station numéro un quand j'ai marché sur l'ensilage là / j'ai / j'ai senti que je marchais sur quelque chose / et donc je me suis baissé pour toucher*
185.	Félix	[…] *c'était pas une texture que j'aimais et / à la fois j'trouvais ça un peu doux* […]
187.	Marine	*moi j'trouvais plutôt / au lieu que ce soit mou c'était plutôt dur / enfin ça piquait un*

		peu dans les doigts
188.	C	tu parles toujours de la station numéro un / du tas d'ensilage / oui / quand tu as mis dans ta main / ça faisait quelle sensation
189.	Marine	*ça m'piquait / enfin c'était mouillé c'était humide et puis heu c'était froid*
191.	Marine	[…] *les odeurs des besoins des vaches / c'était pas terrible à sentir*
193.	Marine	*j'aimais pas trop*
195.	Louise	*à la station une* […] *j'trouvais qu'c'était doux le tas / ça f'sait du bien aux mains* […]

La privation de la vue est mise en évidence par les élèves comme un phénomène inhabituel, sens qu'ils ont conscience de solliciter prioritairement d'ordinaire. La contrainte imposée de se bander les yeux pour percevoir leur permet de faire davantage appel aux autres sens. De manière identique à la sortie du 3 avril, la perception sonore semble même amplifiée dans ce cas de figure.

98.	Marine	[…] *ça f'sait bizarre pa'c'que d'habitude on est plus habitué à faire avec les yeux* […]
110.	Félix	[…] *le goût le toucher et l'odorat […] on les utilise moins que* […] *la vue et l'ouïe /*
143.	Floran	*aussi quand on avait les yeux bandés on faisait plus attention à ce qu'y avait autour de nous / on sentait plus le vent les odeurs et puis les bruits*
150.	C	donc tu as été sensible aux chants des oiseaux
151.	Floran	*oui / on aurait dit qu'on avait un casque / et puis qu'on écoutait de la musique d'oiseaux*

Un autre point intéressant issu des échanges avec les élèves est qu'ils procèdent parfois par comparaison pour apprécier les messages sensoriels. Cela signifie qu'ils disposeraient d'un stock sensoriel qu'ils utilisent pour percevoir leur environnement dans une approche comparative. Lors de la sortie, un élève a saisi et qualifié les odeurs de la ferme comme assez bonnes en fonction de la visite d'une chèvrerie qu'il avait effectuée préalablement où il avait évalué l'odeur plus forte.

116	Gwen	*moi j'trouvais l'odeur* […] *qui sentait assez bon / pa'c'que / moi j'avais senti pire* […]
117.	C	où
120.	Gwen	*c'était dans une autre ferme / c'était pour les chèvres*
124.	Gwen	*ça sentait plus fort que ceux des vaches* […]

3.2.4 L'exploration du réel combinée à des photographies

Les élèves ont vécu cette étape de la sortie avec beaucoup d'enthousiasme. Le va-et-vient entre la planche de photographies et le réel devait les contraindre à porter leur attention et leur regard sur des détails importants de chaque station qu'ils n'auraient peut-être pas remarqué sans cet outil. Instrument d'aide à l'observation, il était aussi conçu pour interpeller et faire surgir des questions de la part des élèves.

L'enseignant a, lui aussi, constaté l'investissement des élèves dans la recherche des indices visuels, investigation qu'il a qualifié de ludique en questionnant dans un premier temps la valeur d'apprentissage d'une recherche d'indices dans le réel aiguillée par des images.

48.	PE	*alors là c'est peut-être la partie qu'ils ont préférée / sur l'ensemble des stations /* […] */ mais le jeu de devinettes ça f'sait un peu chasse au trésor quoi / trouver le lieu / alors le top ça été de trouver la vache qui avait le code barre / quand ils l'on trouvé / super / donc ça a été la partie sûrement la plus agréable*
50.	PE	[…] */ ben c'était ludique / après en termes d'apprentissage on s'éloignait quand même / je pense / c'était une partie ludique y'a pas de problème mais qu'est-ce qu'on apprend quand on repère le morceau de paille qui était là une semaine avant / je ne sais pas*

En allant plus loin dans la discussion, l'enseignant convient en prenant deux exemples (les boucles auriculaires[237] et l'ensileuse) de l'utilité de cette exploration pour provoquer ou au moins susciter un questionnement. Il a noté, à juste titre, qu'une photographie qui ne correspond pas ou plus exactement à la réalité le jour de la sortie[238] peut aussi poser problème aux élèves et créer une situation de questionnement que l'enseignant qualifie d'apprentissage.

54.	PE	[…] *par exemple le détail qui fait apprendre quelque chose / oui le code barre de la vache / parc'que une fois qu'ils l'ont trouvé / par contre la question n'est pas venu forcément à ce moment-là / pourquoi elle en a un / ouais je l'ai trouvé aller on cherche l'autre indice*
56.	PE	*par contre ça leur a mis le doigt dessus / regardez / et après en classe / vous avez tous vu / pourquoi elle en a un / et si / mais c'est arrivé pour une seule photo prise bien-sûr avant le jour de la sortie y'avait une machine / or là le pré est fauché et la machine n'est plus / ah donc y a un travail qui se fait dans la ferme / tout n'est pas figé c'est pas toujours pareil / et là par contre pendant qu'ils détectaient ça il y a eu un questionnement qui allait amener sur des apprentissages*

3.3 La sortie du point de vue des enfants

Les propos tenus ici s'appuient sur la lecture de l'entretien mené avec six enfants de cette classe de CM2 ainsi que sur des commentaires oraux de ces-mêmes élèves à propos de leurs photographies prises pendant la sortie au niveau de chaque station.

Les élèves expriment un intérêt particulier pour le monde vivant (les animaux de la ferme, notamment les vaches) et pour les éléments « naturels » de leur environnement en sortie (le champ de blé). Si on affine l'analyse, on s'aperçoit qu'ils manifestent surtout une sensibilité

[237] Ces boucles sont obligatoires pour les bovins nés depuis 1999 et se composent du code du pays d'origine (FR pour la France) et d'un numéro à dix chiffres (commençant par le numéro du département). À la naissance d'un veau, l'agriculteur doit lui poser une boucle identique à chaque oreille et déclarer sa naissance à l'Établissement Départemental de l'Élevage (E.D.E.). L'établissement lui renvoie un « passeport de bovin » rappelant les références de l'élevage et de l'animal dans le but de garantir la traçabilité de l'animal.

[238] C'est le cas de l'ensileuse qui avait été déplacée et n'occupait plus la même position dans le champ comme c'est souvent le cas pour certains outils agricoles. L'ensileuse était stockée sous un hangar le jour de la sortie.

au contact avec les animaux en les caressant et se faisant lécher les mains en les nourrissant. C'est ce contact direct et singulier qui les a majoritairement marqués.

2.	Gwen	[…] *on est sorti voir des animaux qu'on voit pas souvent* […]
8.	Gwen	*je ne les vois pas très souvent / après c'est bien pa'c'qu'on a pu visiter là où ils font le lait / et aller voir les vaches / leur donner à manger et les caresser*
16.	Félix	[…] *je vois pas trop des vaches / et que je les caresse pas souvent*
17.	C	[…] qu'est-ce qui t'a plus intéressé dans cette sortie
18.	Félix	[…] *surtout la vue sur les champs / c'était une belle vue*
22.	Tristan	*moi c'était bien pa'c'que j'aime bien les vaches / au bout d'un moment quand tu approches tes mains / eh ben elles s'approchent et elles nous teuteutent les mains*
56.	Marine	[…] *j'trouvais ça intéressant de voir des vaches / et puis de les caresser parc'qu'on n'a pas tous l'occasion de les caresser* […]
60.	Louise	[…] *c'était bien parc'qu'on pouvait vraiment approcher les vaches / leur donner à manger* […]
62.	Louise	[…] *surtout j'trouvais que c'était intéressant parc'qu'on voyait pas les choses en photos / on les voyait vraiment par nos propres yeux* […]

De plus, les élèves voient en la sortie un moyen d'approcher un réel caractérisé par des objets matériels qu'on peut voir en grandeur nature mais aussi percevoir à travers le toucher. La dimension du champ et sa valeur esthétique ainsi que la taille des bâtiments agricoles ont fait véritablement impression sur les élèves.

65.	C	qu'est-ce que tu n'as pas en photo et que tu as en vrai
66.	Louise	*ben tu vois pas vraiment la vrai taille / les vraies couleurs enfin / alors que quand tu vois vraiment / ben c'est plus impressionnant / c'est mieux de voir en vrai*
68.	Tristan	*c'est mieux aussi de voir en vrai parc'que quand tu vois en photo tu ne peux pas sentir si c'est doux / ou comment est-ce que ça réagit sur ta peau /*
71.	C	et là sur la sortie à la ferme / qu'est-ce que tu as trouvé de plus impressionnant
72.	Félix	*ben surtout la grandeur du site*
73.	C	d'accord / qu'est-ce que tu as trouvé de grand par exemple
74.	Félix	*ben / le champ*
76.	Félix	*ben les bâtiments / avec les vaches*

3.4 Des remaniements et améliorations envisageables

La principale observation concerne la durée de la présence des groupes d'élèves sur chaque station. Celle-ci s'est avérée trop courte non pas pour répondre aux exigences du protocole mais pour laisser le temps aux élèves de déambuler, d'explorer librement sous le regard attentif des adultes les lieux sélectionnés. Le temps aussi de s'imprégner de l'ambiance, des odeurs, des bruits, de regarder, d'explorer dans les moindres détails et de revenir sur ses pas. La sortie devrait faire des lieux explorés des sortes de dédales, c'est-à-dire de lieux où l'on pourrait s'égarer à cause de la complication des détours. La sortie serait le moyen

d'appréhender l'apparente simplicité des lieux traversés. Simplicité d'apparence pour des élèves qui parfois n'y prêtent pas du tout attention. L'idée serait donc de mettre les pieds (et tout son corps en éveil) dans ces ensembles parfois confus et complexes pour que l'élève puisse faire corps avec lui. Cela signifie qu'on accorderait plus de temps libre aux élèves pour déambuler dans des espaces qui seraient bien-sûr délimités. L'enseignant utilise le mot « ennui » pour passer plus de temps à chaque station :

100.	PE	[…] *ça faisait vingt minutes par atelier / il aurait fallu une petite demi-heure par atelier // ils n'ont pas eu le temps d's'ennuyer en fait / il y a eu des temps d'exploration libres / les ateliers ont permis ça / donc libre mais pas longtemps / et il aurait fallu atteindre à mon avis le moment où / ils pensent avoir fait le tour et là on peut relancer sur un p'tit truc en plus* […] *c'était pile le temps qu'il fallait / et c'est bien quand les enfants s'ennuient parce que des fois c'est là que quelque chose surgit*

Rester sur place plus longtemps pourrait aussi engendrer davantage de questions de la part des élèves, ce qui n'a pas été le cas. En effet, peu de questions ont émergé à la fois par écrit dans les carnets sensoriels et à l'oral pendant et à l'issue de la sortie. Demeurer plus de temps sur les lieux répondrait aussi à la capacité sans doute différente des élèves pour récolter des matériaux sensoriels, pour percevoir et à appréhender le réel.

119.	C	comment tu peux expliquer […] le manque de question de la part des enfants
120.	PE	*p't-être le manque de temps / parc'qu'ils pensent tout savoir d'une ferme / ils habitent en campagne / même ceux qui n'en n'ont pas visité ils ont déjà vu une vache // et c'qu'ils voient ça confirme allez / soixante-dix pour cent de ce qu'ils croyaient savoir / donc c'est bon / et puis après le fait qu'on exige les étapes / ça leur fait découvrir encore quelques pourcentages de choses / mais extrapolé / certains ont la capacité de l'faire / ils réfléchissent vite / ou ils sont toujours en questionnement / et puis d'autres qui se laissent porté / bon ben eux / les deux trois minutes de temps disponible qu'il y a eu à chaque atelier ils les ont exploité pour regarder / mais si ils sont plus lent à s'questionner / alors y'a pas eu de question*

Une des réponses apportée par l'enseignant pour améliorer le dispositif est de retourner sur les lieux une deuxième fois. La sortie réitérée ou mieux approfondie pour aller vers des détails qu'on n'avait pas vus, pour lesquels on était passé à côté. L'autre possibilité est d'approfondir la connaissance du lieu en explorant des endroits où les élèves n'avaient pas mis les pieds. Sortir aussi pour explorer d'autres structures connectées à l'exploitation agricole : une coopérative laitière, une usine de fabrication de produits laitiers, une grande surface…

138.	PE	*eh bien une sortie déjà il faudrait la faire en deux fois* […] *retourner / et même voir la suite de la chaine / aller voir une fromagerie / comme quand on allait voir la boulangerie / quand ils ont découvert que la farine c'était pas le boulanger qui la f'sait / ben il aurait fallu aller voir une minoterie / comme tout est lié il faudrait presque étudier toute la chaîne de production jusqu'à Intermarché* […]

Une dernière « critique » se rapporte aux déplacements effectués entre les stations qui se sont déroulés à vive allure sans que les élèves prennent le temps d'observer. Il faudrait aussi pouvoir tirer profit de ces moments de déplacement pour en faire des temps d'exploration.

❖

La sortie de François du 16 mai 2013

1. Phase préparatoire en amont de la sortie

1.1 Première rencontre avec l'enseignant

L'enseignant dont il est question ici a déjà accepté d'être observé en mai 2012 avec une classe de CE1/CE2. Il est en même temps formateur pour les enseignants du premier degré.

La rencontre se déroule le vendredi 22 février à Treillières et comprend un rappel des objectifs de la sortie à venir, une prévision de l'organisation matérielle et des réponses aux questions de l'enseignant. Pendant cette heure d'échange, nous prenons un temps pour relire le document « *Construction et mise en place du dispositif méthodologique de sortie de terrain* » envoyé par courriel auparavant sans rentrer dans les détails du déroulement de la sortie elle-même puisque le lieu à explorer n'est pas encore précisément déterminé à ce moment-là[239]. L'entrevue permet de se mettre d'accord sur les horaires de la sortie avec une option prise sur le matin qui dépendait à la fois de la présence dans la classe d'une A.V.S.I.[240] et de la possibilité de faire passer un entretien à un petit groupe d'élèves en fin de matinée ou sur le temps du midi. La question de l'estimation des pratiques des élèves par rapport aux espaces qui seront investis en sortie est aussi abordée. Une évaluation de ces pratiques est envisagée sous forme écrite pour le début du mois de mai. Je pensais, dans un premier temps, faire appel à la technique de la carte mentale pour approcher et restituer les représentations qu'ont les élèves du futur espace à parcourir. L'enseignant a pointé du doigt la difficulté pour les élèves de décrire et représenter un lieu loin d'être pratiqué et vécu par la majorité d'entre eux. Mon choix s'est donc porté sur un questionnaire à choix multiples, plutôt fermé, visant à connaître les pratiques et les connaissances des élèves de ce lieu spécifique.

La deuxième partie du rendez-vous consiste à se rendre sur deux sites de la commune de Treillières en phase d'aménagement. Parmi les deux, la Z.A.C. de Vireloup, nouveau quartier créé très récemment, retient surtout notre attention par rapport à sa proximité géographique et parce que les élèves des écoles de la commune avaient été sollicités par la municipalité pour proposer des noms de rues pour cette Z.A.C.

[239] Il est question quand même de sélectionner un lieu proche de l'école caractérisé par des ambiances liées à des aménagements récents (construction d'habitations par exemple).
[240] Auxiliaire de vie scolaire.

1.2 Appropriation personnelle du lieu de la sortie

1.2.1 Participation à une réunion publique

Soucieux d'appréhender ce nouveau quartier d'habitation, en particulier dans sa conception, son aménagement et sa réalisation, j'ai souhaité prendre des renseignements auprès des acteurs intervenant sur ce territoire communal. Sur les conseils de Mme Le Corre, architecte, chargée de mission au C.A.U.E.[241] de Loire-Atlantique, je suis entré en contact avec J. Collier, urbaniste au bureau d'étude en urbanisme In SituAE, responsable de la conception de la Z.A.C. Ce dernier m'a invité à participer le 14/03/2013 à une réunion publique d'information destinée aux propriétaires de terrains en cours de construction ou déjà résidents de la Z.A.C. Lors de ce temps de présentation et d'échange, en présence de représentants de la mairie de Treillières (maître d'ouvrage et commanditaire de l'opération), d'un représentant d'une société d'économie mixte (la S.E.L.A. de Loire-Atlantique, financeur et aménageur), de M. Collier et de différents constructeurs, il a été rappelé la volonté des différents concepteurs et réalisateurs d'offrir à travers la réalisation de ce nouveau quartier un cadre de vie agréable aux résidents. Un long moment de cette réunion a porté sur la question de la collecte des déchets ménagers et sa gestion à l'échelle de la communauté de communes Erdre et Gesvres.

1.2.2 Rencontre avec un aménageur le 27/03/2013

L'échange permet de mettre en évidence des enjeux par rapport à la création de ce quartier pavillonnaire. J. Collier rappelle le contexte actuel d'accroissement de la pression foncière et de densification de l'habitat qui est passé de quinze logements par hectares à vingt-cinq aujourd'hui. Cet espace pavillonnaire est une zone d'aménagement concertée, c'est-à-dire une zone dans laquelle « *une collectivité publique ou un établissement public y ayant vocation, décide d'intervenir pour réaliser ou faire réaliser l'aménagement ou l'équipement des terrains* […] *en vue de les céder* […] *ultérieurement à des utilisateurs publics ou privés* » (art. L. 311-1 du code de l'urbanisme du 13/12/2000). C'est donc une opération à but d'intérêt général qui est soumise juridiquement au régime des P.L.U.[242] (selon la loi S.R.U. du 13/12/2000). Dans le cas présent, la Z.A.C. comprend l'aménagement et l'équipement de terrains en vue de la construction d'habitations à usage privé et collectif. C'est un secteur habité monofonctionnel orienté vers la résidence. Il ne s'agit pas, au sens juridique, d'un

[241] Conseil d'Architecture, d'Urbanisme et de l'Environnement.
[242] Plan local d'urbanisme.

lotissement qui relève, comme la Z.A.C., d'une fabrication et d'une division en parcelles mais qui correspond à « *la division en propriété ou en jouissance d'une unité foncière ou de plusieurs unités foncières*[243] *contiguës ayant pour objet de créer un ou plusieurs lots destinés à être bâtis* » (art. L.442-1 code de l'urbanisme, ordonnance du 22/12/2011). Le lotissement comprend également les voies de desserte, les équipements et les espaces communs. La Z.A.C. et le lotissement dépendent donc de deux procédures juridiques différentes.

D'autres aspects importants sont abordés par J. Collier : la conception et la question des transports et des réseaux de communication. J. Collier, en sa qualité de géographe-urbaniste, témoigne de ses intentions pour aménager ce nouveau quartier résidentiel. Il précise qu'il souhaitait « *fabriquer un lieu attractif pour les habitants, créer un quartier proche de la nature et de l'eau, fabriquer des lieux de convivialité spécifiques de la culture rurale* ». La création de plates-formes (sortes de cabanes sur pilotis) offrant une vue sur la campagne ainsi que l'aménagement d'un corridor vert en position centrale se prolongeant par un bassin de rétention en eau sont donnés à titre d'exemples. La possibilité de porter son regard sur les champs cultivés par l'intermédiaire de tours en bois est une « intention paysagère » qui a été souhaitée et réalisée par l'agence Zéphyr. Les arbres formant un couloir végétal, notamment des chênes et des frênes, ont été plantés par des paysagistes. Le bassin de rétention en eau correspond à une zone humide qui, au départ, correspondait à un champ qui gérait l'eau sans intervention humaine. Les aménageurs sont intervenus pour calculer le rejet d'eau et mieux le maîtriser. Par ailleurs, ils ont conçu des garages pour les véhicules délibérément séparés d'une trentaine de mètres du bâtiment d'habitation afin de produire un effet de rencontre entre les résidents. On le voit, il existe du côté de l'aménageur une volonté de produire un cadre de vie agréable à la campagne, avec une vue sur les champs agricoles, sous la contrainte de réglementations à différentes échelles, comme le montre le tableau suivant :

[243] Une unité foncière désigne un îlot de propriété d'un seul tenant, composé d'une parcelle ou d'un ensemble de parcelles appartenant à un même propriétaire ou à la même indivision.

Échelles	Exemples de contraintes et de règlements pour la Z.A.C.
Communale	- Le P.L.U. (Plan local d'urbanisme)
Intercommunale (C.C.E.G. [244])	- Le P.L.H. (Programme local de l'habitat) - La collecte des déchets ménagers
Groupement d'intercommunalités	- Le SCoT (Schéma de Cohérence territoriale)
Nationale	- Loi S.R.U. (relative à la solidarité et au renouvellement urbain, 2000) : *L'article 55 impose aux villes de disposer d'au moins 20 % de logements sociaux* - Loi urbanisme et habitat (2003) : *donne des indications sur la densité d'habitat à augmenter pour éviter de consommer trop de terres.*
Européenne	- Loi sur l'eau et les milieux aquatiques (2006) : *transpose en droit français la* directive cadre européenne sur l'eau *d'*octobre 2000 *visant à améliorer la qualité de l'eau dans les fleuves et rivières de France d'ici 2015.* Cela se traduit ici par la création de bassins de rétentions qui ambitionnent de contenir l'eau dans des bassins « à sec » (sauf un qui est toujours en eau), avant de la restituer avec un débit maitrisé (3l/s) au milieu naturel. - Zones humides (2008).

Figure 123 : Contraintes et règlements dont relève la Z.A.C. de Vireloup à Treillières.

1.2.3 Se rendre sur place

Trois temps ont été consacrés à l'exploration des lieux[245] en amont de la sortie. L'occasion pour moi de prendre des clichés photographiques, d'élaborer un itinéraire ponctué de stations comme pour les sorties précédentes. Le repérage sur place et l'entretien mené avec J. Collier m'ont permis de sélectionner quatre stations différentes :

- une zone organisée pour l'habitation (collecte des déchets, bornage des parcelles, réseau électrique, végétaux déjà en place, garage séparé de la maison) ;
- une zone aménagée avec trois plates-formes en bois au sein d'un corridor végétal ;
- un plan d'eau, en partie végétalisé et agencé avec un mobilier urbain en bois ;
- le bassin de rétention en eau correspondant à une zone humide.

1.3 Rencontre avec les élèves

Une rencontre avec les élèves a lieu le mardi 14 mai 2013 dans leur classe et avec la présence de l'enseignant. Les objectifs sont identiques par rapport à la sortie précédente et, là encore, un document sur l'estimation des pratiques spatiales des élèves quant à la Z.A.C. de Vireloup est complété.

[244] Communauté de Communes Erdre et Gesvres.
[245] Les 22/02/2013, 14/03/2013 et 2/05/2013.

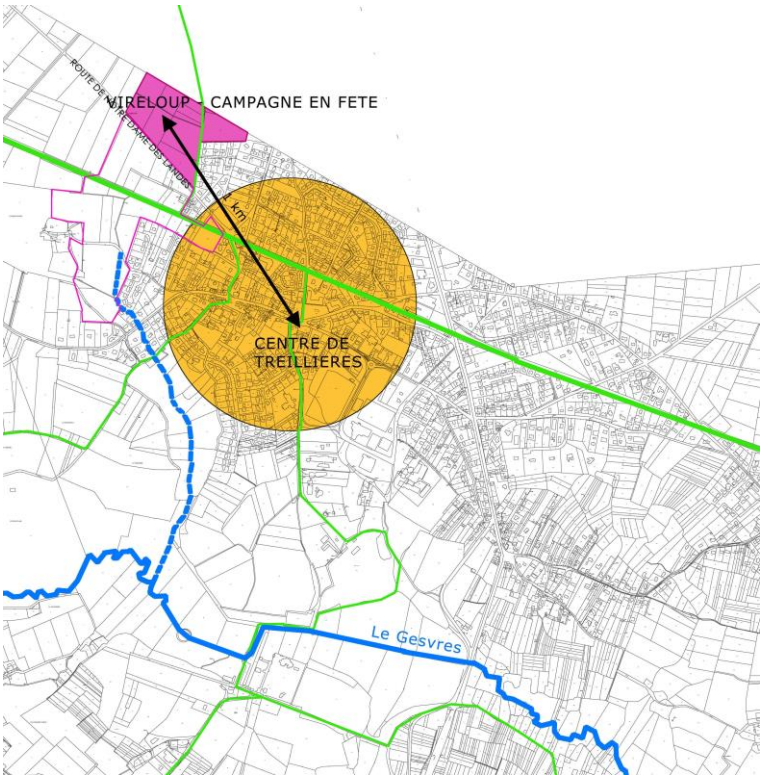


Figure 124 : Plan de situation de la Z.A.C. de Vireloup (Source, *In Situ* 2010).

Figure 125 : Plan du parcours

2. Description de la sortie

La sortie de cette classe de C.M.1 a lieu le matin du 16 mai 2013 à Treillières. Les vingt-sept élèves effectuent à pied le déplacement de l'école à la Z.A.C. sous un temps ensoleillé mais frais, avec des températures de l'ordre de 12°C au début de la matinée. L'enseignant encadre la classe avec l'aide de quatre adultes accompagnateurs (trois parents d'élèves et une A.V.S.I.).

9h00 : Les élèves sont d'abord réunis dans la classe. L'enseignant leur demande de se munir d'un crayon papier. Un carnet sensoriel et une pochette cartonnée qui servira de support pour écrire sont distribués aux élèves.

9h15 : Départ de l'école.

9h35 : Regroupement à l'entrée de la Z.A.C. L'enseignant s'adresse aux élèves, leur donne quelques explications et consignes notamment, sur les rôles de chacun : « *c'est bien à vous de faire le travail / pas aux parents* ». Les élèves sont répartis dans des groupes autonomes. Un adulte prend en charge les élèves. Munis de leur feuille de route et du plan (Voir fig.125), ils se dirigent vers la station indiquée. À ce stade de la sortie, je suis prioritairement le groupe encadré par l'enseignant.

9h42 : Avec un peu de retard sur l'horaire prévu, le groupe arrive à la station n°1. Les élèves se rassemblent autour de leur maître, s'accroupissent et écoutent ses consignes sur le déroulement de la phase de perception multi-sensorielle avec les yeux bandés. Il rappelle ensuite que ce temps personnel sera suivi d'un moment d'écriture sur le carnet sensoriel. La distribution des bandeaux effectuée, chaque enfant met en place cet accessoire sur ses yeux avec un certain amusement : « *je m'suis coiffé ce matin* » ou « *on va dormir* ». L'enseignant précise alors qu'il est important d'interrompre toute production de bruit : « *on va s'obliger à faire le silence pour écouter*[246]». Les élèves se déplacent alors en tâtonnant sur quelques mètres, certains se penchant et touchant le sol avec leurs mains pendant environ une minute. En retirant leur masque occultant, des « *c'est bizarre* » jaillissent de la bouche de quelques élèves. L'enseignant réunit ensuite les membres du groupe pour leur faire compléter le carnet sensoriel. D'abord assis (ou accroupis) de manière assez inconfortable, les élèves choisissent ensuite de s'installer à quelques pas de l'endroit initial, sur un rebord de route, pour écrire sur leur carnet.

[246] Au niveau de la station 1, j'ai personnellement entendu les bruits produits par les coups de marteau et la tronçonneuse d'un couvreur travaillant sur le toit d'une maison en construction, les bruits d'un camion toupie livrant du béton, d'une grue en action et les chants d'oiseaux. Pas d'odeurs significatives.

Figure 126 : Prises de notes sur le carnet sensoriel
(Photographie de l'auteur, le 16/05/2013)

Figure 127 : Prises de notes sur le carnet sensoriel après changement de place
(Photographie de l'auteur, le 16/05/2013)

La phase suivante indiquée sur la feuille de route est relative à la prise de deux photographies par chaque enfant. L'opération est effectuée à l'aide du téléphone portable de l'enseignant qui fait office d'appareil photo. Une aide technique de l'adulte est ici nécessaire. Cette étape dure environ cinq minutes. Les élèves prennent un bref temps de réflexion avant de capturer les images au moyen de leur appareil. Ce moment se déroule calmement. Il semble que chacun procède d'abord à un choix de l'objet à photographier. Les élèves restent tous sans exception

dans un périmètre très restreint (deux ou trois mètres) autour de l'endroit où ils s'étaient arrêtés pour écrire sur leur carnet. Aucune consigne n'a été donnée par l'enseignant sur la possibilité de changer de position ou de s'éloigner de cet endroit. Les élèves changent systématiquement d'angle de vision entre deux prises, souvent simplement en pivotant sur eux-mêmes. La demande d'un élève concernant la possibilité de zoomer pour se rapprocher d'un objet avec l'objectif du téléphone reçoit un refus de l'enseignant pour des raisons techniques.

Figure 128 : Enfant récoltant des images
(Photographie de l'auteur, le 16/05/2013)

La dernière étape consiste à aller chercher dans le réel une représentation photographique. Les élèves sont répartis en deux groupes de trois pour favoriser la lecture des planches photographiques (Voir annexe 12.3). L'enseignant formule la consigne suivante : « *j'ai des photos et je n'sais pas ce qu'elles représentent / vous devez me retrouver les six photos* ». Les trois premières photos sont trouvées très rapidement. Pour la quatrième photo (végétalisation du bas-côté de la route avec panneau indicateur « *venelle du manège aux coquelicots* »), qui n'est pas aussi proche que les autres, la découverte prend davantage de temps. L'indice visuel privilégié par les élèves est celui du panneau indiquant la rue. Il les mène à une fausse piste puisque un des deux groupes prend une mauvaise direction. Un enfant remarque alors un autre repère sur la photo : le bâtiment d'habitat collectif en arrière-plan. Au pas de course, le groupe rebrousse chemin puis, avec l'aide de l'enseignant, constate la présence sur la photo d'un tas de terre et de « grandes herbes ». C'est bien le va-et-vient entre la représentation sur photo et

le réel qui contribue à la résolution du problème. Une réussite que l'enseignant[247] attribue à une « *intelligence du terrain* ». Les deux dernières photos sont trouvées grâce à l'observation attentive d'une élève qui, en montrant du doigt, indique à l'ensemble du groupe le garage et le panneau d'affichage. La durée totale de cette recherche est de trois minutes et trente secondes.

L'enseignant dresse avec les élèves un bilan de cet exercice en pointant sur place ce qui était représenté sur les planches photographiques. Il invite enfin chaque élève à noter sur son carnet sensoriel les questions qu'il se pose à cet endroit.

10h04 : Arrivée à la station n°2[248], les réactions des élèves ne se font pas attendre : « *c'est trop bien / ils ont aménagé une cabane* ». En effet, le plan et l'itinéraire les ont conduits à une plate-forme en bois surplombant une parcelle en construction et un champ de blé.

Figure 129 : La plate-forme, point d'observation sur le champ cultivé
(Photographie de l'auteur, le 16/05/2013)

Les étapes et la démarche sont les mêmes que pour la station précédente. Un scénario presque identique se reproduit à cet endroit : les élèves se mettent en mouvement sur cette plate-forme avec les yeux bandés. Juste avant, la peur formulée par un élève de tomber de l'ouvrage en bois est vite évacuée par l'enseignant qui annonce qu'il se positionnera avant les marches pour éviter toute chute. Les élèves touchent la surface des garde-corps en bois, ils tapotent à plusieurs reprises et très furtivement les montants, produisant ainsi un son que l'on peut comparer à celui émis par un instrument à percussion. Il s'agit tout de même d'un

[247] L'enseignant me confie à ce moment précis et en aparté ce commentaire sur la situation.
[248] Au niveau de la station 2, l'odeur forte émanant d'arbustes identifiés comme des églantiers domine. Les bruits issus des différents chantiers de construction sont toujours présents notamment celui de la grue.

retentissement musicalement peu appréciable. L'enseignant voyant que ses élèves circulent en avançant à tâtons, reprécise qu'il est nécessaire de marquer un temps de pause pour écouter et sentir. La durée de cette phase est d'une minute.

Figure 130 : Perceptions sensorielles sur la plate-forme
(Photographie de l'auteur, le 16/05/2013)

Les élèves notent ensuite sur leur carnet les sensations et les effets produits. Pour cela, ils s'assoient ou restent debout et dans ce cas se servent de planches comme appui pour écrire.

Figure 131 : Prises de notes dans le carnet
(Photographie de l'auteur, le 16/05/2013)

L'étape suivante, consacrée à la prise de photos, se déroule de la même façon que pour la station n°1, avec une durée d'environ six minutes au total.

Le groupe déambule par la suite en empruntant la coulée verte suivant précisément l'indication du plan. L'enseignant fait s'arrêter les élèves au niveau d'un banc et leur demande d'effectuer la recherche images-réel. Le parcours prend fin au niveau d'une autre « cabane » mentionnée sur le plan.

10h25 : Arrivé à la station n°3[249], l'enseignant rassemble les élèves de son groupe et annonce, sous forme de question, le contenu de la première étape qu'il considère désormais comme familière aux élèves : « *vous connaissez maintenant la première étape / qu'est-ce qu'on fait en premier // (réponse des élèves : on met son bandeau)* ». Il précise, sur ce lieu ouvert, qu'il faut rester dans un secteur restreint, sans forcément se déplacer. L'idée d'immobilité pendant la phase de perception est reprise d'une manière originale par quatre enfants (sur les six) qui s'allongent dans les herbes les yeux couverts. Une autre (Élisa) choisit d'explorer les lieux en marchant doucement et de manière hésitante en tâtant le sol avec ses pieds.

Figures 132 et 133 : Prendre le temps de frissonner dans les herbes et savourer le bruissement du vent
(Photographies de l'auteur, le 16/05/2013)

La phase qui suit est la même que pour les deux stations précédentes où il faut compléter le carnet sensoriel. L'acte d'écriture est effectué assez vite par certains élèves, le plus rapide mettant deux minutes et vingt secondes (Gwen), le plus « lent » quatre minutes.

[249] Au niveau de la station 3, les bruits perçus sont ceux des chantiers de construction (grue, camions, marteaux) et de l'environnement « naturel » (chant des oiseaux, coassement des grenouilles du plan d'eau).

Figures 134, 135, 136 et 137 : Écrire sur le vif sur son carnet sensoriel
(Photographies de l'auteur, le 16/05/2013)

Puis vient l'étape de la prise de photos par les élèves. Laurence choisit de prendre le plan d'eau en photo. Mathieu est aussi attiré par le plan d'eau mais avec un autre angle de vue. Il photographie également le mobilier en bois en reculant pour choisir le cadre qui lui convient. Elisa, quant à elle, prend en photo une maison et un arbre sans savoir comment expliquer son choix (comme Léa). Pour terminer, les élèves, toujours par trois, explorent les lieux avec la planche de photos. Cette opération est extrêmement rapide : en moins d'une minute, ils trouvent tous les clichés sans avoir pris soin de vérifier précisément de quel point de vue les photos (notamment la photo n°3) avaient été prises. Un élève (Gwen) observe, au niveau de la zone aménagée en bois, la grue en mouvement et se demande si une personne la dirige de la cabine centrale. L'enseignant, qui est à proximité, lui répond qu'*a priori* elle est commandée du bas par quelqu'un.

10h44 : Arrivée à la station n°4[250]. L'enseignant propose directement de s'asseoir dans l'herbe, au pied de la plate-forme. Un autre groupe est déjà présent sur place. Les yeux bandés, cinq élèves s'allongent comme à la station trois, à même le revêtement végétal. Une autre (Elisa, pantalon rouge) reste assise légèrement en retrait et touche l'arbuste et le grillage qui est à côté d'elle. Elle se lève ensuite et fait quelques pas en longeant le grillage vers la gauche. Une autre élève (Emy), qui est restée assise, tâte l'herbe autour d'elle avec ses deux mains. Au bout d'une minute, l'enseignant attire l'attention des élèves sur un bruit à peine perceptible (écoulement de l'eau).

Figure 138 : Prélèvements sensoriels au niveau de la station n°4
(Photographie de l'auteur, le 16/05/2013)

Il invite ensuite le groupe à rejoindre la plate-forme pour écrire sur le carnet sensoriel. Là encore, la phase de production d'écrits sur ses propres expériences est brève. Le premier élève (Jean), qui doit prendre les photos en tête de liste, termine en une minute et quarante-cinq secondes.

[250] Au niveau de la station 4, les bruits perçus sont principalement ceux de l'environnement « naturel » (chant des oiseaux, écoulement de l'eau du ruisseau) mais aussi humain (bruit d'une tondeuse).

Figure 139 : Relevés des perceptions et sensations dans le carnet sensoriel
(Photographie de l'auteur, le 16/05/2013)

Il choisit sans hésiter de se diriger vers le soubassement de la plate-forme pour y prendre son premier cliché. Il est assez vite rejoint par les autres élèves, attirés par ses commentaires à haute voix au sujet de son cliché : «*j'ai pris le poisson et la rivière*». Le terrain d'observation et d'exploration devient alors un terrain de jeu pour les enfants qui ont, pour certains, les pieds dans l'eau, tandis que d'autres s'amusent à grimper sur les structures en bois.

Figure 140 : Exploration dans les moindres détails
(Photographie de l'auteur, le 16/05/2013)

Pour finir, les objets représentés sur la planche photographique sont recherchés de manière expéditive et trouvés très rapidement (en une minute). L'enseignant appelle le groupe pour mettre en commun les découvertes et demande de compléter la partie « les questions que je me pose » du carnet sensoriel.

À l'issue du parcours, l'enseignant rassemble les six élèves de son groupe au niveau de la station n°3 pour recueillir leurs impressions sur la façon dont ils perçoivent ce cadre de vie.

3. Analyse de la sortie de François

3.1 Le rôle de l'enseignant

Dans cette sortie, l'enseignant suit les élèves et les guide, à chaque station, dans la mise en place de la démarche méthodologique élaborée pour cette recherche. Il accompagne les élèves dans le parcours sans les aider outre mesure. Par exemple, il les laisse se repérer et s'orienter à l'aide du plan fourni et apporte, si besoin, quelques indications, surtout au début du parcours pour orienter le plan par rapport au réel et localiser le point de départ.

Il est avant tout le garant de la sécurité du groupe d'élèves qui est sous sa responsabilité. Il reste en alerte permanente et, dans ce contexte, observe les faits et gestes des enfants. Il s'assure qu'aucun d'entre eux ne coure de risque dans l'exploration des espaces en cours d'aménagement surtout au niveau du plan d'eau.

18.	PE	*en fait j'me suis posé la question du cadre / c'est toujours pareil en tant qu'enseignant avec son groupe en extérieur* […]
50.	PE	[…] *on est quand même dans un espace ouvert / donc en plus il y avait des espaces d'eau donc il fallait être vigilant quand même*

Son rôle est aussi de trouver un équilibre entre le maintien d'une attention et d'une écoute dans un contexte plus difficile que les murs de la classe, milieu fermé par excellence, à la différence de l'extérieur où les élèves sont davantage sollicités par les bruits, les objets…

52.	PE	*dans la classe on est sur / qu'ils soient à l'écoute et attentifs / mais là en plus on est sur / pas partir dans tous les sens / et il y a quand même des objets / et là j'évoque un autre groupe mais / une maman m'a dit / j'ai un élève qui était en train de toucher à des pots d'peinture / on était quand même sur un lieu de construction / alors que dans la classe on n'a pas tous ces éléments extérieurs / qui attirent beaucoup les enfants* […]

Ce rôle de garant du cadre et de la sécurité doit composer avec le dispositif mis en place qui offre la possibilité aux élèves (et même qui les y invite) à faire preuve de curiosité, donc de

déambuler, d'explorer, de toucher, d'aller dans des directions différentes. L'enseignant doit faire avec ces deux contraintes, d'une certaine façon opposées. Il s'agit pour lui de contrôler des déplacements, des prises d'initiatives dans un espace de liberté comparable à celui de la pleine nature.

54.	PE	[…] *c'est la liberté dans un cadre / mais pas le cadre de la classe / donc il faut laisser toucher / on est pas habitué à ça / on a fait des sorties au musée / ben voilà faut pas toucher / on regarde c'est tout / on peut pas trop expérimenter / alors que là c'est tout l'inverse / il fallait toucher regarder sentir / donc même nous en tant qu'enseignant il faut qu'on soit / ouvert à ça* […] *on a une nature à faire très attention dans notre métier / il faut lutter contre ça j'pense // tout en garantissant la sécurité*

Malgré cette vigilance accrue dont l'enseignant doit faire preuve, la sortie n'a pas été vécue ici comme un dispositif complètement nouveau qui sort de l'ordinaire des pratiques pédagogiques. Par exemple, l'organisation en ateliers a déjà été expérimentée dans une sortie précédente et est donc assez familière de l'enseignant.

6.	PE	[…] *ça ressemblait à d'autres sorties qu'on avait pu faire par exemple au château des ducs* (de Bretagne) */ des systèmes d'ateliers tournant / voilà ça me parlait / comme cadre* […]

Sur le plan pédagogique, le rôle de l'enseignant consiste à interpeller les élèves sur la nécessité d'observer une attitude concentrée pour percevoir leur environnement.

12.	PE	[…] *le fait qu'ils se déplacent / mais ils étaient beaucoup dans le ludique donc il a fallu recadrer là / pour qu'à un moment donné ils soient dans l'écoute / et j'me rappelle avoir dit plusieurs fois / d'insister sur le silence /// alors je sais qu'au quotidien c'est quelque chose qui est compliqué pour eux / hein d'installer un vrai silence dans un lieu fermé / alors d'autant plus dans un lieu ouvert c'est compliqué pour être vraiment à l'écoute* […]

Face à cet environnement incertain, l'enseignant doit aussi faire face à l'imprévu. Comme pour la sortie du 13/05/2013, l'adaptation majeure se rapporte à la gestion du groupe d'élèves qui n'est pas dans la même configuration que dans l'enceinte de l'école. On l'a vu, la sortie offre aux élèves davantage d'opportunités pour se déplacer et explorer les lieux dans les moindres détails. Ici, l'enseignant, grâce à son observation fine des élèves, s'est finalement adapté aux pratiques en « laissant faire » de manière intelligente. Par exemple, il a jugé bon de laisser la possibilité aux enfants de s'allonger dans l'herbe à la station trois et de leur permettre d'aller scruter et mettre les pieds dans l'eau du ruisseau sous la plate-forme à la station quatre. Il a pris des décisions par rapport à ces initiatives d'élèves dans la mesure où celles-ci pouvaient contribuer à l'exploration sensorielle de leur environnement.

14.	PE	*et là j'ai trouvé ça intéressant / au début j'étais un peu réticent / Gwen ne t'mets pas par terre / j'ai pensé à ça en fait intérieurement quand je l'ai vu / j'ai dit bon / est-ce que je recadre ou pas / mais au final c'était bien parc'qu'il s'est retrouvé vraiment sur le sol / c'était dans les hautes herbes / [...] en fait c'était bien parc'qu'ils ont été un peu embêtés par les herbes qui piquaient / il y avait des insectes [...] là j'ai trouvé que c'était intéressant de n'être plus dans le déplacement*
48.	PE	[…] *j'lai r'senti dans le // au début au moment où ils se sont déplacés alors qu'ils pouvaient rester immobile / ou à l'étape quatre sous l'observatoire où ils se glissaient dessous* […]

L'enseignant procède à un bilan des découvertes à la fin de certaines stations (stations n°1 et 3).

37.	C	[…] j'ai cru voir que tu as eu le souci d'opérer une synthèse à la fin de chaque phase
38.	PE	*oui parc'que j'trouvais qu'on pouvait facilement / enfin c'est un peu ambigu en même temps / on est quand même dans une sortie où l'on veut beaucoup de vécu / mais je suis quand même convaincu que si à un moment donné on ne se pose pas et qu'on est toujours dans le vécu brut / je suis pas sûr qu'il en restera grand-chose à la fin / à part les traces quoi / et j'trouve ça important de / j'ai juste fait un petit bilan sur les photos c'est intéressant les photos car ça leur faisait regarder autre chose / le fait de s'poser / de dire ok les photos / c'était aussi leur dire on a fini pour cette étape là et on va pouvoir passer à l'autre / j'ai quand même ressenti un peu une course je courais après eux / ils étaient à fond donc / c'était aussi pour moi le moyen de les poser / on fait un peu le bilan / et j'pense que le bilan aurait pu être plus approfondi / ils n'ont pas vu la nécessité de ce carnet alors que ça aurait été pourtant intéressant qu'ils lisent ce qu'ils avaient écrit*

3.2 Les phases du protocole et son contenu.

3.2.1 Une adaptation des élèves aux différentes phases du protocole

Comme pour la sortie du 13/05/2013, un temps d'accommodation aux différentes étapes de la méthodologie a été nécessaire pour les élèves, plus spécialement, là encore, au début de la démarche qui les dépossédaient de la vue. En effet, cette privation de la vue a suscité, dans un premier temps, de l'amusement pour ensuite laisser la place à une pratique moins parasitée, plus acceptée. La pose du bandeau est devenue au fur et à mesure moins déstabilisante et plus familière.

73.	Mathieu	*ben c'est pas tous les jours qu'on met un bandeau sur les yeux / ça fait bizarre*
12.	PE	[…] *donc les rituels / je vois ça comme des rituels à chaque étape se sont mis en place / donc il a fallu leur redire / bander les yeux / c'était le premier / j'peux faire un bilan par rapport à ce geste-là / alors au début c'était vraiment / y'avait un côté très ludique pour eux / d'avoir les yeux bandés* […]

D'autre part, l'adaptation des élèves s'est traduite, à l'instar de la sortie du 13/05/2013, par une mobilité différente à chaque station. Pour les deux premières stations, tous les élèves se sont déplacés pendant la phase de perception à l'aveugle. L'enseignant est intervenu à la

troisième station pour contraindre les élèves à l'immobilité. À partir de cette station, et sous l'influence et l'initiative de deux élèves, ils ont tous adopté une position allongée pour ce moment spécifique de perception sensorielle. Le choix du mode de déplacement ou de maintien sur place dépendait donc à la fois des indications données par l'adulte accompagnateur et de la personnalité des élèves plus ou moins prudents ou aventureux.

12.	PE	[…] *c'est un peu Colin-Maillard c'était / j'me déplace / et puis comme ils perdaient un peu la notion d'espace / certains étaient sur l'herbe / ils pouvaient tomber il y avait des bosses / je pense qu'il y avait ce côté-là qui était intéressant quand même / le fait qu'ils se déplacent / mais ils étaient beaucoup dans le ludique donc il a fallu recadrer là / pour qu'à un moment donné ils soient dans l'écoute / et j'me rappelle avoir dit plusieurs fois / d'insister sur le silence /// alors je sais qu'au quotidien c'est quelque chose qui est compliqué pour eux / hein d'installer un vrai silence dans un lieu fermé / alors d'autant plus dans un lieu ouvert c'est compliqué pour être vraiment à l'écoute / déjà ça a progressé ça / au départ il y a eu vraiment ce côté ludique de déplacement et puis petit à petit / on a essayé de limiter le déplacement et puis il y a un élève qui est venu s'allonger / c'est Gwen qui s'est allongé / il a été suivi par Louis / c'était j'crois à la troisième étape*

3.2.2 Le carnet sensoriel

La deuxième étape du protocole comprenait un passage des élèves par l'écrit. Cette étape a été qualifiée, à l'égal de la sortie du 13/05/2013, de difficile par l'enseignant, les élèves ayant du mal à écrire leurs perceptions sur le carnet (tactiles, sonores et olfactives) et ce qu'ils éprouvaient. Je procède à nouveau à une analyse transversale des écrits pour interroger les modalités de réception/appréciation des messages sensoriels par les élèves, à partir de leur carnet sensoriel[251].

Les élèves cherchent là encore avant tout à reconnaître la nature de la source sensorielle. Sur les quatre stations explorées, ils disent avoir prioritairement touché le bois et l'herbe et été touchés par le vent ou l'air et les rayons du soleil. Les carnets nous apprennent que les élèves ont entendu le bruit des oiseaux, de la grue, des camions, de l'eau du ruisseau, des travaux de construction et d'un avion. Ils disent avoir surtout senti les odeurs des fleurs, de l'air, de la terre et de la nature.

Si on explore plus encore les perceptions, on s'aperçoit que les élèves ont reconnu les bruits provenant de dix-huit sources différentes (les oiseaux, dont un geai, un oisillon et un hibou, la grue, des insectes, dont des grillons et des criquets, l'eau du ruisseau, des véhicules, dont les camions et les tracteurs, le bruit des coups de marteau, le bruit de machines, les travaux, les

[251] Voir annexe 12.5.

maçons, la tronçonneuse, la pelle qui tape, des messieurs ou des gens qui travaillent, le vent ou l'air, l'herbe, l'arbre, des fleurs, le bruit d'une portière de voiture, l'avion, la tondeuse ou, plus énigmatique, la nature). Ils ont réussi à détecter quatorze odeurs distinctes (le bois, l'herbe, l'eau, la terre, le vent ou l'air, l'odeur de l'étang, les fleurs, la forêt, les arbres, les odeur des travaux, l'essence ou la nature, le monde vivant ou la poussière) et ont touché ou été touchés par dix-sept objets différents (le bois, le vent ou l'air, de la terre, des plantes dont l'herbe, les fleurs, l'ortie, les épines,, buisson, l'arbre et feuilles, les rayons du soleil, des cailloux ou pierre, les poubelles, un boitier d'électricité, de l'eau sur les chaussures, marcher sur cailloux, sentir les bosses et les trous, un moustique sur ma peau, des toiles d'araignées). Les différentes modalités de perception permettent de saisir de manière relativement équivalente les objets présents pendant la sortie.

Les élèves reconnaissent donc de nombreux objets perçus, c'est d'ailleurs leur façon de saisir les messages sensoriels bien plus que par une qualification. On ne relève aucune appréciation qualitative pour la perception tactile, seulement deux expressions pour qualifier les sons (« *le bruit de quand on marche sur le bois* » et « *des gros bruits* ») et trois pour les odeurs (« *bizarre », « bon ou air frais »).* Cet état des lieux nous invite à penser que les élèves ne disposent pas d'un langage spécifique pour qualifier leurs perceptions.

La difficulté des élèves à qualifier les objets touchés, les sons et les odeurs est doublée d'un obstacle pour formuler l'effet produit par ces perceptions sensorielles. Les réponses des élèves à la question « *qu'est-ce que ça te fait ?* » sont à douze reprises « *rien* » pour la perception tactile, trente-et-une pour la perception sonore et vingt-neuf pour la perception olfactive. Cinquante-huit fois, il n'existe aucune réponse à la question posée pour une perception tactile, vingt-huit fois pour une perception sonore et trente-et-une fois pour une perception olfactive. Ces perceptions ne provoquent guère d'expression de réaction chez les élèves, en particulier les effets produits par le toucher. Les réactions aux perceptions sonores sont peu nombreuses et souvent peu précises : « *ça fait bizarre* », « *du bien* », « *c'est agréable* » sont les formules les plus courantes. Même constat pour les effets aux perceptions olfactives avec des réponses comme « *ça fait du bien, c'est bizarre, ça sent pas très bon* ». On notera cependant des réactions plus marquées par rapport à l'élément aquatique. L'eau apparaît comme un puissant vecteur de sensations qui procure un bien-être, une détente chez les enfants. Le chant des oiseaux provoque aussi une sensation particulière d'apaisement et de plaisir. Malgré tout, si les élèves éprouvent bien des émotions, savourent les lieux, ils ne disposent pas d'une

rhétorique développée permettant d'exprimer ce plaisir et leurs émotions en général. Par ailleurs, on ne peut pas établir de véritable hiérarchie sensorielle dans les modalités d'appréciation de l'environnement pour les élèves de cette classe de CM1.

Comme pour la sortie du 13/05/2013 dans une exploitation agricole, la phase d'écriture sur le carnet sensoriel a été réalisée avec promptitude, sans y consacrer un temps important. Lors de l'entretien, l'enseignant a formulé un avis sur l'obstacle rencontré par les élèves dans la traduction écrite de leurs sensations et émotions qui rejoint l'interprétation que j'avais donné pour la sortie de la classe de Frédéric.

24.	PE	[…] *ils ont ressenti plein de choses mais l'écriture dans le carnet sensoriel a été difficile / et j'pense que tout c'qu'ils ont ressenti n'a pas été traduit dans le carnet* […]

Activité sensorielle des élèves	**Perception tactile**	**Perception sonore**	**Perception olfactive**
Reconnaissance de la nature de la source	17 sources reconnues	18 sources	14 sources
Appréciation qualitative	aucun terme utilisé	2 termes différents utilisés	3 termes différents utilisés
Réaction produite	17 termes différents utilisés, 12 réponses « ça ne me fait rien » mais 58 « pas de réponse »	20 termes différents utilisés, 31 réponses « ça ne me fait rien » mais 28 « pas de réponse »	15 termes différents utilisés, 29 réponses « ça ne me fait rien » mais 31 « pas de réponse »
Hiérarchie sensorielle (graduation décroissante en fonction de la modalité de perception)	1	2	2

Figure 141 : Synthèse des perceptions et effets produits sur les élèves pendant la sortie

3.2.3 Comparaison des données écrites dans les carnets avec l'entretien collectif

L'entretien conduit avec six élèves le jour même, juste après la sortie, vient confirmer les résultats récoltés dans les carnets sensoriels. Ils permettent cependant d'avoir une vue plus précise de leurs perceptions. Ce qui ressort en premier lieu, c'est la sensibilité particulière des élèves au monde vivant (le ragondin, le plan d'eau) mais aussi et surtout au cadre de vie considéré comme « naturel » pour cet espace habité en cours de construction dans le cadre d'un aménagement respectant des contraintes de développement durable. Ce cadre de vie leur procure un effet général de bien-être. Le terme de « nature » est employé par les élèves dans un sens qui reste approximatif : ils ont encore du mal à distinguer ce qui relève

d'aménagements humains et ce qui pourrait être présent dans cette Z.A.C. sans l'intervention de l'homme.

18.	Elisa	[…] *j'ai bien aimé pa'c'que c'est un lotissement / y a des maisons / mais y a aussi la nature autour et du coup ben / si t'habites là tu peux un soir ou même du coup un matin aller / regarder visiter* […]
20.	Loan	*profiter de l'extérieur / moi j'trouve que c'était bien / déjà c'est écologique t'as des maisons en bois* […] *ils ont laissé quelques parties de la nature par exemple […] un étang / ils ont laissé comme c'était ils ont laissé la nature*
24.	Jean	[…] *ils ont laissé d'l'herbe / ils ont pas tout construit en maison / auprès des étangs ils ont laissé quand même plusieurs chemins / il y a plusieurs endroits où tu peux marcher encore*
27.	C	est-ce que tu peux préciser ce que tu entends par nature /
28.	Emy	*et ben c'est déjà être libre un peu*
34.	Jean	*c'est pas eux qu'avaient planté les plants / c'était déjà fait avant et puis ben ils l'ont pas détruite / parfois tu détruis des haies pour mettre des nouveaux plans /*
39.	Loan	*là aussi on voit qu'ils ont laissé la nature / là on voit que l'herbe / ils l'ont pas planté là ils construisent des lotissements / donc là on voit pas trop de nature*
41.	Loan	*voilà quoi / y avait des parties naturelles et d'autres /*
42.	C	qu'est-ce que tu entends par nature Emy tu veux préciser
43.	Emy	*et bah // bah les arbres euh / l'eau euh / le lac les fleurs euh les petits poissons qui vont dans le lac 'fin / voilà la nature quoi y'a pas beaucoup de maisons des villes des boulangeries des bouchers / non c'est nature quoi*

La présence des structures en bois et leur fonction d'observation de la campagne environnante a retenu leur attention.

49.	Léa	[…] *les cabanes en bois / c'était bien pa'c'que y a des p'tites cabanes où tu peux t'allonger d'dans*
55.	Elisa	*c'est bien aussi pa'c'que […] y'a des cabanes qui sont hautes alors on peut r'garder la vue / et on voit bien qu'i'a un côté avec des maisons après on voit la nature / plein d'arbres / un champ mais c'était plus à côté / un peu plus écarté* […]
59.	Emy	[…] *c'est vrai que c'était bien les p'tites cabanes en hauteur /*

Dans ce contexte, les élèves m'ont fait part, pendant l'entretien, de leurs expériences sensibles par la perception de bruits émanant des oiseaux, des engins de chantier (grue, tronçonneuse), du vent, de l'écoulement du ruisseau,

117.	Léa	*bah moi c'était bizarre / pa'c'que de s'allonger par terre et quand t'entends des bruits comme les oiseaux et la grue / c'était bien*
133.	Emy	[…] *j'ai entendu aussi / quand on était à la station quatre un moment on entendait un peu comme une tondeuse / et aussi on entendait les chants d'oiseaux et l'eau qui coulait / vu que l'eau était à trois centimètres de nous*

d'odeurs provenant des fleurs, du bois, du vent, de la nature

120.	C	[…] *t'as pas senti des odeurs*
121.	Léa	*ah si les fleurs*

129.	Emy	[…] *j'ai r'ssenti aussi dans la station deux* […]*on sentait du bois vu que la plateforme était faite de bois* […]
133.	Emy	[…] *j'ai senti le vent qui // enfin / le vent qui soufflait* […]
141.	Elisa	[…] *les fleurs* […]
172.	Emy	[…] *cette visite ben j'ai bien aimé* […] *qu'on sentait tout ça / ça f'sait du bien quelque part parc'qu'on sentait la nature / on sentait pas que des véhicules le gaz et tout ça* […]

et de perceptions tactiles en touchant le bois des structures aménagées, l'herbe, les insectes rampant à même la peau, le contact des pieds sur le sol pavé de pierres.

111.	Jean	[…] *à un moment j'me suis allongé dans l'herbe / bah là j'ai senti des fourmillements / c'était très intéressant pa'c'que / tu essaies de savoir / ça te f'sait réfléchir / quel animal est sur moi / t'en voyait qui marchait comme ça là / tu t'poses des questions* […]
125.	Emy	[…] *moi à la station trois* […] *un moment j'ai senti une herbe un peu qui piquait à moitié / c'était / c'est pas des épines* […]
127.	Loan	*en fait y avait des herbes / qui au bout en fait c'était pointu et le bout de l'herbe en fait / ça dev'nait tout dur comme une feuille / et vu comme c'était pointu / ben ça piquait un p'tit peu*
129.	Emy	*ben j'ai r'ssenti aussi dans la station deux / ben vu qu'on était sur la plateforme* […] *quand on touchait c'était pas tout plat tout plat tout plat / y'avait des p'tites bosses enfin pas trop des p'tites bosses mais / je sais pas trop comment expliquer euh / c'était un peu bossu / zigzag*
135.	Elisa	[…] *un peu partout / j'ai senti de l'herbe mouillée et je trouvais ça marrant / parc'que quand on s'précipitait heu sur les pierres* […] *y avait quelque fois des p'tites touffes d'herbes / eh ben j'trouvais ça marrant pa'c'que c'était mouillé / et du coup ça dégoulinait / dès fois ça f'sait guilli*
154.	Emy	[…] *quand on marchait sur les pierres / c'était bien et puis parfois quand on n'avait pas les pieds assez grands pour aller d'une pierre à une autre / parfois quand on était dans l'herbe / c'était mouillé / et puis en même temps vu que les pierres elles sont un peu hautes / tu mets ton pied dans l'herbe c'est comme si que c'était un trou* […]
158.	Elisa	*moi au début quand on avait les yeux bandés /* […] *à côté du gros tas* […] *y'avait quelquefois des trous* […] *quand les tracteurs passent on voit des traces par terre / y'a dû avoir de l'eau / j'sais pas ça a creusé et moi du coup et ben / j'avais les yeux bandés / j'ai marché dans le trou et j'ai failli tomber et du coup y'avait plein de petits trous / et du coup je faisais hyper attention*

La vue ne laisse pas non plus les enfants indifférents mais dans les réponses apportées, elle est mise en relation avec les autres sens et appréhendée comme dominante dans une perspective sensorielle et empêchant de faire appel à la perception sonore et olfactive.

176.	Emy	[…] *quand on r'garde on n'essaie pas tellement de sentir ou d'entendre / pac'que ben on regarde / vu qu'on sait déjà le paysage on s'dit / on n'a pas besoin de regarder vu que / si on ferme les yeux* […] *on peut sentir* […] *le pollen tandis que quand on a les yeux ouverts / et ben on sait déjà que c'est une fleur / donc forcément y'a du pollen*

Enfin, l'habitude du contact avec un élément de l'environnement du quotidien et la connaissance d'un lieu par une pratique journalière semble diminuer la réaction sensorielle. Nous retrouvons un témoignage semblable dans la sortie du 13/05/2013 (Floran, tour de

parole 30 : « ça *m'faisait un peu normal / comme chez moi j'ai des vaches* » et 203, « *j'ai trouvé / que ça sentait bon et puis c'était normal* »).

179.	C	[…] qu'est-ce que ça t'as fait toi
180.	Jean	*ben rien parc'que moi j'ai un champ de colza à côté / du coup ben / j'ai l'habitude*

Malgré tout, la sortie place les élèves dans une situation de découverte par rapport à un espace très proche de l'école, la distance qui le sépare de l'établissement est d'environ un kilomètre. L'enseignant a mis en évidence que cette sortie de proximité équivalait à la découverte d'un lieu inconnu et lointain. Son nom, « Z.A.C. de Vireloup », a sans doute contribué à attiser la curiosité enfantine pour ce lieu qui ne leur était pas totalement inconnu[252]. La démarche proposée a aussi contribué à impliquer les élèves dans la découverte de ce lieu. Ils ont été sensibles à l'originalité de la proposition pédagogique et au choix du lieu.

69.	Emy	[…] *j'ai bien aimé la sortie parc'qu'avec cet esprit de découverte c'était sympa / en plus on cherchait sur le plan tout ça et puis euh / chercher les objets c'était / fallait courir un peu partout / regarder un peu dans les endroits cachés tout ça /*
73.	Mathéo	*ben c'est pas tous les jours qu'on met un bandeau sur les yeux / ça fait bizarre*
77.	Emy	*et ben c'est vrai quand on mettait l'bandeau c'était sympa pa'c'que au moins on n'était pas obligé de regarder / on pouvait voilà se détendre et écouter ce qu'on avait autour de nous / sentir toucher / c'était agréable*
85.	Jean	*ben non on voit pas ça tous les jours / sauf ceux qu'habitent là*

La sortie est une véritable découverte spatiale pour certains élèves qui avaient déjà des représentations avant de venir sur place. Ces représentations avaient été en partie induites par la lecture du plan distribué en classe deux jours avant la sortie. Pour certains, c'est une surprise, c'est-à-dire quelque chose auquel ils ne s'attendaient pas.

89.	Emy	*bah moi non plus je connaissais pas / et c'était une découverte c'était bien / je savais pas trop au début / je croyais au début que c'était que d'l'herbe*
93.	Loan	*mais moi quand mardi / la maîtresse nous avait montré le plan / moi j'croyais que ça allait être genre euh / un bois ou quelque chose comme ça / pa'c'que d'le voir de loin / on voit beaucoup d'vert alors on s'est dit / ça doit être une forêt ou quelque chose comme ça* […] *j'pensais vraiment pas à un lotissement comme ça // c'était vraiment une surprise pour moi*

Le mode de locomotion (à pied) est reconnu pour permettre une meilleure découverte de la Z.A.C. Il est comparé au mode de déplacement plus fréquemment utilisé au quotidien par les élèves.

[252] Sur les vingt-sept élèves, dix-huit ne connaissent pas ce lieu, sept le connaissent soit pour s'y être déjà rendu (3 enfants), soit pour connaître quelqu'un qui y habite ou pour en avoir entendu parlé par une amie (3 fois). Deux réponses manquent de cohérence et ne sont pas prises en compte (Voir annexes 12.7).

107.	Emy	*en fait / vu que quand c'est la première fois qu'on y va / et bah / on s'dit / déjà quand on passe devant on s'dit est-ce qu'on va aller dans / bah plus loin / est-ce qu'il y aura vraiment la nature déjà / quand on voit l'immeuble tout ça qui se construit on se dit est-ce que ça va vraiment être nature nature / et avec un peu de maison / ou ça va être et bah que appartement / un lotissement comme c'qu'on voit souvent quand on passe avec la voiture*

3.3 Un dispositif à perfectionner

La première critique vis-à-vis du dispositif concerne la durée de la présence des groupes d'élèves pour certaines phases du protocole notamment celle de l'exploration du réel à l'aide de photographies. De toute évidence, celle-ci s'est avérée trop courte, les élèves ayant procédé à la recherche dans le réel bien trop vite. En effet, ils n'ont pas pris le temps de déambuler, d'explorer avec insistance et de revenir sur leurs pas. La phase de recherche a aussi été succincte en raison de la facilité avec laquelle les élèves ont trouvé les objets photographiés. L'idée serait d'augmenter la difficulté en variant et multipliant les différents points et angles de vue.

28.	PE	[...] *ils étaient vraiment dans l'action / ils couraient / enfin j'ai eu l'impression de leur courir après pendant les quatre étapes / alors j'pense que motivation / ils étaient vraiment motivés par le parcours / aller jusqu'au bout il fallait trouver où c'était / il fallait repérer les cartes / les photos ça a très bien fonctionné ça le repérage des photos / et j'ai eu l'impression de leur courir après / donc le fait de s'poser pour se redire ensemble / déjà on s'est posé pour reparler des photos / maintenant que vous avez pris ces photos qu'est-ce que vous avez écrit sur le toucher et l'ouïe / qu'ils se lisent les uns les autres / peut-être que ça les aurait poussé à écrire un peu plus après*

Dans l'entretien, l'enseignant propose, d'une manière laconique, une autre perspective d'amélioration du dispositif. Il s'agit de faire travailler les élèves sur le vocabulaire qui leur manque pour nommer et qualifier les sensations en classe avant la sortie. Il est bien établi que les élèves ne disposent pas du langage adapté pour qualifier leurs perceptions et qu'ils n'ont pas non plus la rhétorique permettant d'exprimer leurs émotions. Cette difficulté à dire ce que l'on ressent, les émotions, les sensations notamment olfactives est d'ordre culturel. Elle ne touche pas seulement les enfants. Soumettre un stock de mots, une sorte de banque de données sur les sensations comme le suggère implicitement l'enseignant pose des problèmes d'apprentissage du vocabulaire que j'aborderai plus loin dans l'écrit.

26.	PE	*en fait soit on travaille le vocabulaire en amont / ça veut dire qu'on travaille sur les sens et c'qu'on veut dire* […]

Les verbes, les adjectifs et les noms existent dans la langue française par exemple pour qualifier les odeurs[253]. Mais je pense qu'au contraire, il ne faut pas équiper les élèves d'un stock de mots qu'ils pourraient choisir pour exprimer leurs sensations ou leurs émotions parce que la sortie est justement le lieu idéal pour se rendre compte de sa difficulté à dire ce que l'on perçoit et donc créer un besoin d'apprendre face à un problème. Le manque fait partie du moteur pour apprendre s'il est identifié et reconnu. La sortie doit être intégrée à une forme d'apprentissage qui place l'élève dans une situation de construction de son savoir. On construit progressivement ce vocabulaire pour répondre à un besoin en situation. Les élèves construisent une rhétorique de la perception et des émotions par rapport aux espaces parcourus qui leur permettront peut-être plus tard d'avoir un rapport différent à l'espace pour apprécier un lieu en disposant des mots pour exprimer leurs émotions et pour arriver à dire ce qu'ils éprouvent[254].

La méthodologie de sortie construite et expérimentée repose sur l'exploration et l'enregistrement de matériaux sensoriels par les élèves avec leur corps, mais aussi avec des outils technologiques. C'est une approche concrète du « terrain » associée à une méthode inductive. On part de faits, de situations singulières pour aller vers des propositions plus générales. On sait que le réel ne se comprend, ne s'interprète pas simplement en y mettant les pieds. L'approche sensible contribue déjà à une expérience personnelle qui associe le corps et le raisonnement. Ce raisonnement devra être confronté à celui des autres, celui du maître sur place, puis en classe où des questions seront soulevées. L'enseignant a en partie abordé ce « problème » dans l'entretien :

44.	PE	[…] *ils ont découvert beaucoup de choses / dans l'article qu'ils ont écrit en classe / c'est là que j'ai été surpris en fait sur les phrases surtout / donnez-moi des phrases sur ce que vous avez découvert / il y avait quand même ce côté surprise des maisons il y a eu beaucoup de surprises en fait / c'est pour ça que je pense que le lieu a été bien choisi / surprise de voir un ragondin ici / surpris de ces maisons toutes différentes* […] *après c'est compliqué pour eux de faire la synthèse entre tout leur ressenti quoi / pour moi c'est le passage à l'abstraction // là on était vraiment dans l'espace complètement vécu / perçu quand même parc'qu'il y avait la carte / c'était quand même une première abstraction / mais après aller jusqu'à abstraire et d'imaginer que ça a été pensé par quelqu'un et que ce n'est pas un hasard si il y a une mare à cet endroit-là / si il y a une coulée verte si ils ont préservé par exemple l'espace humide / en plus pour des raisons à une échelle européenne / alors là c'est complexe pour eux // et pourtant je pense qu'ils ont tout ce qu'il faut pour y arriver / je parle des traces / je ne leur ai pas parlé tout d'suite de la sortie / mais je pense que quand j'vais le refaire dans une semaine ou dans*

[253] Je renvoie le lecteur à une fiche synthèse pour qualifier les odeurs (Voir annexe 17.1).
[254] Selon Alain Corbin, « *le postulat euclidien de l'histoire des sensibilités, c'est que l'éprouvé se dit* » (Corbin, 2000, p.74).

		quinze jours / quand je vais leur parler de la zone marécageuse / ils vont me dire zone humide de quoi il nous parle / mais je vais leur dire rappelez-vous il y avait le p'tit ruisseau avec le petit poisson à l'intérieur on s'est allongé / il y avait la cabane et vous avez grimpé / je pense que tout d'suite les images vont rev'nir / et ça vraiment pour moi c'est le très bon point […]

❖

La sortie de la classe de CM1[255] à Nantes

1. Phase préparatoire en amont de la sortie

1.1 Appropriation personnelle du lieu de la sortie

Une première reconnaissance *in situ* de différentes stations a eu lieu avant la sortie le 11 septembre 2013. Ce temps a été l'occasion d'examiner les lieux dans le but de tester ma propre perception sensorielle à différents endroits (évaluation personnelle des matériaux : bruits, odeurs, sensations tactiles…) et comme pour les sorties expérimentales précédentes de repérer un itinéraire précis pour que les déplacements puissent s'effectuer dans le cadre horaire de la matinée (environ deux heures) et de récolter des photographies. En fonction de ces critères, quatre stations ont été retenues :

- un premier arrêt au niveau de la place du commerce, place piétonne de l'hyper-centre de la ville de Nantes qui accueille notamment un marché aux fleurs, des terrasses de café, un magasin spécialisé dans la distribution de produits culturels et électroniques (F.N.A.C.), un cinéma (Gaumont) et des restaurants de type fast-food ;
- une deuxième station au niveau du cours des Cinquante Otages, à l'entrée de la rue de la Barillerie. Ce cours est une artère importante de la ville dont le trafic a été limité en 2012 aux cyclistes, aux transports en commun (bus et tramways) et à certains véhicules particuliers (riverains, commerçants et livreurs) ;
- un troisième arrêt en face du château des ducs, à l'angle de la rue des Etats et du cours Kennedy ;
- une quatrième station située place Alexis Ricordeau en face du C.H.U. où se trouve un skatepark.

[255] Cette classe était sous ma responsabilité administrative et pédagogique durant l'année scolaire 2013/2014.

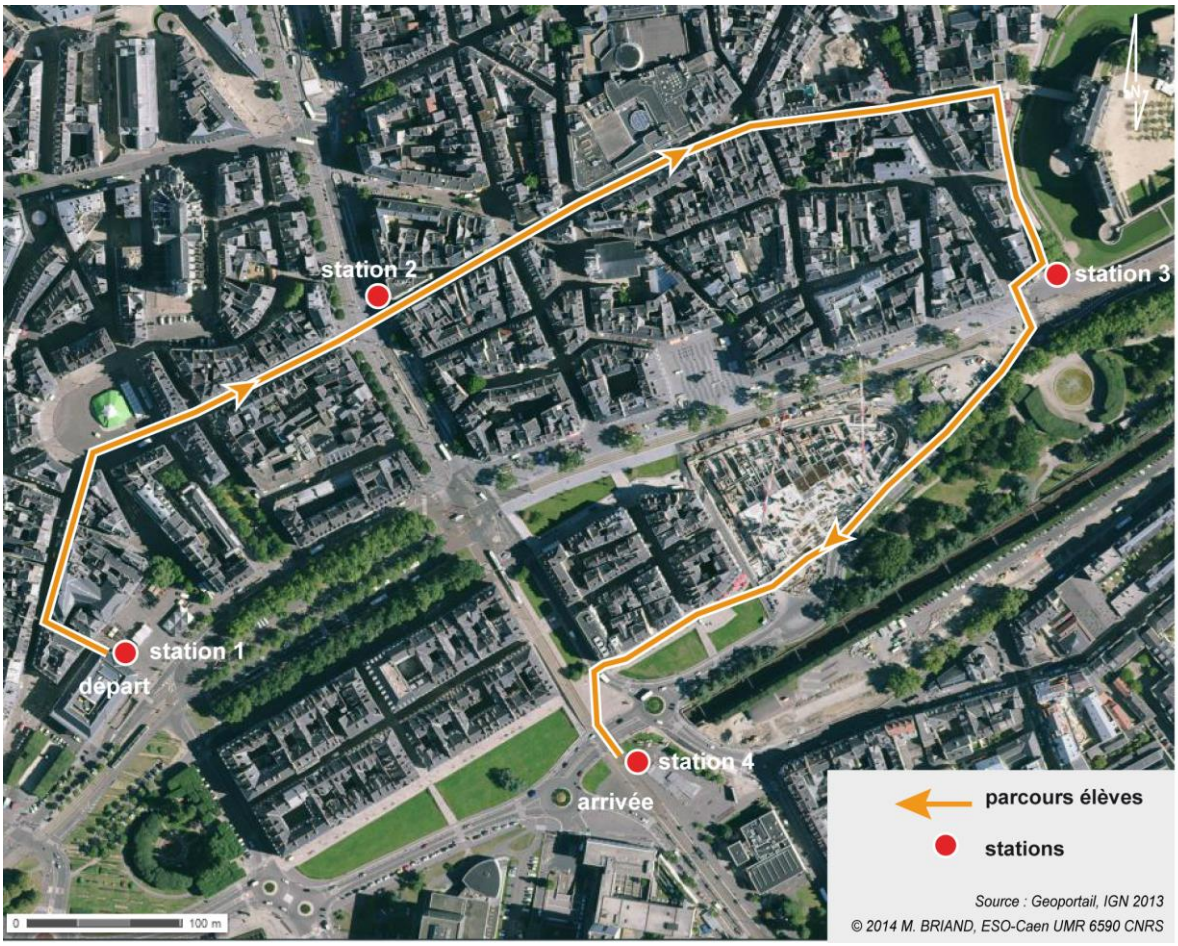


Figure 142 : Plan du parcours

2. Description de la sortie

La sortie de cette classe de vingt-six élèves de C.M.1 a lieu le matin du 26 septembre 2013 dans le centre de Nantes. Le déplacement de l'école jusqu'aux lieux explorés s'est effectué en transports en commun (bus puis tramway). La sortie se déroule sous un temps mitigé (la pluie fait son apparition à la dernière station) avec des températures plutôt clémentes (13°C à 9h puis 19°C vers 12h).

9h00 : Les élèves sortent de l'école équipés d'un sac à dos comprenant un crayon papier, un carnet sensoriel et un support plastifié sur lequel ils pourront s'appuyer pour écrire hors de la classe.

9h55 : Le groupe arrive à la station n°1. Là, les élèves se répartissent en cinq groupes puis se dispersent sur la place publique, à proximité de l'entrée de la F.N.A.C. La première étape consiste à percevoir l'environnement[256] avec les yeux bandés. Disposés quasiment en cercle et presque immobiles, les élèves d'un groupe que je suis avec plus d'attention font silence

[256] À la station 1, j'ai été particulièrement sensible aux chants d'oiseaux, aux bruits produits par le tramway (roulement et signal sonore), par les moteurs de voitures circulant sur la route et les pas des passants sur les pavés.

pendant environ une minutes trente et semblent particulièrement concentrés. Aussitôt le bandeau ôté, des réactions à haute voix fusent : « *je sais j'ai entendu le tramway* » et « *j'ai entendu de la musique / y'a quelqu'un qu'avait un mp3 qui écoutait d'la musique* ».

Figure 143 : Perceptions sensorielles à la station n°1.
(Photographie de l'auteur, le 26/09/2013)

Assis sur les marches de l'entrée du magasin F.N.A.C., les enfants notent ensuite sur leur carnet leurs perceptions et leurs réactions individuelles. La durée de cette phase d'écriture est de neuf minutes.

Figure 144 *:* Écrire sur son carnet sensoriel
(Photographie de l'auteur, le 26/09/2013)

Figure 145 : D'autres groupes choisissent d'écrire en position assise à même le sol
(Photographie de l'auteur, le 26/09/2013)

La phase suivante consiste pour chaque enfant à prendre une photographie. Un appareil photographique a été mis à la disposition de chaque groupe à cet effet. Cette étape dure cinq minutes. Comme pour les sorties précédentes, il semble que chacun procède à un choix de l'objet à photographier et change d'angle de vision d'une prise à l'autre.

Figure 146 : Enfant récoltant une image parmi les clients d'un café
(Photographie de l'auteur, le 26/09/2013)

L'étape suivante consiste à aller rechercher *in situ* une représentation du réel sous forme de photographies. Les élèves sont regroupés autour de l'adulte qui leur présente les photographies. L'identification des clichés est aisée et la correspondance réel/représentation se fait très rapidement mais à distance pour au moins trois objets photographiés (l'enseigne d'un cinéma, les façades d'un magasin et d'un fast-food). L'adulte accompagnateur invite ensuite son groupe à se rendre le plus près possible de l'endroit où ont été prises les photographies. La chasse aux indices visuels se fait au pas de course et avec succès bien que le panneau indicateur d'un parking ait d'abord été confondu avec un autre. La durée de cette étape est d'un peu moins de six minutes.

La récolte des images est suivie de celle de sons. L'enregistrement sonore est effectué par l'adulte accompagnateur qui est équipé d'un enregistreur numérique.

L'exploration de cette station se termine enfin par un temps de reprises de notes par les enfants sur leur carnet à un endroit de la place d'où se dégagent des odeurs nauséabondes issues de poubelles.

Figure 147 *:* Reprises de notes par les enfants
(Photographie de l'auteur, le 26/09/2013)

10h40 : Arrivée à la station n°2[257]. Les étapes et la démarche sont les mêmes que pour la station précédente. Les enfants s'immobilisent par groupe avec les yeux bandés mais, à la différence de la station une, ils se déplacent davantage, dans un périmètre toutefois restreint, pour explorer leur environnement.

[257] Au niveau de la station 2, j'ai été particulièrement sensible aux bruits issus des moteurs des bus, ceux du tramway et des passants (voix et pas sur le sol).

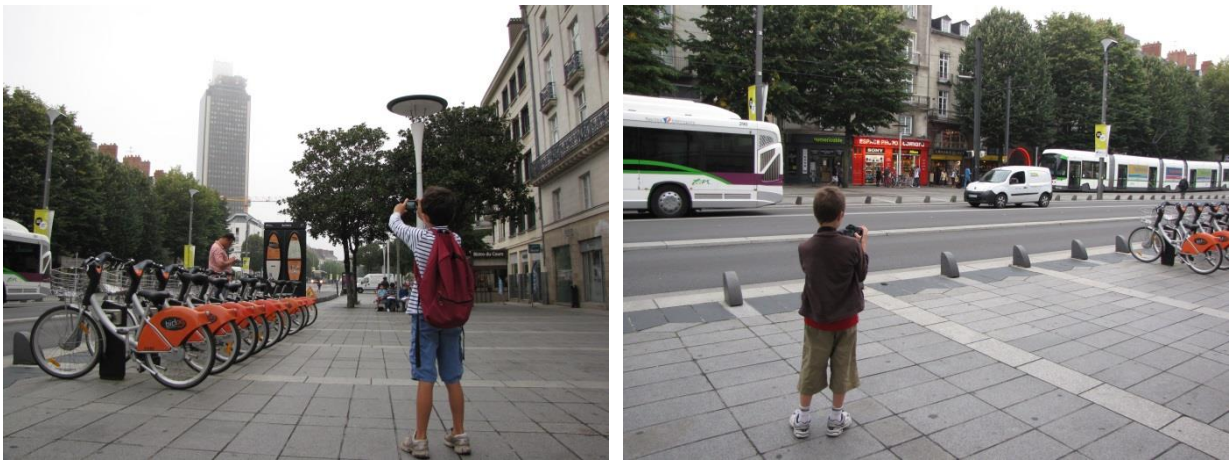
Figure 148 : Perceptions sensorielles avec privation de la vue
(Photographie de l'auteur, le 26/09/2013)

Figures 149 et 150 : Perceptions sensorielles en mobilité
(Photographies de l'auteur, le 26/09/2013)

Les élèves notent ensuite sur leur carnet les sensations et les effets produits. Pour cela, ils s'assoient sur le mobilier urbain, par terre, sur les rebords de fenêtres et prennent appui sur leur planche ou sur les murs pour écrire.

Figures 151, 152, 153 et 154 : Prises de notes dans le carnet dans différentes positions
(Photographies de l'auteur, le 26/09/2013)

L'exploration au niveau de la station deux se poursuit par la captation d'une image par enfant et de l'enregistrement de sons par les adultes.



Figures 155 et 156 : Prises de photos au niveau du cours des 50-Otages
(Photographies de l'auteur, le 26/09/2013)

L’étape suivante est consacrée à la recherche d’indices visuels dans le réel. Les enfants retrouvent assez facilement les lieux où les clichés ont été photographiés même si ces derniers relèvent, pour trois d’entre eux, de détails architecturaux. Comme pour les sorties précédentes, un élément accessoire vient perturber la validité de la reconnaissance d’un des clichés au niveau de la place du Change : un parasol y est ouvert alors que sur la photo il ne l’est pas. Les enfants viennent toucher la façade d’une maison à pan de bois qui est représentée en photo et formulent des hypothèses sur la nature des matériaux de construction utilisés (bois, béton ?). Juste avant, la vision d’un serveur dressant des tables à l’extérieur d’un restaurant et portant une pile impressionnante de verres attire l’attention du petit groupe.

Figure 157 : « Chasse » aux images à partir du cours des 50-Otages
(Photographie de l’auteur, le 26/09/2013)

Figure 158 *:* Toucher la façade d'une maison à pans de bois
(Photographie de l'auteur, le 26/09/2013)

Figure 159 : Reprises de notes par les enfants
(Photographie de l'auteur, le 26/09/2013)

Cette étape dure environ dix minutes et est ponctuée par un nouveau temps d'écriture sur le carnet sensoriel.

11h10 : Arrivés à la station n°3[258], les enfants bloqués derrière la barrière de protection d'un chantier, sont regroupés par cinq ou six (toujours selon la même organisation) en face du

[258] Au niveau de la station 3, j'ai principalement perçu les bruits produits par des marteaux-piqueurs et par des camions déversant de la terre.

château des Ducs de Bretagne à l'intersection de la rue des États et du cours Kennedy. Lors de la première phase, les enfants prennent davantage de liberté pour se déplacer à l'aveugle.

Figure 160 : Perceptions sensorielles en mobilité
(Photographie de l'auteur, le 26/09/2013)

Ensuite, la prise de notes sur le carnet se fait en position debout en appui sur le muret de protection des douves du château pendant un peu moins de cinq minutes.

Figure 161 : Notation sur les carnets
(Photographie de l'auteur, le 26/09/2013)

À la station trois, l'exploration se poursuit pendant cinq minutes par la captation d'une image par enfant. Les angles de vue se dirigent principalement vers les tours ou les douves du château.

Figure 162 : Prises de photos au niveau du château
(Photographie de l'auteur, le 26/09/2013)

Dans l'étape suivante consacrée à la recherche d'indices visuels à partir de planches photographiques, les enfants sont rapidement empêchés de progresser par les barrières de chantier positionnées en bas de la rue des États. Néanmoins, ils identifient au loin, la gare S.N.C.F. et, plus près d'eux, une des tours du château (la tour de la rivière).

Figure 163 : « Chasse » aux images
(Photographie de l'auteur, le 26/09/2013)

11h42 : Les groupes quittent la station n°3.

11h49 : Arrivée à la station n°4[259].

11h50 : Les enfants sont placés à nouveau en situation de perception à l'aveugle pendant un peu plus d'une minute. Au départ, l'adulte accompagnateur leur donne la consigne suivante : « *allez on y va / on ne bouge pas et on écoute* ». Pendant ce temps de perception, quelques gouttes de pluie commencent à tomber et l'un des enfants montre des signes de refroidissement (bras croisés avec les mains qui frottent les bras pour se réchauffer). Les enfants restent pratiquement immobiles.

Figure 164 : Perceptions sensorielles au niveau du skatepark
(Photographie de l'auteur, le 26/09/2013)

11h52 : Les enfants notent sur leur carnet leurs perceptions et leurs ressentis alors que la pluie continue de tomber. Certains prennent appui sur le muret du skatepark tandis que d'autres utilisent leurs genoux comme support. Ce temps d'écriture dure trois minutes.

[259] Au niveau de la station 4, j'ai principalement perçu les bruits permanents issus de la circulation automobile (bruit de moteur, roulement, freinage), une sirène de voiture de police, le signal sonore du tramway, senti la pluie tomber et ressenti le froid.

Figures 165 et 166 : Notation des perceptions et du ressenti
(Photographies de l'auteur, le 26/09/2013)

11h56 : Les enfants prennent chacun à tour de rôle une photographie sur place. Pendant ce temps, quelques enfants s'amusent à courir et escalader les plans inclinés du skatepark.

12h03 : Les enfants poursuivent la démarche par l'étape de « chasse aux indices visuels » qui est rapidement menée. Ils commencent à donner des signes de lassitude et certains réclament de pouvoir manger.

12h10 : Les groupes quittent la station n°4.

3. Analyse de la sortie

La classe de CM1 qui a effectué cette sortie relève de ma responsabilité pédagogique. Je n'effectuerai donc pas une auto-analyse de mon rôle puisque ma fonction d'observateur me plaçait à distance des enfants et de l'animation du protocole.

3.1 Les phases du protocole et son contenu.

3.1.1 Une adaptation rapide des élèves aux différentes phases du protocole

À la différence des sorties des 13 et 16 mai 2013, le temps d'accommodation aux différentes étapes de la méthodologie a été très rapide pour les élèves. Une sensibilisation en classe avait été effectuée ainsi qu'un essai individuel des bandeaux occultants. Le port du masque a semble-t-il créé un sentiment de désorientation.

19.	Marine	[…] *on n'savait plus trop où on était /*
29.	Martin	*moi j'aimais bien aussi comme Marine quand on nous bandait les yeux pa'c'que on était un peu perdu / on voyait pas si on sentait des fleurs on savait pas trop si c'était*

		des fleurs […]
79.	Martin	[…] *quand on a les yeux bandés / on sait pas où on est* […]

Il reste cependant que la mise en situation de perception par privation de la vue comporte une dimension étrange, peu familière qui suscite de l'amusement.

35.	Amélie	*quand on s'bandait les yeux des fois c'était marrant pa'c'qu'on s'cognait un peu les uns dans les autres / on touchait un peu du froid du chaud //*

L'adaptation des élèves, pendant la phase de perception, s'est traduite par une immobilité pour ainsi dire invariable à chaque station. Seule la deuxième station a laissé apparaître des déplacements à l'aveugle sur quelques mètres.

3.1.2 Le carnet sensoriel

À nouveau, la deuxième étape du protocole comprend une activité discursive et scripturale des élèves que je vais analyser pour interroger les modalités de réception/appréciation des messages sensoriels par les élèves à partir de leur carnet sensoriel[260].

Les élèves cherchent, là encore, avant tout à reconnaître la nature de la source sensorielle. Sur les quatre stations explorées, ils disent avoir prioritairement entendu le bruit de la circulation automobile (voitures, tramway, bus/chronobus/car, camion), plus précisément les moteurs, les sirènes de la police, de l'ambulance, des pompiers) ou les travaux d'aménagements urbains (« les machines »). Ils ont été réceptifs aux bruits dus à la présence humaine (personne qui crie, bruits de pas, téléphones portables …) et animale (les oiseaux). Secondairement, les carnets nous apprennent que les élèves ont été touchés par la pluie, le vent ou l'air. Enfin, les carnets traduisent une sensibilité à des odeurs très variées dues à la présence humaine (poisson, odeur de restaurant, la nourriture, la cigarette, le parfum…) mais peu exprimées en nombre de fois.

L'exploration de ces différentes modalités de perception permet de mettre en avant l'ouïe comme mode de perception privilégié pendant la sortie. Autrement dit, dans le contexte particulier de cette sortie en milieu urbain, correspondant à des moments précis d'arrêt, les enfants ont été prioritairement sensibles aux bruits de la ville. La traduction de cette perception passe davantage par la reconnaissance des objets perçus que par leur qualification.

[260] Voir l'inventaire des modalités de réception et d'appréciation des messages sensoriels par les élèves en annexe 13.4.

C’est leur façon privilégiée de saisir les messages sensoriels. Les appréciations qualitatives sont exceptionnelles pour la perception tactile (« *le sol dur* », « *une porte dégoûtante* »), seulement deux expressions pour qualifier les sons (« *ça résonne/le résonnement* ») et les odeurs (« *le poisson froid* », « *la bonne odeur »).*

La formulation de l’effet produit par ces perceptions sensorielles est, elle aussi, quasiment inexistante. Les réponses des élèves à la question « *qu’est-ce que ça te fait ?* » sont à trente reprises « *rien* » pour la perception tactile, vingt-deux pour la perception sonore et dix-neuf pour la perception olfactive. Ces perceptions suscitent peu d’expression de réaction chez les élèves, mais on découvre tout de même la manifestation de leurs émotions en rapport avec les perceptions sonores (« *la peur, sursauter* », « *bizarre* »), les perceptions tactiles (« *frissonner* », « *dégoûté* », « *bizarre* ») et l’olfaction (« *dégoût », « hérisser les poils », « ça me fait bizarre », « ça me donne envie de manger ou ça me donne faim* », *« génial et cool »).* Les élèves éprouvent bien des émotions au contact des lieux.

Par ailleurs, l’établissement d’une hiérarchie sensorielle dans les modalités d’appréciation de l’environnement pour les élèves de cette classe de CM1 est délicat même si la perception sonore est la plus verbalisée.

Comme pour les sorties antérieures, la phase d’écriture sur le carnet sensoriel a été réalisée rapidement, sans y consacrer un temps important.

Activité sensorielle des élèves	**Perception tactile**	**Perception sonore**	**Perception olfactive**
Reconnaissance de la nature de la source	15 sources reconnues	21 sources	24 sources
Appréciation qualitative	2 termes différents utilisés	2 termes différents utilisés	2 termes différents utilisés
Réaction produite	12 réponses « ça ne me fait rien » mais 58 « pas de réponse »	20 termes différents utilisés, 31 réponses « ça ne me fait rien » mais 28 « pas de réponse »	15 termes différents utilisés, 29 réponses « ça ne me fait rien » mais 31 « pas de réponse »
Hiérarchie sensorielle (graduation décroissante en fonction de la modalité de perception)	3	1	2

Figure 167 : Synthèse des perceptions et effets produits sur les élèves pendant la sortie

3.1.3 Comparaison des données écrites dans les carnets avec l'entretien collectif

L'entretien conduit avec six élèves le lendemain de la sortie, vient confirmer les résultats récoltés dans les carnets sensoriels. Il permet d'avoir une vue plus précise des perceptions pour un échantillon d'élèves ayant participé à la sortie.

Dans ce contexte, les élèves m'ont fait part pendant l'entretien, de leurs expériences sensibles par la perception de quelques bruits « urbains » émanant à la fois du trafic automobile et de la présence d'animaux comme les oiseaux. Le dispositif permet une sortie de l'ordinaire urbain de ces enfants et rend étrange ce qui leur est plutôt familier. Les réactions produites mêlent aussi bien de la peur, du désagrément vis-à-vis des avertisseurs sonores des véhicules d'intérêt général prioritaires (police, ambulance, pompiers) ou de la concentration humaine, en particulier dans les transports en commun…

158.	Marine	*bah moi j'ai beaucoup entendu la sirène et les tramways / et les bus*
159.	C	d'accord et qu'est-ce que ça t'as fait
162.	Marine	*parfois ça m'faisait un peu peur ça me faisait sursauter*
163.	C	tu as noté que les sirènes de police te faisaient peur
166.	Justine	*ben moi des fois aussi ça m'faisait sursauter et du coup ça faisait un peu peur / les sirènes*
168.	Justine	*[…] des policiers / et aussi des fois on entendait l'église / et des fois le premier coup était assez fort*
169.	Anne	*ben moi j'avais aussi entendu beaucoup de voitures* […]
170.	Amélie	*ben / c'est comme Marine mais c'est les mêmes bruits que Marine mais / on n'a pas l'habitude d'entendre ça à Carquefou*
171.	C	qu'est-ce que tu n'as pas l'habitude d'entendre
172.	Amélie	*le tramway / le bus*
173.	C	le bus tu ne l'entends pas à Carquefou
174.	Amélie	*ben bof* […]
191.	Martin	*j'ai trouvé que ça changeait un peu d'avoir plein de véhicules comme ça qui circulaient / plein de bus / plein de trains / c'était pas forcément agréable mais ça changeait un peu de Carquefou où on entend que les voitures* […]
194.	C	est-ce que des bruits étaient désagréables dans la ville /
195.	Justine	*les sirènes des pompiers /*
199.	Anne	[…] *dans l'tramway pour le retour et bien toute l'agitation c'était un peu désagréable*
200.	C	ah oui dans le tramway
201.	Anne	[…] *rester pendant longtemps dans ce tramway ce serait / pas agréable / moi j'serai pas contente de rester longtemps dans c'tramway là / même si y a des gens qui vont partir / y a quand même des gens qui vont monter*

et du plaisir procuré par l'écoute du chant des oiseaux :

177.	Martin	*moi j'ai entendu un peu comme à Carquefou / mais surtout quand on était près des arbres / les oiseaux*
182.	C	qui a entendu aussi des oiseaux / Amélie
183.	Amélie	*bah c'était un peu comme ça / quand on marchait on entendait cui cui cui cui*

188.	C	[…] Aurélien / tu les as entendu / et où
189.	Aurélien	*oui / un peu partout*
190.	C	qu'est-ce que vous avez trouvé comme bruits agréables dans la ville //
191.	Martin	[…] *des fois on entend / là-bas on entendait les oiseaux c'était agréable*

Concernant la perception olfactive, les témoignages des enfants mettent en avant un rapport à la fois individuel et collectif aux odeurs. La relation est individuelle parce qu'elle diffère d'un enfant à l'autre. Certains sont sensibles aux senteurs des fleurs qui exhalent leurs bouquets fleuris, aux fragrances d'un parfum répandu par une passante, aux délicieuses odeurs de cuisine, d'autres sont plus réceptifs aux effluves nauséabonds qui se dégagent des poubelles, des places publiques ou des odeurs repoussantes dégagées par les pots d'échappement de certains véhicules. Ce rapport est individuel car un enfant qui déambule sélectionne certaines composantes olfactives et en laisse d'autres de côté, tandis qu'un autre dans le même lieu, sentira autre chose, sélectionnera d'autres composantes. Il existe bien une pluralité de perceptions olfactives pour un même lieu. La relation est également collective parce que les perceptions dépendent des codes culturels du groupe auquel il appartient.

211.	Martin	*bah un moment à la / près du Gaumont et de la F.N.A.C. / y avait un fleuriste / et avec Aurélien on a senti les fleurs et elles sentaient bon*
213.	Anne	[…] *y avait une petite rue on y est allé et ça sentait un peu l'poisson les poubelles*
214.	C	et alors qu'est-ce que ça t'as fait
215.	Anne	*ben c'était pas agréable de s'asseoir à côté de ça et tout /*
216.	C	qui veut dire ce que ça lui a fait à ce moment-là quand on s'est assis sur la place du commerce
217.	Aurélien	*ça m'a dégouté (rires des autres enfants)*
218.	C	tu l'as noté sur ton carnet / oui / alors qu'est-ce que tu avais envie de faire / ça t'as dégouté / c'est-à-dire
219.	Aurélien	*et bien d'aller un tout p'tit peu plus loin*
220.	C	tu avais envie de partir / d'accord
221.	Marine	*un moment on est passé / on regardait les magasins / et là il y avait une dame / elle passait et puis j'avais senti son parfum /*
229.	C	alors est-ce que vous avez senti des odeurs désagréables à d'autres endroits
230.	Amélie	[…] *devant la tour d'Anne de Bretagne / je suis un peu passé à côté des marches et ça sentait une odeur de pipi /* […]
231.	C	une odeur de pipi alors c'était comment
232.	Amélie	*c'était pas très très agréable (rires des autres enfants)*
240.	Anne	*bah / quand on était en route pour aller manger / et bien / y avait une voiture qui est passée / et l'odeur / ça sentait / y avait une odeur qui s'était dégagée / une odeur d'essence / mais vraiment pas une bonne odeur*
252.	Martin	[…] *par rapport aux odeurs j'aimais bien quand on est passé devant le restaurant du monsieur qui t'nait je ne sais pas combien de verres / ça faisait une bonne odeur je trouvais / une odeur de cuisine*

L'entretien met en évidence des témoignages enfantins sur d'autres expériences sensibles, en particulier vis-à-vis de perceptions tactiles, par exemple en touchant le bois de la façade

médiévale d'une maison servant aujourd'hui de restaurant. Ce toucher qui fait appel à un stock préexistant d'expériences tactiles et qui sont mobilisées dans cette situation pour reconnaître un des matériaux de construction. Comme on a pu le voir dans la partie théorique sur « apprendre », le toucher mobilise un répertoire que l'on possède déjà, soit pour reconnaître, soit pour rapprocher de quelque chose, tout en constant que cela n'est pas exactement la catégorie à laquelle on pense.

112.	Anne	*ben moi j'ai su que c'était du bois parce que y avait un peu d'peinture qui était enlevée et y avait un peu de bois en dessous et j'ai reconnu un peu la matière du bois aussi*
113.	C	comment tu l'as reconnu
114.	Anne	*ben pa'ce que j'ai souvent touché du bois / du bois pour construire / des restaurants ou d'autres choses / et puis ben la peinture était un peu enlevée aussi*
118.	Martin	*en fait sur le restaurant y avait deux matières / y avait un peu la pierre et une matière de bois / et j'trouvais que la matière de pierre c'était vraiment dure parce que quand tu touches du bois c'est dur / mais on dirait un peu qu'le dessus c'est mou*

La vue ne laisse pas non plus les enfants indifférents pour sa dimension esthétique. Ils qualifient ainsi les paysages urbains rencontrés de « beaux » :

193.	Amélie	*ben dans le tramway aussi on voyait / des beaux bâtiments / et aussi un moment t'as la dame qui avait une sorte de grande montgolfière*

La sortie semble provoquer une forme de rupture dans la relation à cet espace particulier qu'est le centre-ville de Nantes. La vue d'un serveur dressant avec dextérité une table à l'heure du repas ou le fait d'entendre un homme descendre d'un bus en criant et en montrant son énervement correspondent à des événements pour certains enfants dans la mesure où ils rompent la trame des faits habituels et attirent particulièrement l'attention par l'importance qu'il revêt à leurs yeux. L'événement est présence au lieu, c'est le surgissement, ici et maintenant, d'un fait qui se produit. Ces événements font terrain et rencontre, c'est-à-dire qu'ils sont inscrits dans l'instant de la perception, tous sens mobilisés. Ces événements produisent des émotions comme la surprise ou l'étonnement :

59	Martin	*moi c'est un peu la première fois que j'voyais un monsieur qui tenait beaucoup de verres dans sa main //*
60	C	c'est vrai
61	Aurélien	*ça m'a choqué*
62.	C	c'est-à-dire
63.	Aurélien	*et bien ça m'a surpris*
174.	Amélie	[…] *et aussi / un moment à une station y avait un monsieur qui criait*
175.	Justine	*oui à un moment on dirait qu'il s'bagarrait*
176.	C	un monsieur un peu bizarre qui est passé à côté de nous en parlant fort /

La démarche proposée a contribué à impliquer les élèves dans l'exploration et la découverte de ce lieu. Une attention particulière, compte tenu des sorties précédentes, a été prise pour laisser davantage de temps aux enfants pour déambuler et s'imprégner des lieux, tout du moins pour que les étapes du protocole ne soient pas effectuées au pas de course. Selon les enfants, la durée de présence sur place influence la capacité à observer et repérer des détails auxquels on ne prête pas attention dans d'autres conditions. En d'autres termes, plus on reste longtemps dans un lieu, plus on peut identifier d'objets, saisir le réel dans ses nuances, s'approcher des objets, les toucher, donc ne pas être dans une position de surplomb.

21.	Justine	*c'était bien aussi pa'ce qu'on restait assez longtemps dans chaque station*
22.	C	en quoi tu trouves que c'est bien de rester longtemps
23.	Justine	[…] *comme ça on peut faire un peu plus de choses* […] *on peut durer un peu plus longtemps*
24.	C	qu'est-ce que tu fais de plus quand tu restes longtemps dans un endroit
27.	Justine	*bah on peut prendre plus de temps pour faire la chasse aux trésors*
29.	Martin	[…] *j'aimais bien aussi la chasse aux trésors pa'ce que i'avait des monuments / par exemple des statues qu'on savait pas qu'elles existaient et puis là on les voit comme ça*
30.	C	[…] tu ne les avais pas vues autrement
31.	Martin	*bah non / par exemple la statue que j'ai pris en photo et bien je ne l'avais pas vu avant*
32.	C	[…] sur la place du commerce près de la F.N.A.C. / tu n'avais jamais fait attention qu'elle était là et pourquoi là tu l'as vu
33	Martin	*et bien pa'ce qu'on est resté plus longtemps / on était sur les marches de la F.N.A.C. / on est resté plus longtemps et du coup on a regardé plus de choses*
37.	Anne	[…] *c'est mieux de rester longtemps pa'ce que t'observes plus de choses / t'as l'temps de regarder un peu plus de choses / pa'ce si tu vas trop vite et bien tu ne fais pas attention alors qu'y a des choses qui sont autour de toi et qui sont visibles*
43.	Marine	*bah un moment à une station y'avait une statue et vu que on est resté longtemps on a pu lire c'qui était écrit dessus on a pu la toucher*
51.	Aurélien	*bah / j'ai appris qu'il y avait un hôpital / je savais pas / je savais pas qu'il y avait l'hôpital là*
52.	C	c'est la première fois que tu te rendais là-bas
53.	Aurélien	*bah non / j'y suis déjà allé mais je me rendais pas compte*
57	Martin	*ben moi aussi quand on a touché le restaurant là / où y avait un monsieur qui tenait plein de verres et bah / moi je l'avais jamais vu ce restaurant / pourtant j'suis d'jà allé plein de fois à Nantes*

Finalement, cette dernière sortie expérimentale vient confirmer les données récoltées dans les trois autres sorties du même type mais sur des lieux assez différents. Elles permettent toutes de construire une relation aux espaces parcourus. Ces terrains ne sont pas strictement construits de la même manière et les enfants n'ont pas la même relation avec chacun.

❖

Retour sur les collections en rapport avec les quatre sorties expérientielles

Sur le plan de la recherche, cette phase n'a pas été explorée avec autant de soin que les temps de découvertes *in situ*. Néanmoins, il est possible d'évoquer ce qui s'est passé après ces quatre sorties pour mettre en évidence les effets produits par ces dernières après coup. Quelles traces laissent-elles ?

Le retour en classe concorde avec une discussion/bilan avec le groupe-classe. C'est une mise en commun qui vise à faire partager les impressions au cours d'une séance qui s'apparente à un retour d'expériences vécues. Dans deux cas (Legé et Treillières), cette séance synthèse, où les lectures individuelles sont mises en présence, une co-animation a lieu entre l'enseignant et moi-même (Voir annexe 18.3). L'enseignant écrit sur un paper-board et sous la dictée des élèves des phrases qui correspondent à ce qu'ils ont perçu et vécu.

Un autre temps a consisté à faire écrire[261] ou dire (dictée à l'adulte) aux enfants leur expérience spatiale par un commentaire des photos qu'ils avaient prises pendant la sortie. La méthodologie s'appuie sur les travaux de Jean-François Thémines et Anne-Laure Le Guern (Thémines & Le Guern, 2011). J'ai donc demandé aux enfants de produire un court texte appliqué à quatre photographies sélectionnées dans un corpus pris lors de la sortie correspondant aux quatre stations obligatoires[262]. Ces commentaires enfantins reposent sur le sens qu'ils donnent à la relation entre l'image et le texte. C'est le point de vue de l'enfant qui est recherché par un retour sur expérience et par la nomination des objets représentés sur leurs clichés. Trois questions reviennent systématiquement : « *Qu'est-ce que tu as voulu photographier ? Pourquoi ?* », « *Ce qui m'a marqué ou impressionné* » et « *Ce que la photographie raconte des habitants ou du lieu* ». Un titrage des photographies commentées est également requis.

L'analyse de ces photographies commentées fait ressortir que les enfants construisent leur expression iconographique en se plaçant comme des spectateurs « face aux choses », comme si le commentaire était, de leur point de vue, évident (Voir annexe 18.1 Martin : « *c'était le seul truc qui t'apparaissait aussitôt si tu fermais et ouvrais ensuite les yeux* » ou « *c'était*

[261] Pour faciliter la lecture des textes produits par les enfants sur ordinateur, l'orthographe et la ponctuation ont été révisés.

[262] Les photographies commentées de la sortie de Carquefou sont à considérer différemment des autres dans la mesure où le protocole avait, suite à cette sortie, été modifié pour contraindre les enfants à prendre des photos avant la recherche *in situ* à l'aide de planches photos.

flagrant quand on ouvrait les yeux / ça apparaissait tout de suite »*).* Dans l'ensemble, la vue est plutôt rapprochée avec des exemples de gros plans (Annexe 18.2 Louise, annexe 18.3 Jean, Mathieu et Loan et annexe 18.4 photo 3 de Mélanie). Les vues d'ensemble, panoramiques ou à l'échelle moyenne, sont très peu nombreuses. Les enfants photographient d'abord des détails et des objets précis : animaux de la ferme, machines agricoles, un cinéma, une tour, une statue, un étang, une cabane… Les photographies proposent un cadrage de telle manière que ces objets se révèlent être leurs centres d'intérêt primordiaux. Les cadrages mettent en avant la dimension sensorielle de la saisie. Les textes sont d'ailleurs énumératifs et correspondent souvent à l'image. Ils se font parfois le relais d'une expression sensorielle. Les vues en contre-plongée des bâtiments et des monuments urbains montrent à la fois que l'espace photographié est pris à hauteur d'enfant et que ces enfants sont des piétons. Cette valorisation verticale est à rapprocher de l'échelle précédente, intime, celle de l'habiter ou du lieu d'usage (Annexe 18.3 : étang, maisons…). On a des exemples forts intéressants de témoignages d'enfants sur ce qu'est une ville, une zone d'habitation en construction ou une ferme. La ville est perçue en sortie comme un ensemble de lieux fonctionnels où l'on se déplace avec des véhicules adaptés (bus, tramway), des lieux équipés en conséquence (abris de bus), des lieux chargés d'histoire (monuments, traces actuelles du passé). La Z.A.C. est vue comme un lieu de vie agréable où la « nature » est encore très présente (arbres, herbe, lac, champs…).

La sortie continue après la sortie. On a des traces du sensible dans ces productions iconographiques. La sortie et son prolongement sont des moyens d'accéder à une sensibilisation au caractère aménagé des espaces du quotidien.

❖

CHAPITRE TROIS. Retours sur expériences : les espaces des sujets

1. Des résultats méthodologiques à propos des sorties expérimentales : validation et discussion autour de la démarche

Après avoir engagé une analyse de ce que les élèves ont produit pendant les sorties expérimentales, les données issues de ces sorties vont être traitées en suivant différents axes d'analyse et d'interprétation et en commençant par me centrer sur les statuts du carnet et les traces du sensible que l'on peut y trouver. Dans un second temps, j'orienterai mon regard sur les modifications possibles à apporter au dispositif dans un but d'amélioration.

1.1 Le statut du carnet en sortie : un support et un dispositif d'apprentissage en géographie scolaire

Dans le dispositif expérientiel testé avec quatre classes de cycle trois, les enfants utilisent un carnet dit « sensoriel ». Finalement, qu'est-ce que ce carnet a de spécifique en sortie scolaire ? Quels sont les statuts du carnet au regard de mes expérimentations ? Quels sont les enjeux du carnet dans les apprentissages ? Comment peut-on comprendre ce terme de carnet en géographie scolaire ?

Il résulte de l'analyse des expérimentations réalisées que le carnet est un objet-support transportable de petit format qui permet aux enfants de prendre rapidement des notes sur leurs perceptions (bruits entendus…) et les sensations qu'ils ressentent. C'est un moyen de recueillir des informations, c'est-à-dire d'enregistrer leurs propres mots sur le vif et *in situ* en relation avec la pratique d'un espace. Mais, le carnet n'est pas seulement un objet. C'est plus qu'un objet. C'est aussi un dispositif qui comprend une situation d'enseignement-apprentissage créée par l'enseignant (et pour la recherche) de parcours avec des stations de perception à l'aveugle où des lieux sont à découvrir. C'est un dispositif qui englobe quelques consignes et l'objet transportable. Aux vues des expérimentations, j'ai pu constater que la mobilité et le déplacement n'empêchaient pas l'acte d'écriture des enfants et qu'ils s'adaptaient facilement à ces conditions particulières en extérieur, en s'appuyant par exemple sur le mobilier urbain dans le cas des sorties en ville, sur les murs des bâtiments ou en prenant appui sur leur propre corps dans d'autres sites. La dimension portative du dispositif n'est donc pas un obstacle à la prise de notes sur le vif. Elle est même un avantage important dans ces conditions spécifiques d'insertion et d'imprégnation en extérieur, par exemple sur des places

publiques pour écrire parmi les habitants dans le bruit et le va-et-vient des passants. Elle peut cependant poser des problèmes pour des enfants qui ont besoin de calme, de concentration et/ou d'isolement dans l'acte d'écriture. D'une certaine façon, ils ressentent la nécessité de se retirer du monde pour écrire.

Le carnet n'est donc finalement pas qu'un support, c'est bien un dispositif qui utilise principalement le langage écrit, les mots des enfants pour formuler leur rapport au monde en tant qu'il est étendue. Plus largement, le carnet en géographie scolaire est *« un dispositif qui permet d'enregistrer, de classer, de traiter des informations en relation avec la pratique d'un espace, au moyen d'une écriture mixte, à laquelle l'iconographie prend une grande part »* (Thémines, 2013). En tant que dispositif, le carnet correspond, dans mon cas, à un objet matériel sur lequel les enfants écrivent uniquement du texte en mobilité et dans lequel je n'ai pas prévu d'insérer de photos, de croquis ou de dessins qui correspondent à ce que Didier Mendibil appelle un produit iconographique, c'est-à-dire « *un ensemble de représentations graphiques (non uniquement textuelles), directement ou indirectement figuratives du monde* » (Mendibil, 1997, p.7). Néanmoins, l'insertion de photos, voire même de sons, est tout à fait envisageable *a posteriori* dans ce carnet papier ou sous une version numérique, résultat d'une construction collective en classe.

1.2 Interprétation des traces du sensible dans les carnets

1.2.1 Quelques constats

Les propos des enfants sont marqués par une brièveté certaine. Les descriptions sont peu développées. Les qualifications sont quasi inexistantes. Cependant, les enfants sont sensibles/attentifs :

- sur le plan du toucher : aux conditions atmosphériques (le vent), au mobilier urbain, aux animaux de la ferme et aux végétaux…

- aux bruits issus de la circulation automobile et des transports en commun : *voitures, tramway, bus, chronobus, police, ambulance* ; mais aussi aux passants (*personne crier, les pas, portable de la dame…)*…

- aux odeurs provenant des véhicules, des personnes ou des animaux : odeurs *de cigarette, d'essence ou gaz d'échappement* pour la perception olfactive…

Les carnets font apparaître une domination de la reconnaissance par les enfants du nom de la source sensorielle. Les descriptions qu'ils font des messages sensoriels consistent en leur identification : *je sens une odeur de cigarette, le vent, j'entends une voiture…*

D'une manière très générale, la perception sonore domine les autres sens et les réactions produites sont très peu ou pas du tout exprimées (surtout pour la perception tactile). Beaucoup de réponses/effet produit sont à la forme négative « *ça ne me fait rien* ». Pour le sonore, on enregistre des expressions comme « *la peur* », « *mal aux oreilles* », « *bizarre* ». Sur le plan ; olfactif, des formules du type : « *sent mauvais* », « *ça sent pas très bon* », « *ça pue* », « *ça donne envie de manger* », « *faim* ».

1.2.2 Interprétations

Par rapport à la brièveté :

Les enfants ont de la peine à développer leur propos et leur réponse est, de leur point de vue, claire, suffisante, assez efficace dans la restitution écrite de leur perception (ex station 3 à Nantes, Martin « *odeur de travaux* » et Antoine « *j'entends les travaux* »)

Le support carnet contraint à la concision :

C'est même ce qui en fait sa spécificité : le carnet se rapporte avec des formes brèves d'écriture. C'est un support mobile et de petite taille dans lequel sont collectées et consignées diverses remarques, diverses informations.

1.2.3 Clarification du rapport au langage des enfants dans les carnets : des problèmes pour dire le monde.

- Des réactions peu exprimées :

La faiblesse des réactions exprimées ne doit pas faire oublier que l'expérience sensorielle n'est pas toujours verbalisée. La question de la distinction entre l'expérience sensorielle et son expression se pose à propos de l'analyse des carnets sensoriels. Elles ne sont *a priori* pas identiques. La deuxième fait l'objet d'un habillage et d'une mise en forme, c'est-à-dire que certains éléments de l'expérience vont être mis en mots et d'autres non. Il faut bien prendre en compte que l'activité discursive des élèves ne reflète pas forcément leur expérience. Le

constat d'une difficulté pour les élèves à avoir une activité de langage à propos de ce qu'ils éprouvent ne doit pas remettre en cause qu'ils ressentent effectivement quelque chose et sans doute beaucoup plus que ce qu'ils expriment. Il s'agit donc de bien distinguer l'expérience sensorielle et la mise en forme de l'expérience. L'expérience peut-être intérieure ou extérieure mais elle n'est pas toujours verbalisée. Cela pose le problème de l'accès à cette expérience. Dans le cadre de ma méthodologie de recherche, j'ai utilisé deux « parades » pour accéder plus finement à cette expérience : ma propre observation attentive et filmée des élèves en sortie décrite sous forme de compte rendu de ce qui s'est passé dans la thèse et un entretien systématique post-sortie, de type *focus group*, avec quelques élèves. Ces démarches correspondent à une forme d'enquête ethnographique par observations, recueil de données, questionnement de la position que les enfants ont *in situ* pour accéder à des informations les plus précises possibles.

- **Les enfants manquent de mots ?**

Quand on analyse les mots laissés par les enfants dans les carnets, il faut prendre en compte la spécificité de cette forme d'écriture. En l'occurrence, dans les carnets on trouve beaucoup d'écrits qui correspondent à des mots isolés et cela pose problème dans l'interprétation qu'on peut en faire. Les mots ont pour fonction de désigner et de représenter les choses observées en leur présence (visibles ou pas) et dans un rapport immédiat. Ils constituent une sorte de recouvrement, c'est-à-dire que la relation des enfants au réel est ici en partie recouverte par leur langage. Ce langage est le résultat d'une réflexion de l'enfant, il est l'œuvre de son intelligence. En cela, c'est déjà un acte cognitif.

Il est important de tenir compte de cette forme de discours sur le monde. En effet, les mots ne sont pas seulement des « étiquettes[263] » à poser sur les référents du monde figurables. La langue n'est pas une nomenclature. Les mots ne sont pas à traiter comme de seules unités lexicales. Il est d'ailleurs difficile d'étudier des mots hors phrases. « *Le lexique a une organisation interne. Les mots entretiennent entre eux des relations de sens (domaine de la sémantique lexicale) et des relations de forme (domaine de la morphologie lexicale) et sont liés entre eux par des relations syntaxiques. On ne saurait donc étudier un mot de façon*

[263] « *Les mots ne sont pas de simples étiquettes, ce sont des outils (le caractère instrumental des mots que la langue met à notre disposition pour nous exprimer), en nombre limité, qui nous permettent de dire un nombre illimité de choses, de penser, d'inventer, d'argumenter, de gloser* » (Picoche & Germain, 2013).

isolée » (Lehmann, 2011, p.1). En outre, l'acquisition[264] d'un vocabulaire[265] spécifique pour dire le monde est le résultat d'un travail d'abstraction (domaine de la sémantique, des traits). Les unités que sont les mots ne prennent sens que dans le jeu des positions en énoncés (phrases : thème/prédicat) et en discours. Les expérimentations ont montré l'utilisation prioritaire, par les enfants, de mots relativement isolés les uns des autres. Ce mode d'expression, s'il est bien le résultat d'une procédure d'abstraction par le moyen de perceptions où les enfants font correspondre un signe à son référent, pose toutefois problème pour les enfants parce que face au référent ils possèdent un stock de signes qui ne sont pas toujours spécifiques pour nommer leurs perceptions et surtout leurs sensations. De plus, procéder à une sorte d'inventaire où ils nomment des perceptions, ne correspond pas vraiment à une activité de haute tension intellectuelle. Enfin, la traduction des pratiques spatiales des enfants, sous forme essentiellement de nomenclatures, rend l'interprétation du chercheur parfois délicate.

- **Les enfants éprouvent des difficultés à dire le monde**

L'odorat, l'ouïe et le toucher livrent des sensations difficiles à « mettre en mots ou en phrases », surtout à l'écrit, et encore plus sur le vif du « terrain ». C'est un obstacle pour les enfants d'exprimer l'appréhension de l'espace à travers les sens. Les perceptions sont difficiles à décrire, en particulier les odeurs car il existe peu de termes lexicaux spécifiques. Si les jeunes enfants manquent de mots, ils ont beaucoup d'autres moyens de s'exprimer qui correspondent ici à une sorte de « bricolage » expressif. Il faut prendre en compte le contenu de ce « bricolage » que les enfants utilisent pour s'exprimer. Ils emploient des comparaisons (« *une odeur de restaurant* », sortie Nantes du 26/09/2013 ; je sens « *les olives et les céréales / ça me rappelle le pot d'olive à la maison* » : station 1, perception olfactive, sortie Legé du 13/05/2013*),* des périphrases (« *ça sent pas très bon* »). C'est difficile à dire, donc justement ça vaut la peine de trouver un moyen de l'exprimer.

Toute une éducation, tout un apprentissage de l'expression du ressenti est à faire. C'est un enjeu fondamental qui relève de trois possibilités :

[264] « *Par acquisition du vocabulaire, on entend la construction d'une représentation mentale stable formée d'un signifié et d'un signifiant (au moins un) associés de manière privilégiée avec des probabilités d'évocation de l'un par l'autre non nécessairement symétriques et univoques* » (Denhiere & Jhean-Larose, 2011, p.1).
[265] On appelle ici *« lexique » l'ensemble des mots faisant partie de la « langue française »* […] *et « vocabulaire » un sous-ensemble du lexique, les mots employés par un individu pour exprimer ce qu'il a besoin d'exprimer dans sa vie courante et ceux qui lui sont connus pour recevoir la pensée des autres* » (Picoche & Germain, 2013).

- soit on fait semblant que c'est simple, que les enfants ne rencontrent pas de difficultés à traduire par écrit leurs perceptions et ce qui les affecte,

- soit on les dote de vocabulaire avant les sorties et on fait en sorte que tout le monde se règle sur un vocabulaire commun. Même si un minimum de mots est à partager, quels sont alors les objectifs de l'enseignement ?

- ou alors il est préférable, et c'est ma position, qu'en terme d'éducation que chacun développe ses qualités propres, d'abord se connaisse lui-même et à partir de là, développe des capacités. On ne peut pas développer ses propres capacités par rapport à un environnement si on n'est pas capable de le caractériser, de le nommer (même si on n'est pas d'accord avec ceux qui sont à côté de soi). Développer ses propres capacités par rapport à un environnement, c'est aussi être capable de dire ses sensations, ce que l'on voit, ce que l'on entend, sent ou touche. Dans la géographie classique, on aurait tendance à fournir le vocabulaire avant en le « faisant partager » aux élèves. Dans ces situations, les élèves apprennent le vocabulaire dans le but de le restituer lors de l'évaluation. Ce qui est compliqué, c'est à la fois de permettre l'expression et en même temps, sans munir les élèves d'un vocabulaire spécifique, le ressenti risque d'être assez « pauvre ».

De mon point de vue (qui rejoint celui des didacticiens du français, en particulier Élisabeth Nonnon[266]), il ne s'agit pas d'équiper les enfants avec des mots mais plutôt de construire des situations orales d'échanges, avant la demande d'écriture[267]. Quand c'est difficile à dire pour les enfants, que la verbalisation paraît « pauvre », il est particulièrement intéressant de proposer des activités de langage oral. La dynamique dialogique de l'oral ne fournit pas miraculeusement les termes du lexique, mais elle en dessine la nécessité, ouvrirait des possibles, en prépare la place discursive. L'apprentissage des mots a besoin d'une « base affective ». Il faut que l'enfant sente le besoin d'écrire. Le « problème » lexical posé par la mise en mots de la relation spatiale peut être envisagé sous l'angle de l'enrichissement, avant ou après la sortie, dans un travail en classe. L'extension du vocabulaire peut passer par des activités de langage oral autour de situations choisies et également de lecture d'albums par l'adulte ou par les enfants eux-mêmes.

[266] Spécialiste de l'analyse et de l'enseignement de l'oral (conversation et dialogisme), elle introduit à la fin des années 1990 la notion de « tâches langagières » en s'attachant aux apprentissages dans et par les dialogues scolaires dont elle cherche à montrer la fécondité, par des analyses fines du mouvement (reprises, reformulations, tâtonnements, malentendus et gestes) (Nonnon, 2008).

[267] Merci à Catherine Rebiffé, formatrice en didactique du français à l'E.S.P.E. d'Amiens, pour ses remarques et suggestions lors de la journée d'étude « Apprendre des carnets » du 4 décembre 2013 à Caen.

Témoigner de son expérience et de son rapport au monde en sortie pose effectivement des problèmes pour l'enfant et pour l'enseignant qui cherche à le mettre en contact avec ce monde. S'il apparaît bien une difficulté pour écrire, non pas en mobilité mais de manière intime et en même temps dans un langage spécifique au sensible, les mots, selon moi, ne font pas barrage entre le monde et l'enfant. Ce ne sont pas les mots qui font obstacle mais plutôt la difficulté pour certains élèves, en amont de l'acte d'écriture, de tenir leur attention sur une durée suffisamment longue pour percevoir, éprouver et sentir. La minute consacrée normalement à la perception à l'aveugle sur toutes les sorties expérimentales n'a pas toujours été tenue par tous les enfants. Le discours et le traitement des informations en relation avec leur pratique spatiale n'est possible pour les élèves que si les conditions sont réunies pour qu'ils entrent en relation avec les espaces parcourus. Il faut réussir à provoquer une rencontre multi-sensorielle et sensible. Le dispositif favorise cette rencontre mais chaque enfant a sa manière de rentrer en contact et d'éprouver le monde. Cette construction est individuelle parce que chacun construit le monde avec les mots et les concepts qui sont à sa disposition mais aussi avec sa culture, sa disponibilité du moment, son intérêt pour l'activité didactique proposée, son affectivité et ses émotions qui sont variables d'un enfant à l'autre. Le dispositif accorde évidemment beaucoup d'importance à l'expression de ce que perçoit et de ce que ressent chaque individu, mais il faut sans doute faire preuve à la fois de prudence - car on ne peut pas être totalement sûr que la parole soit bien une expression personnelle, et en même temps, sur le plan d'une certaine éthique de recherche, on touche à l'intimité de chaque enfant qui a le droit de ne pas produire de réaction et « d'exhiber » ses émotions, ce qui le touche ou non. C'est aussi ce qui fait la difficulté de travailler sur le sensible qui est le propre du sujet.

En favorisant l'acte d'écriture en sortie, je replace l'enfant dans une tâche scolaire traditionnelle qui accorde à l'écrit une place prépondérante. Le dispositif fait face à une forme d'opposition entre découverte et écriture. En tout cas, une tension existe entre le plaisir de la découverte, l'importance de laisser la place à l'imprévu, fondamentalement lié à la rencontre marquée par l'instant, inscrite dans le présent de la perception par tous les sens qui se jouent sur le registre de l'inattendu et une situation provoquée qui contraint l'enfant en sortie à produire un écrit sur le vif, c'est-à-dire à écrire des mots à soi sur cette expérience. La tension se situe précisément entre ce que le chercheur (ou l'enseignant) propose et créé comme dispositif didactique artificiel et la possibilité de vivre une expérience immédiate dont l'encadrement limité permet la surprise, l'inattendu, la découverte en liberté surveillée. C'est une opposition entre laisser venir à soi le monde et le maîtriser par le langage. Pour le laisser

venir, le dispositif de sortie doit donner la possibilité à l'enfant de « prendre » le temps de suivre son trajet à un rythme lent pour se rendre disponible. En prenant le temps, l'enfant en sortie doit se déplacer plus à la manière de la tortue que du lièvre pour arriver à bon port.

- **L'enfant poète de l'espace ? Des rapprochements avec l'univers littéraire**.

La perception des espaces parcourus suscite une émotion esthétique chez des enfants. En effet, ces derniers complètent leur carnet sans avoir pour but de faire de la géographie, ni de la poésie mais traduisent leur expérience sous une forme poétique, ce qui participe d'une réflexion géographique sur le rapport au monde. Leur production originale, née de leur rencontre sensible et directe avec le monde, trouve à s'exprimer avec une voix poétique et littéraire. L'ouverture à l'univers littéraire est donc une piste à explorer dans l'analyse même des écrits des enfants. Il semble intéressant de regarder de plus près et d'écouter les mots des enfants dans les carnets, d'en avoir une lecture poétique. Sous cet angle, les mots, même s'ils sont peu nombreux, sont présents dans des agencements qui suggèrent une richesse de sens que seule, l'expression du sensoriel permet. Par exemple, le mot « bizarre » est très souvent utilisé par les enfants. Il est sans aucun doute, pour bon nombre d'entre eux, entendu dans son sens commun et signifie ce qui est énigmatique, singulier ou extravagant. Mais il peut aussi recouvrir un sens bien plus profond se rapprochant du « beau », selon la formule de Baudelaire : « *Le beau est toujours bizarre* » (1999). C'est d'ailleurs son sens original puisque, selon le Littré, ce terme vient du mot arabe « basharet » [bachaara], qui signifie beauté, élégance.

Des exemples issus des carnets….

Sortie du 3/04/2013	**Carquefou**	**station 1 (autoroute)** perception/effet produit	**station 2 (devant l'école Louis Armand)**
Marie	perception sonore	des bruits de voiture et de camion des deux côtés de moi/**ça me fait des coups de vent quand les voitures passent**	
	perception olfactive		des odeurs d'herbe comme il y a la tondeuse / **ça me rafraichit le nez**
Arno	perception tactile	**le vent me berçait**/	
Louis	perception sonore	**vroum vroum les petites voitures**/rien	
Pauline	perception sonore		une tondeuse / **une impression d'être à la campagne**
	perception olfactive	la verdure avec le brûlé/**je me sens libre**	

Sortie du 13/05/2013	**Legé**	**station 1 (tas d'ensilage)**	**station 2 (salle de traite)**	**station 3 (le champ)**	**station 4 (petit hangar, veaux)**
Félix	perception sonore	le chant des oiseaux / **un effet de nature**			
	perception olfactive				**le parfum des vaches**/ **il y a de la vie ici**
Tristan	perception tactile				/**c'est chaud, l'air de la vache** *[son souffle]*
Floran	perception sonore			les oiseaux/**une sensation de nature**	
Anne	perception sonore			**les bruits du vent**/le froid	
Max	perception sonore				des vaches/**sentiment de gentillesse des vaches**
Josse	perception sonore		bruits de la traite, vaches, oiseaux/**c'est beau**		
Ludovic	perception tactile				un veau/**bonheur, heureux**
Paule	perception sonore			**vent sifflé**/du froid	

Sortie du 16/05/2013	**Treillières**	**station 1 (entrée)**	**station 4 (zone humide)**
Antonin	perception sonore	camion/**ça m'endort**	
Marie	perception sonore		un avion, chant des oiseaux, l'eau du ruisseau / **j'ai pensé à des personnes que j'ai aimé**
Cassandre	perception sonore		les oiseaux chanter/**ça m'a apaisé**
	perception olfactive		**la brise fraiche de printemps**/fraicheur

Sortie du 26/09/2013	**Nantes**	**station 1 (place du commerce)**	**station 2 (cours 50 otages)**
Quentin	perception tactile peau/toucher/effet	le vent/rien/**frissonner**	
	perception olfactive	**la bonne odeur**/c'est cool	
Thomas	perception olfactive	**le bon air**, les sardines/**hérisser les poils**	
Nicolas	perception olfactive		des pots d'échappement/**des chatouilles au nez**

Figure 168 : Synthèse des traductions sensibles sur les carnets

Le genre poétique permet de traduire une expérience géographique. Ce constat, basé sur les expérimentations menées, pourrait relancer l'intérêt des géographes (et des didacticiens) pour la poésie alors que, jusqu'à présent, ils n'ont pas vu de raison majeure de rapprocher leur discipline « scientifique » de ce genre littéraire : « *La singularité du texte poétique, la distance qu'il prend avec le référent, la "réalité", le travail de l'auteur sur le langage, la disparition du registre descriptif, expliquent sans doute les réticences des géographes* » (Tissier, 1992, p. 247).

Des rapprochements avec l'univers littéraire sont également envisageables sur le plan de la lecture et l'étude d'ouvrages de littératures de jeunesse qui abordent le monde d'une manière sensible. On peut citer, à titre d'exemple, et sans aucune ambition d'exhaustivité, l'album autobiographique d'Azouz Begag *« Un train pour chez nous »*[268], dans lequel l'auteur raconte le voyage familial qui le menait, chaque été, de Lyon au village natal de ses parents en Algérie. À travers ce récit, Azouz Begag nous fait partager l'émotion de retrouver ses racines, les odeurs, les couleurs des paysages. On peut mentionner aussi l'ouvrage d'Hanno, *« Sur le bout des doigts* », récit du point de vue d'un enfant aveugle qui relate, sans jamais que ne soit précisée l'existence de sa cécité, son expérience sensorielle de descente des gorges d'un torrent en canyoning avec son père. Un livre sur la perception du monde tout en nuances où les sensations tactiles, auditives et olfactives sont mises en avant. D'une manière générale, la littérature de jeunesse présente un intérêt prépondérant ici en ce qu'elle « *éveille notre intérêt géographique par sa puissance d'évocation, et le rôle qu'y jouent l'image, et plus largement l'imaginaire* » (Frouillou, 2011, p.2).

1.3 Discussion autour de la méthode

La méthodologie peut être discutée sur plusieurs entrées. La première se réfère au temps souvent insuffisant dont bénéficient les enfants pour découvrir les lieux parcourus. Il est indéniable que pour s'imprégner des lieux, ils ont besoin de les parcourir avec soin. La durée de la prise d'information à l'aveugle est courte (environ une minute). L'efficacité d'une augmentation de la durée de perception est très discutable tant cette phase demande un effort de concentration important. Il serait plus judicieux de laisser davantage de temps aux enfants pour arpenter les stations et qu'ils complètent leur carnet à différents moments.

[268] Merci à Anne Schneider, Maîtresse de conférences en didactique du français à l'E.S.P.E. de Caen pour cette référence.

La deuxième entrée concerne la façon d'appréhender les espaces parcourus. Dans la méthodologie, les élèves suivent des trajets et s'arrêtent à des stations en exprimant leurs perceptions et réactions indépendamment les unes des autres. Le dispositif pourrait être modifié en mettant l'accent sur une approche comparative et en faisant repérer par les enfants les discontinuités spatiales. Il s'agirait par exemple de faire passer les élèves d'un quartier à un autre quartier très différent pour qu'ils se rendent comptent, par exemple, que le mobilier urbain disparaît dans certains quartiers, que les odeurs ne sont pas les mêmes, que les bruits ne sont pas identiques... Les lieux sont par nature tellement contrastés les uns avec les autres que ça devrait être possible. On pourrait alors faire travailler les élèves sur le repérage des disparités : qu'est-ce que tu as entendu là et que tu n'as pas entendu ailleurs ? Ils noteraient ce qu'ils touchent, entendent et sentent à la première station puis écriraient ce qui est différent relativement à la deuxième station et ainsi de suite. La comparaison pourrait produire plus de réponses que la simple description de lieux indépendamment les uns des autres. Cette adaptation du dispositif existant aurait l'avantage de pouvoir travailler sur les discontinuités de l'espace urbain et trouver un moyen pour les élèves de relever le défi d'appréhender et de formuler le rapport au monde en tant qu'il est étendue ou surface, ce qui est impossible avec son corps. L'appréhension spatiale par arrêts successifs présente l'inconvénient inévitable de faire formuler par les élèves des points de vue isolés qui se succèdent, se juxtaposent et qui s'accumulent. Avec une approche comparative, le parcours permettrait l'articulation entre ces expressions isolées. Il aiderait à la mise en relation des sites entre eux. Ainsi, on parviendrait, grâce au dispositif et à la mobilité des élèves, à dépasser quelque peu cet écueil en « comblant les trous », en réussissant à obtenir une meilleure continuité spatiale. Ce ne serait pas la comparaison faite par le chercheur pour choisir des quartiers urbains aux disparités bien marquées (même si cela resterait inclus dans la préparation du dispositif didactique) mais bien plus celle faite par les enfants. Cette approche comparative serait une voie prometteuse en termes d'apprentissage et de réflexion sur les perceptions sensibles. Un dispositif comparable a été expérimenté par Dominique Chevalier avec des élèves de cycle trois sur des parcours en utilisant tous les sens, à Montpellier (Chevalier, 2009).

La troisième proposition concerne le support d'écriture et les modalités de son utilisation. On peut se demander si la forme de carnet individuel retenue ne pourrait pas prendre la configuration d'un carnet collectif[269]. On entendrait par là un carnet à scripteurs

[269] L'origine de cette idée revient à Anne-Laure Le Guern qui l'a présentée et discutée lors de la journée d'étude « Apprendre des carnets » à l'E.S.P.E. de Caen, le 4 décembre 2013.

multiples qui soit le support d'une collecte à plusieurs et donc d'un travail collaboratif avec des contributions personnelles. Ce serait alors un carnet d'écriture à plusieurs voix qui ne correspond pas à la forme scolaire la plus répandue quand on pense par exemple aux carnets d'expériences scientifiques élaborés dans une démarche d'investigation. Traditionnellement, l'école n'est pas le lieu de ces carnets collectifs alors que c'est une pratique courante chez les chercheurs. Je pense ici aux carnets de laboratoire des chercheurs dans le domaine des sciences physiques qui doivent obligatoirement être signés par le directeur du laboratoire. Ce sont des carnets avec deux écritures qui attestent de la réalité des expériences menées. Un carnet tout seul ne peut pas, *a priori,* prouver le réel, il faut être à plusieurs pour l'approcher. Cependant, c'est naturel d'envisager, en premier lieu, la conception d'un carnet à un seul auteur puisque l'expérience de l'élève est d'abord singulière. Mais les carnets écrits à plusieurs, par exemple en binôme, permettraient un travail en équipe. Pour appréhender l'espace, la confrontation des points de vue *in situ* serait porteuse d'une valeur collective importante qui ne nuirait pas aux singularités des individus mais qui, au contraire, l'enrichirait.

L'écriture multiple serait aussi un moyen de prendre conscience que la construction de son espace passe par une expérience individuelle du corps qui est variable d'un sujet à l'autre, ce qui signifierait par conséquent qu'il existe une multiplicité de corps et que tous ne sont pas égaux les uns aux autres. Ce serait le moyen de sensibiliser à la question du handicap (la privation de la vue met l'accent sur ce point) en mettant en évidence que la façon de décrire l'espace se rapporte à des difficultés spécifiques comme la mobilité. On pourrait aller jusqu'à imaginer un dispositif intergénérationnel (un parcours avec un carnet complété par un enfant et un adulte) qui rendrait manifestes des façons de décrire l'espace spécifiques selon l'âge et les caractéristiques physiques avec des perceptions spatiales sans doute différentes (la ville est vue comme inquiétante, dangereuse, anxiogène, ou au contraire dynamique, voire vivante, selon les individus [270]) avec des échelles spatiales pensées pour les adultes mais pas pour les enfants parce que finalement l'espace public est aménagé par et pour les adultes donc pour un type de corps normé qui n'est pas celui de l'enfant. De plus, ces carnets collectifs pourraient avoir plusieurs destinataires, c'est-à-dire les autres élèves de la classe ou de l'école ou d'autres établissements et aussi les parents, les élus municipaux, des aménageurs… Le carnet

[270] Une étude regroupant trois populations différentes (des élèves d'école élémentaire, des lycéens de seconde et des étudiants de l'Université inter-âges de Hérouville) a été réalisée sur ce sujet par J.-F. Thémines et A.-L. Le Guern (Thémines & Le Guern, 2011, mars).

individuel offre tout de même cette possibilité mais s'adresse peut-être plus à l'individu qui l'a écrit seul.

Toujours dans le but d'améliorer le dispositif, il est possible d'envisager de pallier l'insuffisance et la limite d'une exploration de quelques heures pour appréhender de manière approfondie des lieux parcourus. L'immersion nécessite en effet certainement de renouveler la fréquentation des lieux, de réitérer les parcours pour arriver à observer les détails, les nuances. On a besoin de revenir sur les lieux à plusieurs reprises.

Enfin, une dernière piste peut être considérée plus sous l'angle d'un prolongement que j'ai pu tester avec trois des quatre classes de cycle trois. Elle consiste à produire un document qui prend appui sur le carnet individuel en y insérant les photos prises par les enfants. Les enfants ajoutent à ce qu'ils ont déjà dit sur l'espace, en même temps qu'ils le parcouraient, un compte-rendu sur les photographies enregistrées qui prendrait la forme d'un titrage et commentaire des photographies collectées. On aurait alors un support qui reposerait sur l'usage de langages mixtes écrits et iconographiques, c'est-à-dire des images photographiques prises et commentées par les élèves. L'insertion de photos correspondrait à une écriture. L'iconographie est aussi un langage et même un langage privilégié pour formuler le rapport au monde en tant qu'il est étendue. Le document est une articulation d'une expression verbale comprenant des images figuratives, un titre, une légende et un commentaire d'élève. Le support pourrait également faire appel à un langage composite en assemblant du texte, des images, des sons collectés dans un format numérique. Il pourrait s'agir alors d'une construction collective synthétique issue de la sortie discutée à partir des données individuelles récoltées. Cette réalisation témoignerait du sens que peuvent produire des élèves à l'aide d'une sortie « à l'aveugle », instrumentée puis discutée. Les relations internes entre les langages utilisés dans cette production collective permettraient d'exprimer d'une façon que l'on puisse analyser ce que nous appelons échelles. L'enjeu serait alors de comprendre comment les élèves construisent autre chose qu'un simple emboîtement de coquilles (à la manière de Moles et Rohmer) à partir de cette pratique qui met en exergue l'inter-spatialité du monde dans lequel ils vivent. Cela rejoint un des points que je n'ai pas réussi ni à faire réaliser, ni à analyser, qui est l'utilisation de nouvelles technologies, en particulier celle de smartphones par les enfants pendant la sortie. L'utilisation de ces nouvelles technologies aurait certainement permis de montrer qu'en sortie, on ne s'intéresse pas qu'au local, que le local n'est pas fermé sur lui-même et que l'on n'enferme pas les élèves dans du local en leur

faisant faire des sorties. Le smartphone et la tablette auraient pu permettre d'accéder des phénomènes d'échelle diverses. Néanmoins, les enfants ont pu quand même, sans l'aide des nouvelles technologies embarquées et mobiles, identifier des informations leur montrant qu'ils ne vivent pas isolés mais connectés au monde. Les sorties ont permis de mettre en évidence la présence d'échelles spatiales diverses dans les lieux traversés. Plusieurs exemples sont, à ce sujet, significatifs :

- une inscription sur la grue Titan jaune, sur l'île de Nantes (« *La Grue Titan Jaune est propriété de la ville de Nantes. La restauration du monument a été cofinancée par : La Ville de Nantes l'Union Européenne (FEDER) La Région des Pays de la Loire* ») et un affichage d'opposition à la construction de l'aéroport de Notre Dame des Landes (« *Solidarité avec les expulsés de Notre-Dame-des Landes. Non à l'aéroport* ! »).

Figure 169 : Détails sur la grue Titan Jaune
(Photographie de l'auteur, le 21/05/2012)

- une inscription sur le couvercle d'une poubelle présente dans une rue de la commune de Carquefou (sortie du 3 avril 2013) :

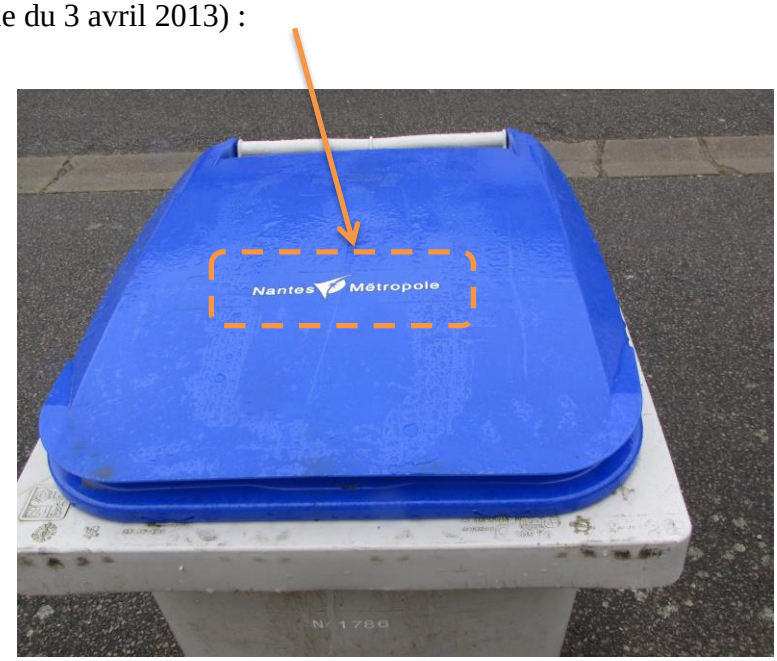


Figure 170 : Couvercle d'une poubelle dans une rue de Carquefou
(Photographie de l'auteur, le 3/04/2013)

- des indications écrites sur un panneau lié à la construction de logements collectifs dans la Z.A.C. de Vireloup à Treillières (sortie du 16 mai 2013) :

Figure 171 : Panneau indicateur dans la Z.A.C. de Vireloup
(Photographie de l'auteur, le 16/05/2013)

- enfin des boucles pour identifier les bovins dans un des hangars de la ferme de la Chambaudière près de Legé (sortie du 13 mai 2013) :

Figure 172 : Boucle d'identification d'une génisse
(Photographie de l'auteur, le 13/05/2013)

La mise en évidence de la présence de l'échelle communale, régionale, nationale et européenne est bien effective ici. La sortie, c'est s'ouvrir au monde dans tous les sens par les informations qu'on peut y récolter. La mise en évidence des aménagements dans la Z.A.C. de Treillières, les questions posées aux agriculteurs de la ferme de la Chambaudière contribuent à sensibiliser à l'existence de réglementations nationales et de directives européennes. Ces indices montrent que le lieu dépend de niveaux d'acteurs, de jeux nationaux et de forces européennes.

Conclusion : Pour une prise en compte des mots enfantins pour dire l'espace

D'un point de vue didactique, trois obstacles apparaissent vis-à-vis de l'utilisation de ces carnets et du langage écrit. Le premier a trait à l'élève et a été décrit précédemment. Le second se rapporte à l'enseignant adulte qui possède au moins une partie des termes spécifiques pour décrire le réel et qui a sans doute du mal à prendre en compte ou à anticiper cette difficulté chez l'élève. Le dernier obstacle concerne l'enseignant qui voudrait équiper les enfants de vocabulaire, c'est-à-dire celui qui souhaite leur donner une liste de mots exhaustive comme ressource pour écrire sur place[271]. Si quelques pistes ont été évoquées pour surmonter ces obstacles, il est important que le géographe didacticien prenne vraiment en considération

[271] Cet obstacle à l'enseignement du vocabulaire correspond à une idée reçue sur le lexique que partagent un certain nombre d'enseignants (Lehmann, 2011) et que j'ai pu rencontrer dans le discours de certains enseignants interviewés.

le langage de jeunes élèves qui ne correspond pas à un langage expert mais qui est leur traduction d'un rapport spatial sensible. Le géographe ne peut négliger le rôle des langages comme producteur de sens, de manière de penser le monde du point de vue enfantin. La sortie et le dispositif placent l'élève en situation d'écriture d'espaces parcourus, une écriture géographique qui comprend des perceptions, des émotions, des valeurs. L'objet décrit et le sujet percevant sont indissociablement liés dans ce dispositif. L'École, en général, et l'institution scolaire prennent peu en compte les langages enfantins dans les apprentissages, en particulier en géographie. C'est sans doute une des leçons à tirer de ce dispositif qui tente, en contrepoids, de se focaliser sur les mots de l'enfant, des mots que l'enfant a pu apprendre de façon plus ou moins informelle. Les pratiques habituelles ne procèdent pas de la sorte et fondent ainsi une construction de l'espace chez l'enfant qui n'a guère de sens. Au contraire, le dispositif expérimental de sortie testé participe activement à la construction d'une relation spatiale inédite et évolutive, c'est-à-dire une sortie pour faire avec le terrain ou, en d'autres termes, pour être au terrain.

2. Contribution à une théorisation multiforme des sorties et de leur impact sur les apprentissages en géographie

Cette section s'attache à mettre en évidence des résultats théoriques en rapport avec les sorties expérimentales. Il s'agit d'aller vers une formalisation autour du sensible, de la mobilité, du quotidien et de la géographie. Je vais tenter ici de formaliser les propriétés d'apprentissage de ce type de dispositif. Dans un mouvement qui va de la pratique à la théorie, je vais théoriser une pratique en ayant analysé et observé finement les effets qu'elle produit sur les enfants dans des conditions que j'avais préalablement fixées. L'analyse des pratiques réalisée ainsi que la confrontation à d'autres pratiques montrent leur validité par ce que les élèves ont pu produire et peuvent en dire.

2.1 Le sensible et la sortie comme dispositif de résonnement pour raisonner ?

Le dispositif favorise la rencontre singulière entre l'enfant et le monde par une approche sensible et multi-sensorielle. La finalité voulue par le chercheur – et l'enseignant qui pratique la sortie avec ses élèves - est que les élèves s'y posent, qu'ils y soient particulièrement attentifs, de façon à comprendre les espaces choisis en fonction d'une taille réduite qui permet un parcours à pied pour l'explorer. Cet aspect du dispositif a bien été mis

en évidence par Marie dans la sortie du 3 avril 2013 (tour de parole 14) et par Anne dans la sortie du 26 septembre 2013 (tour de parole 37). L'espace n'existe pas uniquement en dehors des élèves qui pratiquent la sortie en géographie. C'est ce que les élèves ont pu me montrer à travers ce dispositif multi-sensoriel de sortie. L'espace s'appréhende surtout avec des intentions. Une intention didactique qui est d'inciter les élèves à être attentifs à ce qui les entoure, de les mettre en situation d'enquête par la recherche de détails visuels, d'observation, de collecte d'images, de la notation des perceptions et des sensations… Tout le travail empirique mené dans le chapitre précédent par des expérimentations *in situ* cherchait à voir ce que les élèves entendaient, sentaient, touchaient ou voyaient. Les élèves ont bien montré qu'ils étaient particulièrement sensibles à certains bruits, notamment de circulations automobiles quand ils étaient à proximité d'une autoroute dans la sortie du 3 avril à Carquefou, à des odeurs plutôt désagréables dans une sortie à la ferme le 13 mai 2013 et à la place occupée par les espaces verts dans la sortie du 16 mai dans une Z.A.C. de Treillières.

Cette approche sensible veut contribuer à provoquer une rencontre entre les élèves et les lieux parcourus, entre les élèves et les habitants des lieux. Le lieu est une co-présence que la sortie comme dispositif didactique - qui place l'enfant en son centre - essaie de construire et de développer. La sortie contribue à tisser un lien direct et personnel entre l'élève et des espaces du quotidien. L'approche sensible ne vise pas, en premier lieu, à appréhender l'espace du point de vue de ses caractéristiques matérielles comme étendue terrestre, même si la sortie donne cette possibilité. Le dispositif expérimental vise une mise en relation spatiale par le corps, les sens, les émotions, les affects pour aboutir à une connaissance du Monde. Cette connaissance est difficile à verbaliser parce qu'il s'agit de savoirs intimes que l'enfant formalise à partir de son expérience et de sa pratique spatiale orientée en sortie scolaire. Cette formalisation descriptive peut prendre la forme d'un témoignage poétique et métaphorique. L'émotion poétique, le rêve, le plaisir sont des éléments essentiels de la perception, du déplacement et du sensible en sortie.

Ainsi, les élèves sont amenés à découvrir l'espace d'une manière quasi phénoménologique par les sens et par le corps. Le dispositif se caractérise par des actes de perceptions et une activité affective qu'ils expriment difficilement par des mots. De plus, les enfants ne répondent pas de manière purement conditionnée à des stimuli externes. Une forme d'apprentissage béhavioriste est donc inappropriée ici. D'autre part, la perception sensorielle des enfants est subjective (les appréciations sensorielles varient d'un enfant à l'autre) et leurs

perceptions dépendent de valeurs et de normes culturelles. Ils sont déjà sous l'influence de représentations sociales marquées par une prédominance du visuel. On a là un enjeu éducatif particulièrement important pour sensibiliser, construire et développer un mode d'accès pluri-sensoriel au Monde. En premier lieu, la sortie a cet intérêt de sensibiliser à la compréhension par les enfants que leur rapport au monde passe par des médiations directes - les sens - et qu'en traduisant par des mots leurs perceptions et leurs réactions, c'est leur intelligence qui fonctionne. Autrement dit, la connaissance du monde relève de leur pensée et est médiatisée par les sens. Par exemple, le 26/09/2013, une élève m'a dit à l'issue de la sortie dans le centre-ville de Nantes qu'elle savait que les espaces parcourus correspondaient à une ville parce qu'elle avait vu et entendu beaucoup de personnes parler et des bruits issus des transports en commun (en l'occurrence le tramway). Elle a réussi à mettre en relation ses perceptions personnelles et des caractéristiques d'une ville. Elle a donc construit à travers ses perceptions sensorielles, en particulier sonores, une forme conceptuelle de la ville. Pour le moins, je peux affirmer que les enfants apprennent à travers ce dispositif à utiliser leurs sens et à s'en servir pour affiner leur perception directe du monde. Cette perception est personnelle mais elle est également partagée avec les autres élèves par la lecture des carnets et les échanges verbaux *in situ* et au retour en classe.

En sortie, le monde est éprouvé par les corps et aussi par le langage dans une activité sensori-motrice et intellectuelle. Les sens et la motricité sont bien un mode d'accès à la cognition[272] aussi pertinent que les autres. J'ai réussi à montrer que les enfants éprouvaient et traduisaient des émotions de natures variées lors des sorties dans le réel : des émotions « primaires » (comme le bonheur, la peur, la surprise et le dégoût), des émotions d'arrière-plan (comme le bien-être, le malaise…) et peut-être aussi des émotions épistémiques (intérêt pour faire naître l'intérêt). Les études empiriques récentes montrent que l'émotion peut faciliter de nombreux mécanismes cognitifs tels que la perception, l'attention ou la mémoire. En d'autres termes, il existe une dimension cognitive de l'émotion. « *L'émotion affecte toute expérience humaine, y compris les plus hautes sphères de la pensée* » (Tuan, 2006, p.12). J'ai montré que le dispositif générait une attention portée à l'environnement des élèves en sortie. Je n'ai pas pu mesurer l'impact du dispositif sensible sur la mémoire des enfants. Pourtant, il existe une

[272] « *Le terme de cognition renvoie à l'activité de l'individu qui connait ou qui acquiert des connaissances alors que le mot connaissance renvoie au produit de cette activité.* […] *Seront qualifiées de « cognitives », toutes les activités qui contribuent à l'accroissement, au maintien et à l'utilisation des connaissances* » (Blanc, 2006, p.13).

relation étroite entre les performances mnésiques et l'émotion : « *le rapport entre mémoire et émotion semble évident : l'émotion favorise l'émergence du souvenir* » (Blanc, 2006, p.71).

Le dispositif de sortie prend en compte une dimension subjective de la connaissance. Le sujet-élève n'est pas en dehors de son objet d'étude, il y est « immergé ». Il ne recherche pas une objectivité pure traduite par un discours basé sur la description et l'analyse. L'enfant raisonne et ressent en sortie. Finalement, apprendre en géographie en sortie, c'est comprendre par imprégnation. Cette perspective est novatrice parce qu'elle invite à utiliser la perception comme mode de renseignement sur ce qui entoure les élèves (pour le comprendre), mais surtout par le fait qu'elle s'intéresse à des modes d'accès au savoir tels que les affects, l'émotion et la sensation qui s'opposent à une conception du savoir dualiste, mettant les esprits d'un côté et les corps de l'autre. Ce dernier mode d'accès au savoir implique qu'il faut absolument être discipliné corporellement. En prenant en compte le corps dans les apprentissages, on peut considérer les émotions comme une source de connaissances, voire même comme ayant une fonction d'amplification des ressources cognitives. Les émotions jouent un rôle dans la gestion des ressources attentionnelles et focalisent l'attention sur tel ou tel événement. Le dispositif utilise un support mobile pour que les élèves puissent laisser une trace de ces émotions. Elles sont verbalisées avec difficulté mais on a bien un énoncé qui met en relation une ou des émotions faisant partie d'un processus qui permet l'accès à une connaissance. Apprendre, c'est s'approprier un savoir appréhendé d'une manière sensible et énoncé grâce au langage écrit. La connaissance géographique provient d'une relation intime entre le sujet et l'objet, étudiée à travers une activité intellectuelle, affective et de perception, et qui a le langage comme mode d'être : avoir appris, c'est être capable de dire quelque chose sur le Monde de l'intérieur. Dans ce dispositif, le rapport au savoir n'est pas distancié, il est réflexif. Il ne porte pas sur le seul savoir-objet. Le sensible ne fonctionne pas comme un enregistrement passif des données externes, même s'il existe bien une forme d'imprégnation qui s'établit dans la fréquence et la durée d'exposition. Ce savoir est couplé d'une activité de l'enfant.

2.2 Les propriétés d'apprentissage de ce type de dispositif

Apprendre en sortie, ce n'est pas apprendre comme on le fait dans la classe. Il ne s'agit pas de comparer de manière fine ces deux approches mais de voir ce qui peut distinguer le dispositif de sortie des pratiques courantes en classe. C'est au niveau de la nature de l'activité d'apprentissage que se situe sans doute la plus grande différence. Dans la classe de

géographie, apprendre c'est écouter et regarder l'enseignant et retenir ce qu'il a expliqué ou montré. Pour l'élève, c'est aussi lire et répondre à des questions en cherchant des informations de sources diverses (l'enseignant, les livres, internet…) qui sont données comme preuve du réel. Apprendre par la sortie, dans le réel, c'est en faire l'expérience, l'observer, l'arpenter, le « toucher du doigt » et réfléchir. C'est une activité de mise en relation des perceptions et des émotions, une expérience qui permet de construire un réseau de faits, d'événements, de règles et de principes pour en comprendre le sens. Il s'agit bien d'une activité au sens d'une participation effective des élèves à l'appropriation d'un savoir intime, en partie subjectif qu'ils vont aller récolter sur place. On a bien une implication directe de l'enfant dans l'acquisition de son savoir. La sortie concerne l'enfant acteur de son apprentissage mais aussi le sujet qu'on contribue à « éveiller » en développant sa sensibilité au monde et en l'aidant à rendre le monde intelligible. On touche ici à une éducation globale de l'être, avec une finalité culturelle.

2.3 La sortie fait événement

Le terme événement a été défini non seulement comme ce qui advient à un être, et qui rompt la trame des faits habituels, mais également comme présence au monde. Dans ce cadre, la sortie fait événement pour certains enfants. Je voudrais montrer ici que le sens du mot retenu correspond à quelque chose qui se passe du côté empirique. En didactique, on est du côté de l'hypothèse, mais une hypothèse qui repose sur une définition du mot et la récolte d'indices *in situ* pour montrer en quoi la sortie, de ce point de vue, fait événement. L'événement ce n'est pas seulement ce qui surgit et qui présente un caractère remarquable pour tel ou tel enfant. C'est bien une présence, quelque chose qui émerge et qui manifeste une rupture dans le cours du temps. En sortie, la rupture vient de la situation de classe particulière beaucoup plus imprévisible, marquée par des événements sensoriels qui interfèrent : des bruits de moteurs de voitures, de tramway, la sirène d'une voiture de police ou d'une ambulance, des mouvements de passants dans les rues du centre-ville de Nantes, des odeurs inhabituelles d'ensilage sur l'exploitation agricole de la Chambaudière, pouvoir s'allonger dans l'herbe et être réchauffé par les rayons du soleil dans la Z.A.C. de Vireloup, monter une rue en pente de leur commune de Carquefou... Les enfants ont été sensibles à ces « événements » qui les ont étonnés et surpris alors que dans d'autres conditions, le contact avec ces lieux aurait pu produire des réactions différentes et moins marquées. Ce sont des événements sensoriels mais aussi émotionnels qui donnent de la valeur aux lieux traversés, peut-être plus que le lieu en

permanence. Ces exemples laissent penser que les émotions ont partie liée avec la connaissance, que les savoirs géographiques sont enchevêtrés avec le sensible et que les émotions amplifient les ressources cognitives.

Au regard des expérimentations menées, la rupture dans le cours d'action (ce qui fait événement) intervient bien immédiatement mais pourrait toucher la mémoire à long terme. Un protocole expérimental plus conséquent serait nécessaire pour prendre en compte l'intensité de l'expérience émotionnelle et mesurer l'impact cognitif des événements émotionnels en sortie. Bien évidemment, je n'ai pas le recul suffisant pour déterminer si les réactions produites à cette exposition au réel, parfois confuses, permettent à l'enfant de comprendre, *a posteriori*, ce qui s'est passé et d'établir du sens, même si je pense que certains ont pu aboutir à ce stade grâce à la verbalisation orale lors des entretiens et écrite sur leur carnet.

2.4 La sortie et la mobilité

À travers ce dispositif expérimental de sortie, la mobilité n'est pas appréhendée seule puisque les carnets créent un cadre pour cette mobilité, la motivent et lui donnent une orientation. Le carnet est d'ailleurs un lieu d'écriture qui permet la mobilité. La mobilité est étudiée ici dans son rapport avec le sensible. En sortie, la mobilité consiste à mettre des enfants en mouvement selon un itinéraire défini à l'avance. Les enfants parcourent des espaces, les découvrent, il se dévoile des choses. Le dispositif qui utilise une approche multi-sensorielle favorise une rencontre spatiale intime transcrite dans des carnets. L'enfant mobile marche, s'arrête par moments, tient son carnet et y reporte des informations récoltées prioritairement sur le lieu même de la station. Il s'agit donc, dans le cadre de ce dispositif, d'une description surtout à partir de points fixes. Le carnet est associé au parcours car il sert à noter, à commencer à mettre en ordre et, vraisemblablement à manipuler des catégories d'analyse. Les mots traduisent les perceptions et les réactions affectives des enfants. Ils expriment leur point de vue sensible sur des lieux. Les lieux, même s'ils sont pratiqués les uns après les autres - les enfants n'ont pas le don d'ubiquité [273] - ne sont pourtant pas coupés les uns des autres. En effet, les traces laissées sur les carnets mettent le lieu où ils stationnent en relation avec d'autres lieux. Les mots consignés, réunis, potentiellement comparés, permettent de reconstituer le parcours à pied des élèves, leur parcours sensible. Le parcours ainsi recomposé correspond alors à une sorte de « linéarisation de l'espace ». L'espace ne peut pas

[273] L'utilisation des nouvelles technologies comme les tablettes numériques avec connexion internet pourraient cependant favoriser l'approche spatiale sur différents lieux en même temps.

s'appréhender comme surface, c'est impossible physiquement. Il ne se laisse appréhender que par des points fixes ou mobiles. Les points fixes coïncident, dans le dispositif, pour une bonne part, à des stations. Les points mobiles correspondent à des lignes, c'est-à-dire aux déplacements effectués par les élèves entre les stations. La linéarisation de l'espace est donc la façon particulière d'appréhender l'espace par les élèves. Ce mode d'appréhension dépend d'une part du moyen de transport emprunté - la marche à pied principalement - et du point de vue adopté - l'immersion. Elle vient s'opposer à un rapport au monde distancié par la vue et le surplomb. La mobilité pédestre offre plusieurs avantages. Celui de la lenteur pour prendre le temps d'observer et de percevoir, celui d'un accès matériel plus large par rapport aux transports mécanisés qui sont cantonnés au respect des routes ou des réseaux ferrés, par exemple : « *ses hauts niveaux de* couverture *(zones desservies) et à son* adhérence *(nombres de points du parcours où la connexion avec le monde extérieur est possible)* » (Lévy, 2006). Le mode de déplacement pédestre offre la possibilité de partir d'un point dans toutes les directions. Un autre avantage de ce mode d'appréhension immersif est qu'il « *bénéficie d'une* porosité *et d'une potentialité d'interactions bien supérieure vis-à-vis du territoire traversé. La possibilité d'interactions multisensorielles directes avec des individus ou avec les objets* » (Lévy, 2006). Cette dernière remarque met en évidence le lien étroit entre mobilité et sensible. Toute perception implique un mouvement corporel même léger (bouger les yeux, « tendre » l'oreille, approcher sa main pour toucher...) qui permet la perception. La sortie et le déplacement à pied qui s'y produit met en évidence l'union forte entre mobilité et sensible qui peut provoquer une rencontre spatiale intime : « *Plutôt que de partir de la dualité de l'objet et du sujet, de l'action et de la perception, il s'agit de mettre à jour leur co-appartenance en admettant quelque chose comme un paraître moteur. De ce point de vue, le mouvement n'est pas assimilable à un simple changement de lieu ou au déplacement d'un point à un autre, il mobilise les qualités sensibles en même temps qu'il les révèle* **»** (Thibaud, 2003). D'une manière générale, l'intérêt de la sortie vis-à-vis de ce qu'elle propose en termes de mobilité est à mettre en relation avec une expérience de la dimension spatiale des objets d'enseignement : les distances, les localisations, les relations entre les objets.

2.5 La sortie et le quotidien

Le dispositif méthodologique élaboré et expérimenté ne vise pas à mesurer les pratiques antérieures des enfants sur les espaces parcourus en sortie. On n'obtient d'ailleurs pas ces données avec du discours (même avec des entretiens d'explicitation). Il faudrait être en

situation d'avoir observé longuement auparavant chaque élève et ce n'est pas la modalité de la recherche. En revanche, ce qui paraît clair, c'est que le dispositif expérimental ancre dans le quotidien, un quotidien fait de répétitions et de moments particuliers qui émergent sur ce fond de répétition. Ici, la démarche n'est pas de mesurer un écart entre pratiques « ordinaires » et pratiques pendant la sortie. La sortie expérimentale bénéficie certainement d'une pratique déjà existante que l'on ne connaît pas bien mais qui va permettre de porter attention sur les détails, les nuances. Ces détails et ces nuances, les élèves ne les ont jamais vus parce qu'ils sont souvent dans des pratiques tout à fait routinières. La recherche ne vise pas à se centrer sur les comportements. À travers ce dispositif, des sorties dans des espaces déjà un peu connus permettent des apprentissages, c'est-à-dire que ce n'est pas parce que la sortie se déroule dans les lieux investis régulièrement par les enfants (lieux de vie ou espaces proches) et donc qu'il existe déjà une pratique spatiale, que la sortie n'a pas d'intérêt. Les élèves y voient un intérêt et peuvent y découvrir des choses. L'enjeu est de mettre en évidence que les sorties ne sont pas systématiquement sur le ressort du pittoresque, de l'exceptionnalité, de l'exotisme ou de la recherche de sensations. Habituellement, la culture scolaire n'accorde pas de valeur propre à l'espace du quotidien des élèves en géographie. Dans le dispositif de sortie expérimenté, le quotidien se confond très rapidement à du non « ordinaire » où les enfants font attention à des éléments auxquels ils ne prêtent pas attention justement dans les pratiques routinières. Par exemple, Martin, dans la sortie du 26/09/2013 dans le centre-ville de Nantes, repère, parce qu'il prend une photo sur site, la statue d'Henri le Navigateur[274] (Fig. 143). Cette imposante statue, il ne l'avait jamais vue auparavant alors qu'il est déjà venu à plusieurs reprises sur cette place. De même, certains enfants ont été sensibles et étonnés de percevoir aussi intensément le chant des oiseaux en plein centre-ville alors que pour eux, avant cette sortie, la ville était synonyme de bruits désagréables plutôt issus de la circulation automobile. À travers ces deux exemples, je montre une certaine efficacité des sorties dans des espaces du quotidien. C'est une des originalités de ma démarche. Ce dispositif répond bien à un constat actuel d'un délaissement des espaces de proximité (l'urbain en est un exemple) par l'école ou, en d'autres termes, de l'existence d'une « *mise à distance par l'école des lieux de vie des élèves* » (Legué, 2005, p.30). Le dispositif de sortie accorde une place prépondérante à un « regard » attentif et nouveau sur les lieux de vie des enfants. Il contribue à éveiller leur curiosité, par exemple sur des questions d'accessibilité à la ville. Il peut aider à une prise de conscience que la ville bruyante,

[274] Cette statue qui mesure plus de deux mètres de haut représente le prince portugais qui intensifia les voyages d'exploration portugais à la fin du XV^{ème} siècle.

dangereuse mais dans laquelle ils se sentent bien (cela transparaît dans les propos des enfants), c'est leur ville, leur monde. En cela, la méthode de sortie élaborée favorise une relation au terrain, relation vécue dans le registre de « l'ordinaire ».

2.6 Qu'est-ce que la géographie en sortie ? Quelles sont les finalités de la sortie ?

2.6.1 Faire de la géographie autrement

La sortie, comme dispositif, permet un contact avec l'espace géographique dans sa dimension matérielle et tangible : les enfants peuvent s'y mouvoir, le toucher, sentir les odeurs qui émanent de lui et entendre les bruits produits par les êtres qui vivent à sa surface. La sortie met l'accent sur cette relation sensorielle avec leur quotidien. Une autre propriété de cette géographie de sorties multi-sensorielles est la position d'imprégnation et de contact direct qui s'oppose à la position de surplomb adoptée en sortie paysagère traditionnellement en géographie scolaire. Elle sollicite bien davantage de la part des enfants une activité de perception en mouvement et de description sur le vif des espaces tels qu'ils se présentent à eux. La description porte en effet sur l'espace comme espace dans lequel ils se déplacent et circulent, avec quelques moments d'arrêt, et surtout sur la façon dont chaque individu perçoit et exprime l'ambiance tactile, sonore et olfactive sur un carnet. La place du sujet et du corps est ici primordiale dans la mesure où la déambulation, ponctuée de stations, a pour but de faire comprendre à l'enfant comment l'ambiance s'incarne dans son corps pour en ressentir et décrire les effets, ce que la géographie scolaire, discipline dite intellectuelle, ignore la plupart du temps, séparant les corps de la raison. Ces aspects font partie des propriétés d'une géographie de sorties qui se distingue d'une géographie non sensorielle et d'une géographie sans sortie. C'est une autre façon de faire de la géographie qui repose sur des savoirs plus intimes liés à une expérience, qui sont difficiles à traduire avec des mots et où l'enfant expérimente avec son corps l'espace pour le rencontrer (Voir fig.173).

	La géographie sensible en sorties expérimentées	**La géographie scolaire actuelle prescrite et en partie pratiquée**
Approche	Approche sensible tangible au plus près du réel, dans « le concret »	Enseignement souvent livresque et énumératif dans la classe. En sortie : approche paysagère surplombante
	Instantanéité	Temps différé (représentation).
Démarche	Démarche de perception intime avec et par son corps pour construire une relation au monde.	Démarche réaliste, matérialiste, localiste.
Place du quotidien	- Apprendre dans le quotidien - Se sentir concerné par les espaces parcourus	Le quotidien est trop familier pour avoir un intérêt.
Qu'est-ce que le terrain ?	Le terrain est vu comme une relation plus que comme une étendue physique.	Le terrain est essentiellement vu comme une étendue physique presque jamais comme une relation.
Ressorts	Centration sur le sujet/élève	Centration sur les savoirs « intellectuels » sous forme d'inventaire du monde
Ouvertures	Sur des échelles diverses même si la sortie a lieu dans le local	Sur des échelles diverses
Effets en termes d'apprentissage	Intérêt pour l'élève pour des fonctionnements disciplinaires. Plaisir d'apprendre.	Certitudes/routines reproduites (servant de références partagées et qui vont rassurer les enseignants et les élèves). Reproduction de pratiques connues ?
Risques et blocages possibles	- Résistance pour recourir à d'autres sens que la vue : le regard est souvent premier. - Difficulté à exprimer et traduire ses émotions - Originalité de la démarche = temps d'adaptation pour les enfants - Désintérêt à cause du manque de dépaysement - et si le quotidien est synonyme de souffrance ?	

Figure 173 : Apprendre par le sensible en sorties géographiques

2.6.2 La sortie comme enjeu de citoyenneté

La finalité, pour les élèves, est de comprendre les espaces parcourus, comprendre d'où ils viennent et se demander qui ils sont dans ce monde habité. La sortie, ce n'est pas tout le cours de géographie. La sortie a pour visée de sensibiliser à la géographie, d'être une entrée dans la géographie. Elle offre la possibilité aux enfants de voir et de percevoir directement, de tester des méthodes et de réfléchir à l'implication de l'homme dans l'aménagement des territoires. La sortie scolaire en géographie participe de cette réflexion citoyenne. Être citoyen, c'est plus que jamais être capable de penser l'espace dans lequel nous vivons. C'est à cela que prépare la géographie. En reliant, le « politique » et la pratique, on fait de la géographie en sortie. La sortie a pour but d'aider chaque enfant à comprendre que l'espace matériel qu'il a arpenté physiquement à proximité de son école est aussi un espace social. Il s'agit de l'amener à poser un regard curieux sur son environnement quotidien et de l'inciter à découvrir l'action des hommes dans cet espace. La sortie est un moyen d'informer l'enfant de la façon dont les espaces parcourus sont aménagés, souvent sans tenir compte de lui dans sa qualité d'enfant, mais quand même pour lui quand il sera adulte. C'est une ouverture vers une compréhension des espaces du quotidien qu'il pratique, dans lesquels il devra agir de manière avertie et éclairée. Il s'agit de leur donner des repères pour une action future, d'encourager les enfants à devenir, à terme, des acteurs citoyens de l'aménagement du territoire, conscients de leurs responsabilités et prêts à les exercer ou à s'impliquer dans les décisions « politiques » le concernant. C'est un enjeu de société. Dans mon projet, la pratique de sortie scolaire est un lieu unique, qui vise à rendre étrange ce qui est familier aux élèves, un lieu où l'on n'est pas là pour la seule expression par les élèves de leur vécu, ni même pour le seul partage collectif de ces expressions individuelles, mais pour la construction d'un « espace public »[275] dans un sens politique, géographique et éducatif, ce que ne peut pas faire une instruction par en-haut.

Comme l'affirme Claire Hancock, « *il n'importe pas seulement de prôner une géographie des odeurs, du toucher ou du goût (toutes approches importantes), mais de reconnaître que les individus en société subissent des déterminations, voire des oppressions, liées à leurs caractéristiques physiques* » (Hancock, dans Lévy & Lussault, 2003, p.213). La sortie est liée à une dimension citoyenne : faire comprendre aux enfants que l'espace du quotidien qu'ils

[275] « [...] *l'espace public peut être défini comme l'espace ressortissant strictement à la sphère publique, c'est-à-dire tout espace n'appartenant pas à une "personne morale de droit privé". L'espace public urbain* [...] *est* [...] *caractérisé par les rues, trottoirs, places, jardins, parcs, mais aussi délaissés de voieries, terrains vagues, parking, ...* » (Lévy & Lussault (dir.), 2003, p.333).

parcourent avec leur classe et dans leur vie de tous les jours n'est pas pensé pour eux, ni adapté à eux. En particulier, les villes tendent à les oublier ou, en tout cas, à ne pas les prendre en compte dans les aménagements urbains :

> […] *observez quelques instants le trottoir. Le mobilier urbain, disposé en dépit du bon sens, constitue une remarquable course d'obstacles : la poubelle, la cabine téléphonique, le banc public, les panneaux d'indication, le lampadaire, les bittes en béton, les piquets en acier, les parapets, les déjections canines, les rollers, les cyclistes, les coursiers en mobylette, qui eux aussi empruntent le trottoir car la rue est confisquée par les automobiles* […] *La ville n'est pas une vaste cour de récréation, mais un territoire semé d'embûches et de dangers que les enfants doivent apprendre à éviter.* (Paquot, 2005, p.59).

Je n'ai pas de données empiriques sur des points de vue d'enfants concernant la non prise en compte de leur statut d'enfant en rapport avec des aménagements urbains. En tout cas, la sortie, dans le centre-ville de Nantes, n'a pas fait ressurgir cet aspect de la part des enfants. Peut-être parce que la sortie n'a permis que des arrêts sous surveillance, avec des stations minutées, marquées quand même par une exploration plus minutieuse de deux places publiques ouvertes et de rues… lieux de passages hâtifs soumis aux règles de la circulation automobile. Au contraire, la sortie réalisée en mai 2013 avec une classe de Treillières est à ce sujet emblématique, au sens où la zone pavillonnaire en cours d'aménagement a pu être explorée comme un « terrain » de jeu et identifiée comme un espace offrant aux résidents des cabanes où l'on peut se cacher, des jardins… c'est-à-dire des lieux ouverts au jeu, à l'imprévu et à l'étonnement.

3. Les apports pour le chercheur et le formateur : exercice de réflexivité

3.1 Opérer une « orchestration des rôles »

Étant à la fois enseignant du premier degré, formateur et apprenti chercheur, j'ai dû opérer, pour reprendre une formule de Nicole Lautier, une orchestration des rôles (Lautier, 2001, p.177), c'est-à-dire que j'ai dû mettre en tension mes différents statuts, mes différentes places, mes différents rôles. Enseignant, formateur et apprenti chercheur correspondent en effet à des statuts liés à mes différentes fonctions institutionnelles qui ont créé parfois des tensions dans cette recherche.

3.1.1 Prise de distance par rapport à ces multiples statuts

Mon statut d'enseignant/formateur a produit dans la recherche des attitudes et des comportements spécifiques à ces deux fonctions. Mon rôle habituel d'enseignant consiste principalement à transmettre et évaluer un savoir pluridisciplinaire tout en ayant reçu une formation universitaire en géographie (maîtrise) et en Sciences de l'Éducation (Master 2). Il inclut également une posture de maître-pédagogue et éducative. Instruire, évaluer, animer, gérer un groupe classe, éduquer et socialiser font partie des fonctions qui ont nécessairement été présentes durant le travail de recherche. Il a fallu soit les mettre en arrière-plan, soit les utiliser à bon escient avec les élèves enquêtés. Par exemple, pour l'observation des sorties « ordinaires », j'ai été tiraillé entre l'envie naturelle de participer aux échanges avec les élèves au cours de la sortie et la nécessité de rester en marge du groupe pour récolter des informations orales, prélever des images et noter avec précision le déroulement minuté des étapes des dispositifs. La démarche de recherche pour suivre les groupes en sortie nécessitait en effet que je sois dans une position de surplomb et non dans une démarche participative. Par contre, les entretiens avec les élèves qui ont suivi les sorties ont fait appel à des rôles et des positions, notamment en matière de relation interpersonnelle, que j'ai dû et pu mettre en œuvre. Animer et relancer les échanges pour faire naître des débats lors des entretiens de type *focus groups*, intervenir à bon escient pour « tenir » le petit groupe de six ou sept élèves, dont quelques-uns (très rarement) n'étaient pas concernés par les discussions. Tous ces savoir-faire professionnels de l'enseignant m'ont servi dans ma posture de chercheur auprès d'un public d'enfants.

Il a fallu également articuler la position de formateur que j'occupe dans l'institution avec celle d'apprenti chercheur. L'articulation a été facilitée, par exemple, lors des entretiens d'explicitation post-sortie. La technique d'entretien qui vise à faire verbaliser d'une manière fine ce qui s'est passé et ce que l'enseignant a vécu est une technique couramment utilisée en formation professionnelle. Ce point a donc été un atout plutôt qu'un obstacle dans le processus de recherche.

À l'inverse, il a fallu lutter contre des jugements scolaires d'enseignant et/ou de formateur dans les phases d'écriture (surtout dans les premières versions écrites) de cette recherche. Ces jugements présents au départ dans les phases d'analyse - et quelquefois dans les phases de description - ont ensuite été effacés pour privilégier des formules descriptives sans jugement. Dans ce cas, c'est plutôt du côté de l'abandon des rôles professionnels d'enseignants et de formateur qu'il a fallu tendre. Ce statut d'enseignant/formateur a également occasionné, dans un premier temps, des formulations professionnelles qu'il a été nécessaire d'enlever parce qu'elles auraient pu faire filtre pour le lecteur, l'empêcher d'aller plus près du réel tel que je le donne à voir. Ces expressions tournaient autour de la construction et/ou du sens des savoirs, autour d'élèves actifs/élèves passifs.

Cette thèse m'a confronté à la question du positionnement du scripteur en tant qu'auteur et professionnel du secteur qui m'a fourni des lieux d'expérimentation et d'observation. Face à l'opportunité de terrains de recherches en partie familiers, il existe un enjeu de gestion de la prise de distance avec l'objet de la recherche. D'une manière générale, mes différents statuts ont nécessité une articulation oscillant entre abandon momentané d'un rôle au profit d'un autre ou articulation de plusieurs rôles suivant le contexte. Finalement, l'orchestration des rôles a pu correspondre à certains moments à une alternance et une composition des rôles en fonction des situations. Les conflits de rôles décrits précédemment ont abouti, dans la pratique de recherche, à des compromis permettant de concilier ces différents statuts.

3.1.2 Une transformation identitaire ?

Par ailleurs, ces différents statuts et rôles occupés en une seule et même personne ont affecté et transformé ma façon de voir et de parler du métier d'enseignant, spécifiquement dans le cadre de la sortie. La prise en compte de la sortie scolaire dans une dimension complexe et globale (historique, liée aux pratiques, représentations et prescriptions professionnelles…) produit un regard nouveau sur ce phénomène. Il a fallu que je me positionne vis-à-vis des

enfants des classes observées ou avec lesquelles une expérimentation a eu lieu. Cela a été encore plus complexe quand les classes concernées par les expériences étaient mes propres classes avec « mes élèves ». Mais c'est justement dans ces situations complexes que j'ai dû me positionner en tant que chercheur, et pas dans la position de quelqu'un qui vient faire la classe pour transmettre un savoir aux élèves, mais apprendre d'eux, de leurs pratiques et expériences spatiales en sortie scolaire, et leur dire explicitement. Des situations identiques se sont produites avec les enseignants enquêtés dont certains étaient collègues et/ou formateurs. Être à la fois chercheur et professionnel du secteur présente des avantages d'ordre pratique d'accès aux données, aux lieux d'expérimentation et d'observation dans le cadre spécifique de cette thèse orientée vers l'ingénierie didactique. En outre, être chercheur, ça s'apprend aussi à travers les échanges avec les autres chercheurs, lors de communications qui doivent laisser la place à la discussion, aux échanges de points vue argumentés, c'est ce qu'on entend par dialogue scientifique. La recherche, c'est la discussion sur ce qui est à comprendre. Chercher, c'est aussi produire des écrits intermédiaires dans des revues scientifiques qui nécessitent des phases de lecture et de réécriture en fonction des points de vue de différents lecteurs et évaluateurs. C'est à la fois une prise de distance accompagnée (par le directeur de thèse et les autres chercheurs) et une « immersion » sur place avec les enseignants et leurs élèves, pour comprendre le phénomène de sortie.

Ces trois années de recherche correspondent finalement à un itinéraire qui m'a vu passer d'une posture d'enseignant/formateur à celle d'apprenti chercheur. Un cheminement intellectuel s'est produit par rapport au début de la thèse, par exemple dans ma façon d'intervenir dans les discussions en colloque en laissant plus de place à une ouverture pour échanger sur le plan scientifique et en proposant des interprétations au pluriel. Cette posture a d'ailleurs généré des propositions et des prolongements utiles pour ce travail, notamment à la journée d'étude à Caen en décembre 2013, par rapport à une lecture poétique des mots écrits par les enfants sur leurs carnets et des rapprochements possibles avec l'univers littéraire. Les développements interdisciplinaires suscités par ma présentation avaient un rapport avec la littérature et avec un type de lecture/interprétation des énoncés d'élèves.

Par ailleurs, la thèse nécessite des efforts intellectuels prolongés et constants sur une longue durée. Il faut avancer de manière patiente et produire des résultats intermédiaires. C'est par la recherche et la mise en débat qu'on se forme à la recherche : c'est en entrant dans ce travail complexe avec rigueur qu'on devient chercheur. Finalement, ce travail de thèse génère deux

sentiments mêlés alliant à la fois une forme d'insécurité, parce que le sujet n'a pas été traité en géographie scolaire et, en même temps, une certaine exaltation d'être un des spécialistes de la question.

3.2 Ouvrir la boîte noire de l'élève en didactique de la géographie

La didactique de la géographie est mon champ scientifique. Il s'intéresse aux situations d'enseignement-apprentissage dans un champ disciplinaire donné. Cette didactique appartient au champ des sciences sociales. Au-delà des contenus et des situations, le sujet acteur a toute sa place dans la recherche. Ce sont les acteurs et les sujets qui sont la chair de la didactique. Les sujets acteurs n'ont pas le même statut au sein de cette didactique. Dans le couple enseignant-élève, j'ai fait le choix de mettre davantage l'accent sur l'élève que sur l'enseignant parce que j'ai estimé que les travaux en didactique de la géographie étaient moins nombreux sur les élèves. J'ai tenté d'étudier la sortie scolaire à travers le rapport spatial sensible des élèves. J'ai essayé de présenter des situations qui portaient sur le sujet élève qui prenait corps, prenait chair de façon à donner sur le sujet (sujet-apprenant et sujet-élève) une vision profonde et riche. C'est aussi pour des raisons méthodologiques que ma recherche s'est centrée sur les élèves et sur les situations d'apprentissage. L'enseignant est évidemment aussi une des boîtes noires de la didactique, mais il a bien fallu éliminer un certain nombre de variables pour pouvoir formuler des propos cohérents sur l'objet même de cette recherche et relever le défi de l'exploration, de la complexité des situations d'apprentissage en sortie. L'enseignant et son rôle ont donc été traités de manière beaucoup moins approfondie que l'élève. Cette centration sur l'élève au détriment de l'enseignant est aussi liée au dispositif mis en place. Il suppose que l'enseignant se mette parfois en retrait pour pouvoir laisser la place à une co-construction par les élèves de la démarche. La thèse n'entre donc pas aussi en profondeur, aussi en détail dans la compréhension fine de ce qui fait la stratégie des enseignants, leur façon d'appréhender la sortie, leur manière d'être, leurs choix, quand bien même ce sont des acteurs qui ont des choix à effectuer. Ce choix de centration sur le sujet-élève est aussi à mettre en perspective avec une géographie phénoménologique (Dardel, 1990), appelée également géographie humaniste (*humanistic geography*, Tuan, 2006) ou géographie existentielle qui se polarise sur l'Homme et son point de vue, même si d'autres que moi centrent leurs recherches récentes sur l'enseignant en tant qu'« être géographique » (Philippot, 2014).

3.3 Position interdisciplinaire ou disciplinaire ?

La thèse a nécessité de recourir à des outils appartenant à des disciplines différentes issues principalement des sciences humaines. En effet, j'ai fait appel à la géographie - en particulier à travers les travaux d'épistémologie -, à l'ethnologie, à la sociologie, aux sciences de l'éducation (didactique du français), mais aussi à la philosophie…, ce qui transparaît dans ma bibliographie aux références hétéroclites. Ce recours à des apports interdisciplinaires a été nécessaire pour appréhender un sujet non encore exploré en didactique de la géographie et pour lequel le terrain, le corps, le sensible sont des thèmes relativement neufs pour les géographes. Mon objet d'étude avait besoin de l'éclairage conceptuel d'autres sciences que la géographie pour définir le sensible, avec notamment un point de vue philosophique. Les méthodologies d'enquête nécessitaient un détour par la sociologie et la conception du dispositif a fait appel à la fois à l'ingénierie didactique et à l'ethnologie. L'interdisciplinarité a sans doute du mal à prendre appui sur le conceptuel alors que l'utilisation de méthodologies (quantitatives et qualitatives) s'ancre plus facilement dans des préoccupations interdisciplinaires, en tout cas elles peuvent se traduire plus aisément sous une forme instrumentale. Pourtant, ce travail de recherche a bénéficié du croisement des regards disciplinaires avec l'intégration de concepts et de méthodes venant d'autres disciplines. Certains voient d'ailleurs dans le recours à l'articulation des sciences pour approcher le réel un progrès scientifique : « *La partition des sciences comme autant de découpages spécifiques du réel n'est dès lors plus étanche et paraît même un obstacle pour la recherche* » (Duhamel, 2014, p.40). Cependant, malgré l'utilisation d'approches transversales très riches, le principe de ma recherche a été de s'appuyer en priorité sur les sens les plus nouveaux et les plus critiques par rapport à l'histoire de la géographie scientifique, dans son évolution plus ou moins récente. Ainsi, je suis profondément persuadé que c'est à partir d'un positionnement disciplinaire fort que l'articulation avec les autres sciences devient profitable. C'est en faisant appel à des concepts clés de la géographie, même émergents ou en devenir, comme le sensible, le terrain, le corps, qu'il est possible d'avancer dans la compréhension de cette relation spatiale très particulière que les enfants scolarisés construisent, par le biais des sens et du corps, dans le dispositif proposé.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Professeur des écoles dans l'agglomération nantaise et formateur d'enseignants du premier degré, j'ai travaillé sur les sorties scolaires en géographie à l'école primaire depuis novembre 2011. Ce travail a consisté, dans un premier temps, à définir les mots clés que sont « sortie », « terrain » et « sensible » en référence aux questions que se pose actuellement la géographie scientifique puis j'ai mené une enquête historique, conduit des observations de pratiques de collègues de Loire-Atlantique, interviewé un inspecteur de l'Éducation nationale et une chercheure et expérimenté un type de sorties privilégiant la dimension sensorielle du rapport à l'espace, renouant ainsi avec une tradition perdue dans la géographie scolaire contemporaine du primaire. Ma recherche, et ce qu'elle permet de montrer, se rapporte donc non seulement à des sorties expérimentées**,** mais aussi à ce que l'étude des pratiques de sorties observées montre, à ce que l'histoire des sorties, le regard d'un inspecteur et d'une chercheure montrent. Mon objet croise bien le sensible dans la géographie scolaire - ou pour le formuler autrement, les apprentissages par le sensible, la géographie du sensible - avec le fonctionnement de cette discipline, parfois (historiquement ou dans les pratiques actuelles) innovante, parfois assimilée au réalisme, à la matérialité, aux échelles convenues et au localisme. Ce tableau dressé, il est important de revenir sur chacun des points abordés pour les expliciter.

Sur un plan épistémologique, j'ai tenté de m'approprier les problématiques de la géographie contemporaine dans le cadre de mon sujet. Mon intention était d'attacher solidement la géographie scolaire à la géographie savante contemporaine à travers le dispositif de sortie. Géographe et pédagogue, j'invite de mes vœux à un nouveau rapprochement de la géographie scolaire et de la géographie savante qui, par la construction d'une relation spatiale intime et dynamique auraient en commun les mêmes références épistémologiques… et des pratiques méthodologiques innovantes. Ce rapprochement souhaité n'est pas sans poser de problèmes, avant tout parce que la géographie est multiple. Des géographies coexistent pour la période contemporaine. Ainsi, en me référant à la géographie scientifique pour la sphère scolaire, je me confronte à une tension inhérente à la multiplicité des géographies et à la question du sens que peut avoir la géographie scientifique comme repère pour les pratiques scolaires. Peut-on fonder des pratiques scolaires sur une géographie scientifique encore majoritairement à côté

de la question du sensible (toute la géographie n'est pas culturelle et/ou sociale) ? Est-ce que l'interdisciplinarité dont j'ai eu besoin pour le cadrage du questionnement, ne montre pas qu'une organisation par discipline n'est pas nécessairement la plus adéquate, non seulement pour l'école, mais aussi pour la compréhension scientifique de ce qui s'y joue ? Ce que je veux dire, c'est qu'il existe une tension normale entre le recours à la géographie comme référence épistémologique nécessaire pour ma thèse et un état actuel de la géographie scientifique qui n'est pas sans inertie elle-même et qui tend à se renouveler de façon segmentée par champ (géographie sociale et culturelle, Children's Geographies[276]) ou par thème émergent (genre et géographie, Emotional Geographies…). Et par conséquent, la question de savoir ce que j'entends par géographie est à régler. Elle peut se définir de la façon suivante : « *Ce que nous proposons est bel et bien une géographie des sociétés – une géographie qui est à entendre non seulement comme la discipline des géographes mais aussi comme le projet d'un collectif divers dans ses appartenances disciplinaires et mobilisé pour participer à la construction des interprétations des évolutions du monde, pour interroger les cadres de l'expérience et l'épaisseur de la dimension spatiale des rapports aux autres et à soi-même et aider à comprendre ce qu'il peut en être du contrat social* » (Projet scientifique du laboratoire E.S.O. Espaces et Sociétés U.M.R. 6590 C.N.R.S. 2012-2015, p.4 : http://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/eso-caen/projet).

D'un point de vue méthodologique, ma recherche s'est appuyée principalement sur l'utilisation d'une démarche qualitative complémentaire de l'observation *in situ*. Une conclusion qu'on peut tirer de la démarche utilisée, est qu'elle est un mode complexe, dans son traitement, mais efficace pour produire de la connaissance. Ce choix méthodologique a conduit logiquement à mener une enquête de « terrain », c'est-à-dire à collecter des données discursives (en donnant la parole à des enseignants, à des enfants scolarisés, à un I.E.N. et à une chercheure) et à procéder à des observations sur place, en d'autres termes à tenter d'identifier des phénomènes de façon empirique. Cet ensemble dense de données empiriques a été récolté et traité au prisme de la question du sensible en sorties en géographie. Cette approche de « terrain » a posé quelques difficultés. La première relève d'une nécessité, parfois incommodante, de mettre à distance, surtout au début de l'enquête, ses hypothèses

[276] Ce courant anglophone de la géographie naît dans les années 1970 et connaît un développement important dans les années 1990. « *Les Children's Geographies visent à mettre en lumière les multiples façons dont l'espace structure les vies quotidiennes des enfants et des jeunes, et dont, inversement, les enfants réinterprètent et construisent leur propre territoire* » (Lehman-Frisch & Vivet, 2012).

pour se laisser guider par les acteurs et ainsi faire des découvertes et comprendre les phénomènes étudiés. Cela s'est traduit, dans mon cas, par la formulation tardive d'une problématique. Cette démarche a également impliqué de faire confiance aux propos des enseignants et des enfants et de donner de la valeur à la parole professionnelle d'enseignants du primaire sur les sorties. Ce qui a pu être parfois - assez rarement, il est vrai - problématique, par exemple en devant faire confiance à des paroles d'enseignants auxquels j'avais systématiquement formulé les attendus de ma recherche avant même d'observer leurs pratiques. Il s'agit donc d'un problème pour composer avec celles et ceux qui sont à la fois des interlocuteurs privilégiés - et essentiels - et les premiers informés des objectifs de mon travail. On peut se demander par exemple si les réponses de certains enseignants n'ont pas été transformées par les renseignements que j'ai pu leur fournir au départ.

Pourtant, c'est bien sur ces matériaux recueillis, transcriptions d'entretien auxquelles il faut ajouter des notes de « terrain » et des images vidéo filmées, que repose mon analyse. Ce travail analytique fin a abouti à des résultats et à deux modélisations, l'une concernant le fonctionnement de géographie scolaire du primaire, révélé à partir des observations et des entretiens, des programmes et de l'histoire des sorties (Fig. 78) ; l'autre concernant les apprentissages par le sensible en géographie dans des sorties en espaces ordinaires des élèves (Fig. 173).

Sur le plan des résultats, le croisement de regards historiques, descriptifs-analytiques de pratiques et de prescriptions, et la conception et l'analyse de séances expérimentales permet de dresser un état nuancé de la géographie scolaire du primaire au prisme des sorties. Il existe bien une forme d'inertie institutionnelle qui influence fortement les pratiques enseignantes, avec des traditions ancrées dans le réalisme (la sortie permettrait l'accès direct à la connaissance), dans la matérialité (on sort pour voir en vrai, appréhender les distances…) et centrées sur l'échelle locale. En même temps, les volontés de faire autrement existent ponctuellement et de manière isolée.

Par ailleurs, j'ai construit mon dispositif de sortie basé sur une approche sensible parce que je pense que c'est un ressort pour les apprentissages, un ressort que sous-estime et mésestime la discipline scolaire, trop souvent cantonnée dans sa dimension intellectuelle. La géographie scolaire ne se préoccupe pas - ou très peu - des pratiques de l'espace qu'ont les enfants alors que la sortie scolaire offre cette possibilité de mobilité. La sortie, dispositif d'enseignement et ressource pour des apprentissages scolaires, donne les moyens aux élèves de construire une

expérience de l'espace et, certainement à plus long terme, une sensibilité, une façon d'être à l'espace. L'enjeu éducatif est ici important pour l'école : ne pas laisser de côté la dimension sensible en géographie scolaire, discipline qui gagnerait à incorporer cette dimension dans les activités d'apprentissage et d'enseignement.

De plus, la géographie scolaire est organisée en un système qui est plutôt défavorable aux pratiques de sorties en général et aux sorties de proximité en particulier. Elle ne se préoccupe pas des espaces du quotidien, or le dispositif élaboré montre qu'on peut s'en servir. C'est le cœur de ma théorisation de la pratique de sortie. La pratique de sortie scolaire a une signification et une portée quand on est sur des espaces du quotidien, sachant que ce n'est pas parce qu'ils relèvent du quotidien qu'ils sont connus des enfants. Certes, ils sont « ordinaires », donc probablement proches, mais la sortie qui consiste à découvrir autrement et avec plus d'attention des espaces qu'ils ont déjà parcourus, leur fait prendre conscience qu'ils en avaient une connaisse limitée. Un des rôles de l'École, c'est bien de faire l'expérience de cette connaissance.

La sortie scolaire en termes de pratique d'enseignement ne correspond pas du tout à un exposé déclaratif sur le monde, c'est bien plus une réflexion sur le rapport au monde qu'entretient chaque enfant. En sortie, l'enseignant doit rester en retrait pour ne pas « professer » en laissant une certaine liberté sous surveillance à ses élèves. Le dispositif a été conçu en amont pour mettre le monde à la portée des élèves, les élèves étant outillés pour discriminer sensoriellement et nommer leurs perceptions et leurs réactions. Avec ce dispositif, qui favorise un accès direct mais construit, le monde extérieur à la classe n'est pas en sens interdit en géographie scolaire et à l'École en général. En tout cas, j'aspire à ce que ces expériences aient une postérité et des prolongements et que cette « école sans murs » soit un formidable « terrain » d'expériences au sein du système institutionnel pour les enseignants du premier degré.

BIBLIOGRAPHIE

ALLIEU-MARY, N. (1998). *Pour une pédagogie des liens, contribution aux recherches sur les pratiques de l'interdisciplinarité dans le champ pédagogique*. Thèse de doctorat. Université Lumière - Lyon II.

ALTET, M. (2011). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : Presses Universitaires de France, 128 p. (1ère éd. 1997).

ANDRÉ, Y., BAILLY, A., FERRAS, R., et al. (1989). *Représenter l'espace. L'imaginaire spatial à l'école*. Paris : Anthropos, 227 p.

ARBORIO, A.-M. & FOURNIER, P. (1999). *L'enquête et ses méthodes. L'observation directe*. Paris : Nathan université, 128 p.

ARDAILLON, E. (1901). Les principes de la géographie moderne. *Bulletin de la Société de géographie de Lille*, *35*, 269-290.

ARSAC, G., GERMAIN, G. & MANTE, M. (1988). *Problème ouvert et situation-problème*. I.R.E.M. de Lyon, 117 p.

ASTOLFI, J.-P. (1992). *L'école pour apprendre.* Paris : E.S.F., 205 p.

ASTOLFI, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Discipline et plaisir d'apprendre*. Paris : E.S.F., 252 p.

AUDIGIER, F. (dir.) (1987). *Entreprise et représentation : didactique de l'histoire, de la géographie et des sciences économiques et sociales, un exemple de travail avec les élèves*. Paris : I.N.R.P., n°14.

AUDIGIER, F. (1993). *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie ; à la recherche des modèles disciplinaires, entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves.* Thèse de doctorat. Université de Paris VII.

AUDIGIER, F. (dir.) (1995). *Construction de l'espace géographique*. Paris : I.N.R.P., 182 p.

AUDIGIER, F. (1996). *Recherches de didactiques de l'histoire, de la géographie, de l'éducation civique. Un itinéraire pour contribuer à la construction d'un domaine de recherche*. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches. Paris : Université de Paris 7, 163 p.

AUDIGIER, F. (1997). La géographie scolaire : un modèle disciplinaire puissant. Dans R. Knafou (dir.), *L'état de la géographie. Autoscopie d'une science.* (p.75-79). Paris, Belin.

AUDIGIER, F. (2001). Le monde n'est pas disciplinaire, les élèves non plus, et la connaissance ? Dans G. Baillat et J.-P. Renard (dir.), *Interdisciplinarité, polyvalence et formation professionnelle en I.U.F.M.* (p.43-59). Paris, Reims : C.N.D.P., C.R.D.P. Champagne-Ardenne.

AUDIGIER, F. & TUTIAUX-GUILLON, N. (dir.), (2004). *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire*. Saint Fons : I.N.R.P., 337 p.

AUDIGIER, F. (2004). Rien ne sert de nier les émotions, mais… Dans L. Lafortune, P.A. Doudin, F. Pons et al. (dir.), *Les émotions à l'école* (p.73-99). Québec : Presses de l'Université du Québec.

AUDIGIER, F. (2008). Formes scolaires, formes sociales. Un point de vue de didactiques des sciences sociales - Histoire, géographie, éducation à la citoyenneté. *Babylonia, 3,* 8-13.

AUDIGIER, F. & TUTIAUX-GUILLON, N. (dir.) (2008). *Compétences et contenus. Les curriculums en questions.* Bruxelles : De Boeck, 224 p.

AUDIGIER, F. (2011). Du concept de situation dans les didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté. *Recherches en Éducation, 12,* 68-81.

AUGÉ, M. (1997). *L'impossible voyage. Le tourisme et ses images*. Rivages poche, 187 p.

AUGOYARD, J.-F. (1979). *Pas à pas : Essai sur le cheminement quotidien en milieu urbain*. Paris : Seuil.

AUMONT, B. & MESNIER, P.-M. (1992). *L'acte d'apprendre*. Paris : Presses Universitaires de France, 301 p.

BACHELARD, G. (1957). *La poétique de l'espace*. Paris : Bibliothèque de philosophie contemporaine, 215 p.

BAILLEUL, H. (2013). Quelles méthodologies pour une géographie sociale de terrain ? *E.S.O. Travaux et documents, 36,* 131-133.

BAILLY, A. (1981). La géographie de la perception dans le monde francophone : une perspective historique. *Geographica Helvetica, 1,* 14-21.

BAILLY, A. (1982). *Percevoir l'espace : vers une géographie de l'espace vécu*. Université de Genève, 226 p.

BAILLY, A., FERRAS, R., PUMAIN, D. (dir.) (1995). *Encyclopédie de la géographie*. Paris : Économica (1ère éd. 1992).

BARAQUIN, N. et al. (1995). *Dictionnaire de philosophie*. Paris : Armand Colin.

BARBIER, R. (1994). Le retour du "sensible" en sciences humaines. *Pratiques de Formation/ Analyses, 28,* 97-118.

BARDIN, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France, 304 p.

BARIBEAU, C. (2010). L'entretien de groupe : considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives, 29* (1), 28-49. [en ligne]. Accès : www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/.../RQ_Baribeau.pdf

BARTHE-DELOIZY, F. & HANCOCK, C. (dir.) (2005). Le genre. Constructions spatiales et culturelles. *Géographie et cultures, 54*.

BARTHE-DELOIZY, F. (2011). Le corps peut-il être « un objet » du savoir géographique ? *Géographie et cultures*. *80,* 229-247.

BAUDELAIRE, C. (1999). *Curiosités esthétiques.* Paris : Classiques Garnier (1ère éd.1868).

BAUDELAIRE, C. (2009). *Le peintre de la vie moderne.* Paris : Éd. du Sandre (1ère éd. 1863).

BAUDELLE, G., ROBIC, M.-C., OZOUF-MARIGNIER, M.-V. (dir.) (2001). *Géographes en pratiques (1870-1945). Le terrain, le livre, la cité*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

BEAUD, S. & WEBER, F. (1997). *Le guide de l'enquête de terrain.* Paris : La Découverte, 288 p.

BEAUDE, B. (2012). *Internet. Changer l'espace, changer la société*. F.Y.P. éditions, 256 p.

BENOÎT, M. (1992). *L'enseignement de la géographie à l'école primaire, 1867-1991*. Thèse de doctorat. Université Paris 1.

BERGER, E. (2005). Le corps sensible : quelle place dans la recherche en formation. *Pratiques de formation/Analyses, 50*, 51-64.

BERQUE, A. (1990). *Médiance de milieux en paysages.* Montpellier : Reclus, 161 p.

BERQUE, A. (1995). *Les raisons du paysage, de la Chine antique aux environnements de synthèse.* Éditions Hazan, 192 p.

BERTON, P. (1879). L'Enseignement par l'aspect à l'école primaire : musées technologiques et promenades scolaires. *Revue Pédagogique*, 580-594.

BESSE, J.-M. (2009). *Le goût du monde***.** *Exercices de paysage.* Arles : Actes Sud, 227 p.

BEST, F. (1973). *Pour une pédagogie de l'éveil.* Paris : Armand Colin.

BEST, F., FRÉMONT, A. & LE ROUX, A. (1978). *À propos du Port de Caen, vers une nouvelle pédagogie de la Géographie*. Caen : C.R.D.P.

BEST, F., CULLIER, F. & LE ROUX, A. (1983). *Pratiques d'éveil en histoire et géographie à l'école élémentaire*. Paris : Armand Colin/Bourrelier, 143 p.

BIGANDO, E. (2006). La sensibilité au paysage ordinaire des habitants de la grande périphérie bordelaise (communes du Médoc et de la basse vallée de l'Isle). Thèse de doctorat. Université Bordeaux 3.

BLANC, N. (dir.) (2006). *Émotion et cognition. Quand l'émotion parle à la cognition*. Paris : Éditions in Press, 220 p.

BLANCHET, A. et al. (1985). *L'entretien dans les sciences sociales. L'écoute, la parole et le sens*. Paris : Dunod, 289 p.

BLANCKAERT, C. (1996). *Le terrain des sciences humaines. Instructions et enquêtes, XVIII*e*-XX*e *siècles*. Paris : L'Harmattan.

BLANGUERNON, E. (1909a). L'école aux champs. La classe-promenade : son programme, ses avantages, son règlement. *Manuel général de l'instruction primaire, 37*, 530-531.

BLANGUERNON, E. (1909b). Les classes-promenades. *Bulletin départemental de la Haute Marne*, 365-369.

BLANGUERNON, E. (1918). *Pour l'école vivante*. Paris : Hachette (1ère éd. 1913).

BONARD, Y. & CAPT, V. (2009). Dérive et dérivation. Le parcours urbain contemporain, poursuite des écrits situationnistes ? *Articulo, Hors-série 2*, 2-12.

BOUILLET, A. (1997). Culture des sens, savoirs et transmission du savoir. *Tréma, 11*, 19-32. [en ligne]. Accès : http://trema.revues.org/1916.

BOUILLET, A. (1999). Éditorial. Des sens à la sensibilité, quelle éducation ? *Cahiers pédagogiques, 374*, 10-11.

BOUVIER, N. (2001). *Journal d'Aran et d'autres lieux*. Paris : Payot & Rivages, 166 p.

BRIAND, M. (2013). La méthodologie du *focus group* avec des enfants scolarisés en cycle trois : enjeux, spécificités et positions d'un chercheur en didactique de la géographie. *E.S.O. Travaux et documents, 36*, 117-124.

BROUGÈRE, G. & ULMANN, A.-L. (dir.) (2009). *Apprendre de la vie quotidienne*. Paris : Presses Universitaires de France, 278 p.

BRUNEAU, M. (2004). *Diasporas et espaces transnationaux.* Paris : Économica, 249 p.

BRUNET, R., FERRAS, R., THÉRY, H. (dir.) (1993). *Les mots de la géographie - Dictionnaire critique*. La Documentation Française, 518 p.

BRUNO, G. (1877). *Le tour de la France par deux enfants. Devoir et patrie*. Paris : Belin.

BRUCE, V. & GREEN, P. (1993). *La perception visuelle : physiologie, psychologie et écologie*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble (trad. de l'original 1990).

BUISSON, F. (1911). *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire en ligne*. [en ligne]. Accès : http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/

Cahiers pédagogiques (2013). Par ici les sorties, *502*.

CAILLY, L. (2004). *Pratiques spatiales, identités sociales et processus d'individualisation. Étude sur la constitution des identités spatiales individuelles au sein des classes moyennes salariées du secteur public hospitalier dans une ville intermédiaire : l'exemple de Tours.* Thèse de doctorat. Université de Tours.

CALBÉRAC, Y. (2010). *Terrains de géographes, géographes de terrain. Communauté et imaginaire disciplinaires au miroir des pratiques de terrain des géographes français du XXe siècle*. Thèse de doctorat. Université Lyon II.

CALBÉRAC, Y. (2011a). Le terrain des géographes est-il un terrain géographique ? Le terrain d'un épistémologue. *Carnets de géographes, 2*.

CALBÉRAC, Y. (2011b, octobre). Quel sujet pour la géographie ? Faire tenir ensemble le texte et le terrain. Communication présentée au colloque *Spatialités et modernité : lieux, milieux et territoires,* Pau, France.

CALLARD, S. J. (1998). The body in theory. Environnement and Planning D, *Society and Space*, *16*, 387-400.

CAUQUELIN, A. (2004). Espace, corps, communication. *Médiation et Information*, *21*.

CHAM'S (1990). *Modèles graphiques et représentations spatiales*. Paris : Anthropos, 217 p.

CHAM'S (1992). *Géographie économique et représentations*. Paris : Anthropos, 254 p.

CHANET, J.-F. (1996). *L'École républicaine et les petites patries*. Paris : Aubier, 427 p.

CHANET, J.-F. (2009). Penser l'école de la République. Jacques Ozouf et les instituteurs. *Les Cahiers du Centre de Recherches Historiques*, *43*, 65-76. [en ligne]. Accès : doi.org/10.4000/ccrh.3502.

CHARLOT, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris : Anthropos, 390 p.

CHARTIER, R., COMPÈRE, M-M. & JULIA, D. (1976). *L'éducation en France du XVI^e^ au XVIII^e^ siècle.* Paris, S.E.D.E.S., 304 p.

CHATELET, A.-M., LERCH, D., LUC, J.-N. (dir.) (2003). *L'école de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du XX^e^ siècle*. Paris : Recherches, 431 p.

CHAUVIN, J. (2003). *Les classes de découverte ou l'école hors les murs de l'école*. Paris : L'Harmattan, 174 p.

CHEVALIER, D. (2009). Ici et Là-bas : entre territorialités de l'entre-deux et morcellements identitaires. *Espace populations sociétés*, 2, 293-304. [en ligne]. Accès : http://eps.revues.org/3715

CHEVALIER, J.-P. (2001). Les géographes parlent de la géographie à l'École (1882-1963). *Perspectives documentaires en éducation*, *53*, 45-52.

CHEVALIER, J.-P. (2003a). *Du côté de la géographie scolaire. Matériaux pour une épistémologie et une histoire de l'enseignement de la géographie à l'école primaire en France*. Rapport de synthèse en vue d'une H.D.R. Université Paris 1, 402 p.

CHEVALIER, J.-P. (2003b). La géographie : nomenclatures ou leçons de choses. Dans D. Denis et P. Kahn (dir), *L'école républicaine et la question des savoirs. Enquête au cœur du « Dictionnaire de pédagogie » de Ferdinand Buisson* (p.103-122). Paris, C.N.R.S. Éditions.

CHEVALIER, J.-P. (2007a). Le terrain, les programmes scolaires et les figures du géographe. *Bulletin de l'association de géographes français*, *4*, 478-485.

CHEVALIER, J.-P. (2007b). Éducation géographique et Révolution nationale. La géographie scolaire au temps de Vichy. *Histoire de l'éducation*, *113*, 69-101.

CHEVALIER, J.-P. (2008). Enseigner la France en géographie aux jeunes écoliers (1788-2008). *L'information géographique*, *72* (3), 20-33.

CHEVALIER, J.-P. (2009a). La question de l'enseignement de la géographie de la France dans l'enseignement Primaire. *Historiens et géographes*, *406*, 35-40.

CHEVALIER, J.-P. (2009b). Élisée Reclus, la géographie scolaire et le dictionnaire de Ferdinand Buisson. Dans J.-P. Bord, R. Cattedra, R. Creagh (dir.), *Élisée Reclus - Paul Vidal de la Blache. Le géographe, la cité et le monde, hier et aujourd'hui, Autour de 1905*. Paris : L'Harmattan, 314 p.

CHOLLEY, A. (1942). *Guide de l'étudiant en géographie*. Paris : Presses Universitaires de France, 231 p.

CHOMBART DE LAUWE, P.-H. (dir.) (1952). *Paris et l'agglomération parisienne,* tome II. : Méthodes de recherche pour l'étude d'une grande cité. Paris : Presses Universitaires de France, 109 p.

CHOMBART DE LAUWE, M.-J., BONNIN, P. et al (1976). *La Vie urbaine*. *Espaces d'enfants. La relation enfant-environnement, ses conflits*. Fribourg : Del Val, 299 p.

CHOMBART DE LAUWE, M.-J. (dir.) (1977). *Dans la ville, des enfants*. Paris : Autrement, *10*.

CHRISTOPHE, V. (1998). *Les émotions. Tour d'horizon des principales théories*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

CLARY, M. (1987). La ville à l'école élémentaire ; structuration d'un espace de pratiques quotidiennes. *L'information géographique*, *51*, 165-167.

CLARY, M., DUFAU, G., DURAND, R., FERRAS, R. (1987). *Les modèles géographiques à l'école*. Montpellier : G.I.P. RECLUS.

CLAUS F., HERTZOG A. & HUGONIE G. (2007). *Clés pour enseigner la géographie en cycle 3*. C.R.D.P. Académie de Versailles, 112 p.

CLERC, P. (dir.) (2012). *Géographies : Épistémologie et histoire des savoirs sur l'espace*. Paris : SEDES.

CLERC, P. (2013, 19 novembre). Enseigner la géographie : pour une citoyenneté active et critique. [Billet de blogue]. Accès : http://geobuis.hypotheses.org/340

COËFFÉ, V. (2014) Le corps, un objet scientifique venu au monde. *L'information géographique*, *78* (1), 6-26.

COLLIGNON, B. (1996). *Les Inuit : ce qu'ils savent du territoire*. Paris : L'Harmattan, 254 p.

CONDILLAC, E. B. (1984). *Traité des sensations*. Fayard (1ère éd. 1754).

CONSIDÈRE, S. (1992). *Recherche pédagogique en lecture de paysage.* Thèse de doctorat. Université de Besançon.

CONSIDÈRE, S., GRISELIN, M. & SAVOYE, F. (1996). *La classe paysage. Découverte de l'environnement proche en milieux urbain et rural*. Paris : Armand Colin, 142 p.

COPANS, J. (2011). *L'enquête ethnologique de terrain*. Paris : Nathan, 128 p. (1ère éd. 1998).

CORBIN, A. (1982). *Le miasme et la jonquille. L'odorat et l'imaginaire social, XVIIIe-XIXe siècles*. Paris : Flammarion, 342 p.

CORBIN, A. (1994). *Les Cloches de la terre. Paysage sonore et culture sensible dans les campagnes au XIXe siècle.* Paris : Flammarion.

CORBIN, A**.** (2000). *Historien du sensible*. Paris : La Découverte, 200 p.

CORDIER, J.-P. (1988). Comment les jeunes s'intéressent aux sciences et aux techniques en dehors de l'école. *Cahiers pédagogiques, 261.*

CORNU, P (2003). Lucien Gachon : un itinéraire entre géographie rurale et littérature agreste. *Ruralia, 12-13*, 123-137. [en ligne]. Accès : http://ruralia.revues.org/330

CROCÉ-SPINELLI, H. (2009). *Quand l'approche par compétences à l'école élémentaire peut être favorable au développement des processus interprétatifs des élèves : le cas du débat littéraire.* [en ligne]. Accès : http://litterature.ens-lyon.fr/litterature/discussions/enseignement-de-la-litterature-l2019approche-par-competences-a-t-elle-un-sens/helene-croce-spinelli-quand-lapproche-par-competences-a-lecole-elementaire-peut-etre/view

CROS, F. (1987). Repères bibliographiques sur l'interdisciplinarité. *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation, 11*, 35-47.

CROS, F. (2001). *L'innovation scolaire*. Paris : I.N.R.P.

DAMASIO, A.R. (2002). *Le sentiment même de soi. Corps, émotions, conscience.* Paris : Odile Jacob, 479 p. (1ère éd. 1999).

DAMASIO, A.R. (2003). L'esprit est modelé par le corps. *La Recherche, 368*, 69-72.

DAMASIO, A.R. (2005). *Spinoza avait raison : joie et tristesse, le cerveau des émotions*. Paris : Odile Jacob, 364 p. (1ère éd. 2003).

DAMASIO, A.R. (2010). *L'Erreur de Descartes : la raison des émotions*. Paris : Odile Jacob, 368 p. (1ère éd. 1995).

DANIC, I. (2005). La ville du point de vue des jeunes enfants. *Diversité, Ville Ecole Intégration, 141*, 33-38.

DANIC, I., DELALANDE, J. & RAYOU, P. (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes, Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 216 p.

DANIC, I., DAVID, O., DEPEAU, S. (dir.) (2010). *Enfants et jeunes. Dans les espaces du quotidien*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 273 p.

DARDEL, E. (1990). *L'homme et la terre*. Paris : C.T.H.S. (1ère éd. 1952).

DAUDEL, C. (1992). La géographie scolaire et son apprentissage : connaissance et intérêt. *Revue de géographie de Lyon, 67* (2), 93-113.

DAUDET, A. (1876). *Jack*. Paris : Librairie de France.

DAVID, J. (1986). Enseignement de la géographie et représentations spatiales : première approche. *Revue de géographie de Lyon, 61* (2), 189-194.

DAVIDSON, J., BONDI, L., SMITH, M. (dir.) (2005). *Emotional Geographies*. London : Ashgate.

DAVIDSON, J. & MILLIGAN, C. (2004). Editorial : Embodying Emotion Sensing Space : Introducing emotional geographies. *Social and Cultural Geography, 5* (4), 523-532.

DAVILA, T. (2002). *Marcher créer. Déplacements, flâneries, dérives dans l'art de la fin du XX^e siècle*. Paris : Éditions du Regard, 191 p.

DEBORD, G. (1955). *Les lèvres nues. 6*, Bruxelles.

DEBORD, G. (1956). *Les lèvres nues. 9*, Bruxelles.

DEFFONTAINES, P. (1929). La valeur éducative de la Géographie. *Bulletin de la Société de géographie de Lille, 69* (4).

DEFFONTAINES, P. (1938), *Petit guide du voyageur actif. Comment connaître et comprendre un coin de pays ?* Issoudun : Éd. du Laboureur, 91 p.

DELEUZE, G. & GUATTARI, F. (1980). *Capitalisme et schizophrénie, tome 2 : Mille plateaux*. Paris : Éd. de Minuit, 645 p.

DELFOSSE, C. (2000). Biographie et bibliographie de Pierre Deffontaines (1894-1978). *Cybergeo : European Journal of Geography.* [en ligne]. Accès : doi : 10.4000/cybergeo.1796.

DEMANGEON, A., dir. (1939). *L'enseignement de la géographie*. Paris : Bourrelier, 114 p.

DEMAZIÈRE, D. & DUBAR, C. (1997a). E.C. Hughes, initiateur et précurseur critique de la Grounded Theory. *Sociétés Contemporaines, 27*, 49-55.

DEMAZIÈRE, D. & DUBAR, C. (1997b). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion.* Paris : Nathan.

DENHIÈRE, G. & JHEAN-LAROSE, S. (2011). *L'acquisition du vocabulaire. Ressources pour l'école primaire.* Eduscol. [en ligne]. Accès : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/14/2/Guy_Denhiere_111202_avec_couv_201142.pdf

DEPEAU, S. (2003). *L'enfant en ville : autonomie de déplacement et accessibilité environnementale*. Thèse de doctorat. Université R. Descartes-Paris 5.

DEROUET-BESSON, M.-C. (2002). *Jeunes, artisans de la ville et de l'architecture*. Lyon : C.A.U.E. du Rhône, C.R.D.P. de Lyon, 108 p.

DEROUET-BESSON, M.-C. (dir.) (2007). *50 activités pour découvrir l'architecture et l'urbanisme avec les C.A.U.E. à l'école ou au collège*. C.R.D.P. Midi-Pyrénées, 246 p.

DESCARTES R. (2000). *Discours de la méthode*. Paris, Flammarion (1ère éd., 1637).

DESCARTES R. (2009). *Les principes de la philosophie* : *première partie*. Paris, Vrin (1ère éd., 1644).

DESPOIX, P. (2001). La miniature urbaine comme genre. Kracauer entre ethnographie urbaine et heuristique du cinéma. Dans N. Perivolaropoulou, P. Despoix et J. Umlauf (dir.), *Culture de masse et modernité. Siegfried Kracauer sociologue, critique, écrivain*. Paris, Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.

DEWEY J. (1947). *Expérience et éducation*. Paris : Armand Colin (1ère éd. 1938).

DI MÉO, G. (2009). L'individu, le corps et la rue globale. *Géographie et cultures, 71*, 10-23.

DI MÉO, G. (2010). Subjectivité, socialité, spatialité : le corps, cet impensé de la géographie. *Annales de géographie, 675*, 466-491.

DOKIC, J. (2007). Expérience corporelle. Dans M. Marzano (dir.), *Dictionnaire du corps* (p.358-362). Paris : Presses Universitaires de France, 1072 p.

DUBET, F. (1987). *La Galère : jeunes en survie*. Paris : Seuil, 503 p.

DUCHESNE, S. & HAEGEL, F. (2004). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien collectif*. Paris : Nathan Université, 128 p.

DUHAMEL, A. (2014). Corps, espace, monde. Enjeu(x) de l'objet de la géographie. *L'information géographique, 78* (1), 27-43

DUNCAN, N. (1996). *BodySpace*. London : Routledge.

DUPUY, P. (1905). Les procédés et le matériel de l'enseignement géographique dans les lycées et les collèges. *Annales de géographie*, 222-233.

DUVAL, N. (2002). L'éducation nouvelle dans les sociétés européennes à la fin du XIXe siècle. *Histoire, économie et société, 1*, 71-86.

FABRE, D. (1992). L'ethnologue et ses sources. Dans G. Althabe, D. Fabre et G. Lenclud (dir.), *Vers une ethnologie du présent* (p. 39-55). Paris : Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.

FEBVRE, L. (1922). *La Terre et l'évolution humaine*. Paris : La Renaissance du livre.

FÉNELON, P. (1977). Compte-rendu. *Norois, 93*, 118-119.

FORNEL DE, M., OGIEN, A. & QUÉRÉ, L. (2001). *L'ethnométhodologie. Une sociologie radicale*. Paris : La Découverte, 448 p.

FOURNAND, A. (2008). *Expériences du corps, expérience de l'espace. Une géographie de la maternité et de l'enfantement*. Thèse de doctorat. Université de Genève.

FRÉMONT, A., dir. (1979). *La place des Petites Boucheries à Caen - le centre Saint-Clair à Hérouville - espace vécu et pratique commerciale*, n°354, Caen : C.N.R.S.-R.C.P., 252 p.

FRÉMONT, A. (1999). *La Région, espace vécu.* Paris : Flammarion, 288 p. (1ère éd. 1976).

FRÉMONT, A. (2009). *Normandie sensible*. Paris : Éditions Cercle d'art, 264 p.

FREINET, C. (1994a). *Œuvres pédagogiques.* T. 1. Paris : Seuil, 591 p.

FREINET, C. (1994b). *Œuvres pédagogiques.* T. 2. Paris : Seuil, 720 p.

FROUILLOU, L. (2011). Les albums pour enfants et les géographies de l'enfance. L'exemple des représentations de la maison. *Carnets de géographes*, *3.* [en ligne]. Accès : http://www.carnetsdegeographes.org/carnets_lectures/lect_03_02_Frouillou.php

GACHON, L. (1927, 2 avril). En classe-promenade. *Journal des instituteurs et des institutrices*, *28*, 402-403. [en ligne]. Accès : http://numerisation.bibliotheque-diderot.fr/R/24UC2MRN5GJBSI2KF2S3JIM6T8HKQB1VEPA4CBQAL2CQ4HR3QB-00988?func=results-jump-full&set_entry=000014&set_number=000002&base=GEN01-DID01

GACHON, L. (s.d.). La pédagogie de l'enseignement primaire. La Classe-promenade. *Journal des instituteurs*.

GENEVOIS, S. (2011, décembre). *Géographie de la France, approches renouvelées.* Conférence à la journée de formation de l'A.P.H.G., Université Lyon 3.

GEORGE, P. & VERGER, F. (dir.) (2009). *Dictionnaire de la géographie*. Paris : Presses Universitaires de France, 480 p. (1ère éd. 1970).

GIBSON, J.J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston : Houghton Mifflin.

GIOLITTO, P. (1992). *Enseigner la géographie à l'école*. Paris : Hachette Éducation, 252 p.

GLASER, B. G. & STRAUSS, A. (2010). *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative.* Paris : Armand Colin, 409 p. (1ère éd. 1967).

GODIN, C. (dir.) (2004). *Dictionnaire de philosophie*. Paris : Fayard, 1534 p.

GONNIN-BOLO, A., BOUCHON, M. & PÉDEMAY, F. (1992). *Les sorties scolaires : temps perdu ou retrouvé ? Quelques constats et suggestions sur les sorties scolaires.* Paris : I.N.R.P., 136 p. (1ère éd. 1989).

GRACQ, J. (1985). *La forme d'une ville*. Paris : José Corti, 213 p.

GRÉSILLON, L. (2010). *Sentir Paris : bien-être et matérialité des lieux*. Paris : QUAE, 192 p.

GRÉSILLON, L. (2012). Sentir son lieu (ou ne pas le sentir). De l'importance de la sensorialité. Dans A. Morel-Brochet et N. Ortar (dir.). *La Fabrique des modes d'habiter* (p.91-105). Paris, L'Harmattan.

GUENANCIA, P. (1998). *L'intelligence du sensible. Essai sur le dualisme cartésien*. Paris : Gallimard, 380 p.

GUÉRIN, J.-P. (1984). *L'aménagement de la montagne. Politiques, discours et productions d'espaces dans les Alpes du Nord*. Gap : Ophrys, 467 p.

GUIGUE, M. (2002). Présentation, « Ethnographie de l'école ». *Spirale, Revue de Recherches en Éducation, 30*, 3-10.

GUIGUE, M. (2003). Quelques heures de classes en lycée, entre ordinaire et "bons moments". *Le Télémaque, 24*, 35-50.

GUILLEMETTE, F. (2006). L'approche de la Grounded Theory ; pour innover ? *Recherches qualitatives, 26* (1), 32-52. [en ligne]. Accès : http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero26(1)/fguillemette_ch.pdf

HANCOCK, C. (2003). « Corps ». Dans J. Lévy et M. Lussault (dir.). *Dictionnaire de géographie et de l'espace des sociétés* (p.213). Paris : Belin.

HARDOUIN, M., MARIE, V. & LUCAS, N. (2011). *La carte dans tous ses états, observer, innover, convaincre.* Paris : Le Manuscrit, 384 p.

HOYAUX, A.-F. (2003). Les constructions des mondes de l'habitant : éclairage pragmatique et herméneutique. *Cybergeo* : *Revue européenne de géographie.* [en ligne]. Accès : doi : 10.4000/cybergeo.3401

HUGONIE, G. (2007). Le « terrain » pour les didacticiens de la géographie. *Bulletin de l'Association de Géographes Français, 4*, 486-492.

Inspection Générale de l'Éducation nationale (2005). *Sciences expérimentales et technologie, histoire et géographie. Leur enseignement au cycle III de l'école primaire* (Rapport N° 2005-112).

JODELET, D. (2008). Le mouvement de retour vers le sujet et l'approche des représentations sociales. *Connexions, 89,* 25-46.

KAHN, P. (2000). L'enseignement des sciences, de Ferry à l'éveil. *Aster, 31*, 9-35.

KAHN, P. (2008). La pédagogie primaire entre 1945 et 1970 : l'impossible réforme. *Le Télémaque, 34*, 43-58.

KAUFMANN, V. & JEMELIN, C. (2004, octobre). *La motilité, une forme de capital permettant d'éviter les irréversibilités socio-spatiales.* Communication au colloque "Espaces et sociétés aujourd'hui. La géographie sociale dans les sciences et dans l'action", Rennes.

KENWORTHY TEATHER, E. (dir.) (1999). *Embodied geographies. Spaces, bodies and rites of passage*. London & New York, Routledge, 268 p.

KITZINGER, J., MARKOVA, I. & KALAMPALIKIS, N. (2004). Qu'est-ce que les focus groups ? *Bulletin de psychologie, 57* (3), 237-243.

KNAFOU, R., BRUSTON, M., DEPREST, F. et al. (1997). Une approche géographique du tourisme. *Espace géographique, 3*, 193-204.

KNAFOU, R. (2011). *Le tourisme, indicateur et outil de transformation du Monde.* [en ligne]. Accès : http://geoconfluences.ens-lyon.fr/doc/typespace/tourisme/TourScient.htm.

KRACAUER, S. (1995). *Rues de Berlin et d'ailleurs.* Paris : Le promeneur, 172 p. (1ère éd. 1926).

KUHN, T. (2008). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion (1ère éd. 1962).

LABUSSIÈRE, O. & ALDHUY, J. (2008, juin). *A travers l'espace de la méthode : les dimensions du terrain en géographie.* Conférence, Arras, France.

LABUSSIÈRE, O. & ALDHUY, J. (2012). Le terrain ? C'est ce qui résiste. Réflexion sur la portée cognitive de l'expérience sensible en géographie. *Annales de géographie, 687-688*, 583-589.

LACOSTE, Y. (1977). L'enquête et le terrain : un problème politique pour les chercheurs, les étudiants et les citoyens. *Hérodote, 8*, 3-21.

LACOSTE, Y. (dir.) (1978). L'enquête et le terrain 2. *Hérodote, 9*.

LACOSTE, Y. (1987). Un géographe, Pierre Deffontaines, grand dessinateur de paysages. *Hérodote, 44*, 66.

LAHIRE, B. (1998). Logiques pratiques. Le faire et le dire sur le faire. *Recherche et formation*, *27*, 15-28.

LAHIRE, B. (2006). *La condition littéraire. La double vie des écrivains.* Paris : La Découverte, 624 p.

LANTHEAUME, F. (2008). *La souffrance des enseignants*. Paris : Presses Universitaires de France, 173 p.

LAPLANTINE, F. (1995). L'ethnologue, le traducteur et l'écrivain. *Meta : journal des traducteurs, 40* (3), 497-507.

LAPLANTINE, F. (2005). *La description ethnographique*. Paris : Armand Colin, 127 p. (1ère éd. 1996).

LAUTIER, N. (2001). *Psychosociologie de l'éducation. Regard sur les situations d'enseignement*. Paris : Armand Colin, 239 p.

LE BRETON, D. (2006). *La saveur du monde. Une anthropologie des sens*. Paris : Métailié, 452 p.

LE BRETON, D. (2007). « Émotion », « Anthropologie des émotions ». Dans M. Marzano (dir.), *Dictionnaire du corps* (333-337). Paris : Presses Universitaires de France.

LE BRETON, D. (dir.) (2007). Les sens. Une anthropologie du sensible**.** *Cultures et Sociétés, 2*, 29-74.

LE ROUX, A. (1995). Le problème dans l'enseignement de la géographie. *L'information géographique, 5*, 209-214.

LE ROUX, A. (coord.) (2001). *Enseigner le paysage ?* Caen : C.R.D.P. Basse-Normandie, 108 p.

LE ROUX, A., LERBET-SÉRÉNI, F., BAILLEUL, M. et al. (2002). *Le mémoire professionnel en I.U.F.M. et son accompagnement. Entre régulation et régularisation*. Recherches multi-référentielles dans une académie. Paris : L'Harmattan, 242 p.

LE ROUX, A. (coord.) (2004). *Enseigner l'Histoire-Géographie par le problème ?* Paris : L'Harmattan, 226 p.

LEFORT, I. (1992). *La lettre et l'esprit. Géographie scolaire et géographie savante en France, 1870-1970.* Paris : C.N.R.S., 257 p.

LEGRAND, L. (1993). Célestin Freinet : un créateur engagé au service de l'école populaire. *Perspectives.* Paris : U.N.E.S.C.O., *23*, (1-2), 407-423. [en ligne]. Accès : www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/freinetf.pdf

LEGUÉ, P. (2005). L'enfant, l'oublié de la ville ? *Diversité, Ville École Intégration*. Paris : C.N.D.P., *141*, 25-31.

LEHMAN-FRISCH, S. & VIVET, J. (2012). Édito : Géographies des enfants et des jeunes, *Carnets de géographes, 3.* [en ligne]. Accès : http://www.carnetsdegeographes.org/carnets_debats/debat_03_01_Lehman_Frisch_Vivet.php

LEHMANN, A. (2011). Idées reçues sur le lexique : un obstacle à l'enseignement du lexique dans les classes. *Ressources pour l'école primaire,* Éduscol. [en ligne]. Accès : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/56/7/Alise_Lehmann_111202_avec_couv_201567.pdf

LEROUX, X. (2012). Compléments des programmes de géographie de l'élémentaire : valait-il mieux jamais que si tard ? *Cybergeo : European Journal of Geography*. [en ligne]. Accès : doi : 10.4000/cybergeo.25131

LÉVY, J. & LUSSAULT, M. (dir.) (2003). *Dictionnaire de géographie et de l'espace des sociétés.* Paris : Belin, 1033 p.

LÉVY, J. (2006). À pied, vite. *EspacesTemps.net*. [en ligne]. Accès : http://www.espacestemps.net/articles/pied-vite/

LYNCH, K. (1960). *The image of the City*. Cambridge : M.I.T. Press.

MALHERBE, M. (1998). *Trois essais sur le sensible*. Vrin, 146 p.

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 (Amsterdam), Bo01, Augustenborg (Malmö). Thèse de doctorat. Université Paris-Est.

MASSEY, D. (1994). *Space, place and gender*. Oxford : Blackwell Publishers.

MASSON, M. (1994). Espace vécu, représentation graphique et milieu culturel. *L'information géographique, 58,* 162-169.

MAULINI, O. & PERRENOUD, P. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions. Dans O. Maulini et C. Montandon (dir.). *Les formes de l'éducation : variété et variations* (p. 147-168). Bruxelles : De Boeck.

MEIRIEU, P. (2004). *Faire l'École, faire la classe. Démocratie et pédagogie*. Paris : E.S.F, 206 p.

MENDIBIL, D. (1997). *Textes et images de l'iconographie de la France (1840-1990). Essai d'iconologie géographique.* Thèse de doctorat. Université Paris I.

MENDIBIL, D. (2006). Les gestes du métier. Dans M.-C. Robic (dir.), *Couvrir le monde. Un grand XX^{e} siècle de géographie française* (54-89). Paris : A.D.P.F./La Documentation française.

MERLEAU-PONTY, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.

MERTON, R.K. (1987). The focused interview and focus groups : continuities and discontinuities. *Public Opinion Quarterly, 51* (3), 550-556.

MEYNIER, A. (1971). *Guide de l'étudiant en géographie*. Paris : Presses Universitaires de France, 158 p.

MICHELET, J. (1974). *Le Peuple.* Paris : Flammarion (1ère éd. 1846).

MILES, M.B. (1979). Qualitative data as an attractive nuisance : The problem of analysis. *Administrative Science Quarterly, 24*, 590-601.

MILHAUD, O. (2009). *Séparer et punir. Les prisons françaises : mise à distance et punition par l'espace*. Thèse de doctorat. Université Bordeaux 3.

MILLET, M. & THIN, D. (2007). Le classement par corps. Les écarts au corps scolaire comme indice de "déviance" scolaire. *Sociétés et jeunesses en difficulté, 3*. [en ligne]. Accès : http://sejed.revues.org/373

Ministère de l'Éducation nationale, (2007). Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire. *Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation Nationale et du Ministère de la recherche,* n°5 Hors-série (12 avril 2007).

Ministère de l'Éducation nationale, (2008). Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire. *Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation Nationale et du Ministère de la recherche,* n°3 Hors-série (19 juin 2008).

Ministère de l'Éducation nationale, (2012). Programmes d'enseignement : modification. *Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation Nationale et du Ministère de la recherche*, n°1 (5 janvier 2012).

MOLES, A. & ROHMER, E. (1972). *Psychologie de l'espace*. Paris : Casterman, 162 p.

MOLLO-BOUVIER, S. (coord.) (1994). L'enfant et les sciences sociales. *Revue de l'Institut de sociologie*, *1-2*.

MONTAIGNE, M. (1959). *Les Essais*. Livre I^{er}, chapitre XXV. Paris : Société les Belles lettres (1ère éd. 1580).

MONNET, J. (1999). L'individu en géographie : réflexions sur « l'échelle humaine ». Dans J.-R. Pitte et A.-L. Sanguin, *Géographie et liberté : mélanges en hommage à Paul Claval* (p.181-191). Paris : L'Harmattan.

MOREL-BROCHET, A. (2012). La saveur des lieux. Les choix de l'habitant, son histoire, sa mémoire. Dans A. Morel-Brochet, N. Ortar (dir.), *La Fabrique des modes d'habiter* (p.69-90). Paris : L'Harmattan, 315 p.

MORIN, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur.* O.N.U. [en ligne]. Accès : unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740fo.pdf

MORIN, E. (2006). Entretien. *Diversité, Ville École Intégration, 145,* 7-11. Paris : C.N.D.P.

MORRISSETTE, J. (2011). Ouvrir la boîte noire de l'entretien de groupe. *Recherches qualitatives*, *29* (3), 7-32. [en ligne]. Accès : www.recherche-qualitative.qc.ca/.../files/.../RQ_29(3)_Morrissette.pdf

MOSCOVICI, S. (1987). Le concept de représentation. Dans F. Audigier, L. Marbeau (dir.), *Actes du Colloque de la seconde rencontre nationale sur la didactique de l'histoire et de la géographie* (p.31-42). Paris : I.N.R.P.

NAST, H.J. & PILE, S. (1998). *Places through the body*. London & New York : Routledge.

NEWELL, A. & SIMON, H.-A. (1972). *Human Problem Solving.* Prentice Hall : Englewood Cliffs.

NONNON, E. (2008). Apprendre des mots, construire des significations : la notion de polysémie à l'épreuve de la transdisciplinarité. Dans F. Grosmann, S. Planee (dir.), *Les apprentissages lexicaux.* Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

ORAIN, O. (2000). Les « postvidaliens » et le plain-pied du monde. Pour une histoire de la géographie. Dans J. Lévy et M. Lussault (dir.), *Logiques de l'espace, esprit des lieux. Géographies à Cerisy* (p. 93-109). Paris : Belin.

ORAIN, O. (2009). *De plain-pied dans le monde. Écriture et réalisme dans la géographie française au XX^{e} siècle*. Paris : L'Harmattan, 427 p.

OZOUF, J. (1973). *Nous les maîtres d'école*. *Autobiographies d'instituteurs de la Belle Époque*. Paris : Gallimard/Julliard (1ère éd. 1967).

PAILLÉ, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.

PAQUOT, M. (1938). *J'étudie ma ville. Etude d'un milieu urbain : leçons faites dans les écoles de Liège et de Herstal (aux quatre degrés)*. Liège : Desoer, 223 p.

PAQUOT, T. (2001a). *Le quotidien urbain. Essais sur les temps des villes.* Paris : La Découverte, 192 p.

PAQUOT, T. (2001b). Une critique de l'urbanisme moderne, Dossier Guy Debord et l'aventure situationniste. *Magazine littéraire, 399,* 51-54.

PAQUOT, T. (2002). « À l'école de la ville », *Urbanisme, 327*.

PAQUOT, T. (2008). Entretien. *Diversité, Ville École Intégration, 155,* 7-13. Paris : C.N.D.P.

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

PETITEAU, J.-Y. & PASQUIER, E. (2001). La méthode des itinéraires : récits et parcours. Dans M. Grosjean et J.-P. Thibaud (dir). *L'espace urbain en méthodes* (p.63-77). Paris : Éd. Parenthèses.

PEYRONIE, H. (1999). *Célestin Freinet. Pédagogie et émancipation.* Paris : Hachette éducation, 128 p.

PHILIPPOT, T. (2008). *La professionnalité des enseignants de l'école primaire : les savoirs et les pratiques.* Thèse de doctorat. Université de Reims - Champagne Ardenne.

PHILIPPOT, T. (2014, avril). *Espace(s) et activité didactique de l'enseignant dans l'enseignement-apprentissage de la géographie au cycle 3 de l'école primaire*. Communication présentée au colloque international des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté, Caen.

PIAGET, J. & INHELDER, B. (1977). *La représentation de l'espace chez l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France (1ère éd. 1948).

PICOCHE, J. & GERMAIN, B. (2013). *Le vocabulaire : comment enrichir sa langue ?* Paris, Nathan, 135 p.

PILE, S. (1996). *The body and the city*. London, Routledge.

PINEAU, G. (2009). Le voyage comme initiation aux arts de la voie. *Journal des psychologues, 271,* 71-74.

PINEAU, G. (2010). Voyages, mobilité et rythmes de déplacement. *Journal des psychologues, 278,* 26-31.

PULMAN, B. (1988). Pour une histoire de la notion de terrain. *Gradhiva, 5*, 21-30.

PUYO, J.-Y. (2001). Pratique de l'excursion sous la Troisième République : les forestiers, les "naturalistes" et les géographes". Dans G. Baudelle, M.-V. Ozouf-Marignier, M.C. Robic (dir.), *Géographes en pratiques (1870-1945). Le terrain, le livre, la cité* (p.315-326). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

PUYO, J.-Y. (2006). L'excursion, des forestiers aux géographes : entre intérêt pédagogique et rite initiatique. *Sociétés & Représentations, 1* (21), 175-189. Paris : Publications de la Sorbonne.

RAIBAUD, Y. (2008). Le genre et le sexe comme objets géographiques. *Cahiers ADES*, *2*, 97-105.

RAFFESTIN, C. (1989). Théorie du réel et géographicité. *Espaces-Temps, 40-41*, 26-31.

RAVENEAU, J. (1978). Hommage à Pierre Deffontaines. *Cahiers de géographie du Québec, 22* (57), 437-444.

RETAILLÉ, D. (1996). Rendre le monde intelligible. *L'information géographique*, *60*, 30-39.

RETAILLÉ D. (2010). Au terrain, un apprentissage. *L'information géographique*, *74*, 84-96.

REUTER, Y. (2004). Analyser la discipline. Quelques propositions. *La Lettre de l'A.I.R.D.F., 35*, 5-12.

REUTER, Y. (2007). Entretien avec Jean-Louis Martinand et Yves Reuter. *Recherche et formation*, *55*, 107-117.

REUTER, Y. (dir.) (2010). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck (1ère éd. 2004).

RIEUCAU, J. (2012). La promenade publique géosymbole de l'urbanité espagnole. La Rambla Nova de Tarragone, *EchoGéo*. [en ligne]. Accès : doi : 10.4000/echogeo.13252

ROBIC, M-C (1996). Interroger le paysage ? L'enquête de terrain, sa signification dans la géographie humaine moderne (1900-1950). Dans C. Blanckaert (dir.), *Le terrain des sciences humaines. Instructions et enquêtes (XVIIIe – XXe siècle)* (p.357-388). Paris : L'Harmattan.

RODAWAY, P. (1994). *Sensuous Geographies. Body, sense and place.* London : Routledge, 198 p.

ROUGIER, H. (2007). Le "terrain" en géographie régionale, un témoignage. *Bulletin de l'Association de Géographes Français*, *4*, 474-477.

ROUMÉGOUS, M. (2001). Quel paysage enseigner ? Dans A. Le Roux (coord.), *Enseigner le paysage ?* (p.41-61). Caen : C.R.D.P. Basse-Normandie.

ROUMÉGOUS, M. & CLERC, P. (2008). Le bon sens tout près de chez soi : les projets de programme de géographie pour l'enseignement primaire. *Cybergeo : European Journal of Geography*. doi : 10.4000/cybergeo.20383

ROUSSEAU J.-J. (2008). *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*. Paris, Flammarion (1ère éd. 1755).

ROUSSEAU J.-J. (2009). *Émile ou de l'éducation*. Paris, Flammarion (1ère éd. 1762).

SACAREAU, I. & STOCK, M. (2003). Qu'est-ce que le tourisme ? Dans M. Stock (coord.), *Le tourisme, acteurs, lieux et enjeux* (p.7-32). Paris : Belin.

SANSOT, P. (1985). *La France sensible*. Paris : Payot, 254 p.

SANSOT, P. (1986). *Les formes sensibles de la vie sociale*. Paris : Presses Universitaires de France, 215 p.

SANSOT, P. (1998). *Du bon usage de la lenteur.* Paris : Payot & Rivages, 205 p.

SAVOYE, A. (2004). Lucien Gachon : l'instituteur et le pays. *Les Études sociales, 139-140*, 103-116.

SCHELLE, K. G. (1996). *L'art de se promener.* Paris : Albin Michel, 176 p. (1ère éd. 1802).

SEGUIN, J-P (1999). *Apprendre et vivre ailleurs, ensemble, autrement : réussir sa classe de découverte*. Grenoble : C.R.D.P. de l'académie de Grenoble, 154 p.

SERINA-KARSKY, F. (2013, août). Les classes-promenades d'Edmond Blanguernon. Symposium Méthodes actives, Actes de l'A.R.E.F., Montpellier. [en ligne]. Accès : http://www.aref2013.univ-montp2.fr/cod6/ ?q=content/2881-les-classes-promenades-dedmond-blanguernon

SGARD, A. (2011). *Le partage du paysage*. Mémoire d'H.D.R. Grenoble : Institut de Géographie alpine.

SIMARD, G. (1989). *La méthode du focus group*. Québec : Mondia éditeurs.

SIROTA, R. (coord.) (1998 et 1999). Sociologie de l'enfance, 1 et 2. *Éducation et sociétés*, *2 et 3*.

SIROTA, R. (2005). La sociologie de l'enfance en France. Interview. *Diversité, Ville École Intégration*, *141*, 65-69. Paris : C.N.D.P.

SORRE, M. (1961). *L'Homme sur la Terre. Traité de géographie humaine*. Paris : Hachette, 365 p.

STASZAK, J-F. (1997). Dans quel monde vivons-nous ? Géographie, phénoménologie et ethnométhodologie. Dans J.-F. Staszak, *Les discours du géographe* (p.13-38). Paris : L'Harmattan, 282 p.

STASZAK, J.-F. (1998). Pistes pour une géographie des odeurs. Dans R. Dulau, J.-R. Pitte, *Géographie des odeurs* (p. 49-58). Paris : L'Harmattan.

STASZAK, J.-F (2001). L'espace domestique : pour une géographie de l'intérieur. *Annales de Géographie, 620*, 339-363.

STOCK, M. (2005). Les sociétés à individus mobiles : vers un nouveau mode d'habiter ? L'exemple des pratiques touristiques. *Espacestemps.net.* [en ligne]. Accès :

http://www.espacestemps.net/en/articles/les-societes-a-individus-mobiles-vers-un-nouveau-mode-drsquohabiter-en/

STOCK, M. & DUHAMEL, P. (2005). A practice-based approach to the conceptualisation of geographical mobility. *BELGEO-Revue belge de Géographie, 1-2*, 59-68.

STOUFFER, S.A. (1949). *The American soldier.* Princeton : Princeton.

STRAUSS, A. & CORBIN, J. (2004). *Les fondements de la recherche qualitative : Techniques et procédures de développement de la théorie enracinée.* Fribourg : Academic Press (trad. de l'original 1990).

TARDIF, M. & LESSARD, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck.

THÉMINES, J.-F. & LE GUERN, A.-L. (2011). Des enfants iconographes de l'espace public urbain : la méthode du parcours iconographique. *Carnets de Géographes, 3*. [en ligne]. Accès : http://www.carnetsdegeographes.org/carnets_terrain/terrain_03_02_Leguern_Themines.php

THÉMINES, J.-F. & LE GUERN, A.-L. (2011, mars). *Apprendre (de) l'ordinaire urbain : culture urbaine et enseignement scolaire de la ville à différents âges de la vie* ». Communication au colloque international de didactique de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté, Lyon.

THÉMINES, J.-F. (2012). Ressources de problématisation en géographie scolaire française. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 15* (1), 5-19.

THÉMINES, J.-F. (2013, décembre). *« Dérives enfantines » : des points fixes dans les carnets de géographie à l'école ?* Communication présentée à la journée d'études « Apprendre des carnets aujourd'hui ? », Caen.

THIBAUD, J.-P. (2001). La méthode des parcours commentés. Dans M. Grosjean et J.-P. Thibaud (dir). *L'espace urbain en méthode* (p.79-99). Paris, Éd. Parenthèses.

THIBAUD, J.-P. (2002). Visions pratiques en milieu urbain. Dans J.-F. Augoyard (dir.), *Regards en action : vers une ethnométhodologie de l'espace public* (p. 21-54). Grenoble : Editions A la Croisée.

THIBAUD, J.-P. (2003). La parole du public en marche. Dans G. Moser, K. Weiss (dir.), *Aspects de la relation homme-environnement* (p. 213-234). Paris : Armand Colin.

THIBAUD, J.-P. (2004). Une approche pragmatique des ambiances urbaines. Dans P. Amphoux, G. Chelkoff, *Ambiances en Débats* (p. 145-158). Grenoble : Éditions A la Croisée.

THIBAUD, J.-P. (2010). Des modes d'existence de la marche urbaine. Dans R. Thomas (dir.), *Marcher en ville. Faire corps, prendre corps, donner corps aux ambiances urbaines* (p. 29-46). Paris, Éd. des Archives Contemporaines.

THOMAS, R. (2007). La marche en ville. Une histoire de sens. *L'Espace géographique, 1*, 15-26.

THOMAS, R. (2010). *L'aseptisation des ambiances piétonnes au XXI^e siècle. Entre passivité et plasticité des corps en marche.* (Rapport de Recherche n° 78). C.N.R.S.

TISSIER, J.-L. (1992). Géographie et littérature. Dans A. Bailly et al. (dir.), *Encyclopédie de géographie* (p.235-255). Paris : Économica.

TISSIER, J.-L. (2001). Rendez-vous à Uriage (1940-1942). La fonction du terrain au temps de la Révolution nationale. Dans G. Baudelle, M.-V. Ozouf-Marignier, M.-C. Robic (dir.), *Géographes en pratiques (1870-1945). Le terrain, le livre, la cité* (p. 342-351). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

TORGA, M. (1990). *Diário,* vol. XV. Coimbra : Dom Quixote.

TOURAINE, A., HEGEDUS, Z., DUBET, F. & WIEVIORKA, M. (1978). *Lutte étudiante*. Paris : Seuil.

TUAN, Y.-F. (2006). *Espace et lieu : la perspective de l'expérience*. Genève : Infolio (1ère éd. 1977).

TUTIAUX-GUILLON, N. (2008). Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire : l'histoire-géographie dans le secondaire français. Dans F. Audigier et N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Compétences et contenus. Les curriculums en questions* (p.117-146). Bruxelles : De Boeck, 224 p.

VAN DER MAREN, J.-M. (2010). La maquette d'un entretien. Son importance dans le bon déroulement de l'entretien et dans la collecte de données de qualité ? *Recherches qualitatives*, *29* (1), 129-139. [en ligne]. Accès : www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/.../RQ_VanderMaren.pdf

VERMERSCH, P. (1990). Questionner l'action : l'entretien d'explicitation. *Psychologie Française, 35* (3), 227-235.

VERMERSCH, P. (1993). Pensée privée et représentation pour l'action. Dans A. Weill, P. Rabardel, D. Dubois (dir.), *Représentation pour l'action* (p.209-232). Toulouse : Octarès.

VERMERSCH, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue.* Paris : E.S.F.

VERMERSCH, P. & MAUREL, M. (dir.) (1997). *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris : E.S.F.

VIAN, B. (1999). *Traité de civisme*. Paris : Livre de poche (1ère éd. 1950).

VIARD, J. (2011). *Éloge de la mobilité. Essai sur le capital temps libre et la valeur travail*. Paris : Éd. de l'Aube, 252 p.

VIDAL DE LA BLACHE, P. (1921). *Principes de géographie humaine*. Paris : Armand Colin, 295 p.

VIEILLARD-BARON, H. (2005). Entre proximité et distance, quelle place pour le terrain ? *Cahiers de géographie du Québec, 49* (138), 409-427.

VIEILLARD-BARON, H. (2006). Le terrain et la proximité en question. Dans R. Séchet et V. Veschambre (dir.), *Penser et faire la géographie sociale, contribution à une épistémologie de la géographie sociale* (p. 133-148). Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

VIEILLARD-BARON, H. (2007). Entre proximité et distance : le terrain pour le géographe urbain. *Bulletin de l'Association de Géographes Français, 4*, 446-455.

VINCENT, G., LAHIRE, B. & THIN, D. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 227 p.

VOLVEY, A. (2003). « Terrain ». Dans J. Lévy et M. Lussault (dir.), *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés* (p. 904-906). Paris : Belin.

VOLVEY, A. & CALBERAC, Y. (dir.) (à paraître). « Egogéographie / Géographie du Je. Introduction », *Géographie et cultures, 89*.

VULBEAU, A. (2007). L'approche sensible des quartiers "sensibles". Une posture de proximité. *Informations sociales, 141* (5), 8-13.

WAGNON, S. (2009). *Ovide Decroly, le programme d'une école dans la vie.* Paris : Éditions Fabert, 340 p.

WIEVIORKA, M. (1992). *La France raciste*. Paris : Le Seuil, 389 p.

WOLFF, D. (2001). À travers les correspondances : l'envers ou l'enfer de l'excursion. Dans G. Baudelle, M.-V. Ozouf-Marignier, M.-C. Robic (dir), *Géographes en pratiques (1870-1945). Le livre, le terrain, la Cité* (p.329-342). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

WOLFF, D. (2008, juin). *Albert Demangeon : un géographe moderne face au terrain*. Communication au colloque "À travers l'espace de la méthode : les dimensions du terrain en géographie", Arras, France.

WULF, C. (2007). Le regard : pouvoir, désir et contemplation. *Cultures et Sociétés, 2*, 61-67.

WUNENBURGER, J.-J. (1996). Imagination géographique et psycho-géographie. Dans J. Poirier, J.-J. Wunenburger, *Lire l'espace* (p.399-414). Bruxelles : Oussia, 440 p.

WUNENBURGER, J.-J. (2000). *L'homme à l'âge de la télévision.* Paris : Presses Universitaires de France.

ZAREMBA, J.-L. (2002). *Lucien Gachon, pédagogue de la ruralité en Livradois*. Thèse de doctorat. Université de Lyon II.

ZENEIDI-HENRY, D. (2002). *Les S.D.F. et la ville, géographie du savoir survivre*. Paris : Bréal.

ZRINSCAK, G. (2010). Enseigner le terrain en géographie. *L'information géographique, 74* (1), 40-54.

Outils

Le Littré (2000). *Dictionnaire de la langue française en un volume*. Paris : Hachette.

Le Petit Robert (2012). *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Le Robert.

Le Robert (2006). *Dictionnaire historique de la langue française.* Paris : Le Robert (1ère éd. 1992).

Dictionnaire des synonymes. [en ligne]. Accès : http://www.crisco.unicaen.fr/des/synonymes/

TABLE DES FIGURES

Figure 1 : Sens des sorties et intentions d'apprentissages……..……. 27

Figure 2 : Typologie des sorties scolaires……..……..……...29

Figure 3 : Différentes acceptions du terrain et ses implications dans le rapport à l'appropriation du monde……..……..……..…….. 42

Figure 4 : Le sensible, la perception et la représentation…..…….…… … 57

Figure 5 : Les différentes composantes du sensible.……..……...……59

Figure 6 : Le modèle transmissif d'apprentissage……...86

Figure 7 : Les horaires consacrés aux disciplines dites fondamentales et la géographie... 91

Figure 8 : Comparaison de démarches qualitatives..……...102

Figure 9 : Les différentes composantes du *focus group*……..……113

Figure 10 : Une disposition possible pour favoriser les échanges lors de l'entretien..…… 115

Figure 11 : Les sorties à travers des « figures » de l'histoire de l'enseignement et de la géographie du début du XX^{e} siècle.……..…. 156

Figure 12 : Des classe transplantées aux sorties scolaires : évolution institutionnelle du dispositif de sortie……....…….. 167

Figure 13 : Trois périodes et trois types de sorties de « terrain »…….…..…… 168

Figure 14 : Talon sociologique des huit enseignants observés et interviewés…… …… 171

Figure 15 : Parcours réalisé par la classe ponctué de stations…… 173

Figure 16 : Exposé instrumenté de l'animatrice face au groupe-classe…….…… 175

Figure 17 : Élèves consultant leur livret suivant les indications de l'animatrice……... 175

Figure 18 : Dans la cathédrale de Nantes…..……..……..……176

Figure 19 : Vue sur les arcs-boutants de la cathédrale de Nantes……...177

Figure 20 : Exposé de l'animatrice retraçant la vie quotidienne au Moyen Âge……..…178

Figure 21 : Synthèse des résultats de l'analyse des pratiques observées lors de la sortie de Valérie du 10/01/2012……..……..… 185

Figure 22 : Photographie aérienne du centre de Carquefou…….……..…. 186

Figure 23 : Plan de l'itinéraire……..…….……..… 187

Figure 24 : Identifier et situer la photographie……..…….……..… 188

Figure 25 : L'hôtel de ville de Carquefou……..……..……..… 188

Figure 26 : Repérage sur le plan de la commune……..……..…… 189

Figure 27 : Le monument aux morts……..…...……..……190

Figure 28 : Résultats de l'analyse des pratiques observées lors de la sortie de Laëticia du 20/01/2012……..…...…….…… 195

Figure 29 : Plan du parcours……..…...……...…….…….. 196

Figure 30 : Lancement de l'animation……..…...…….…….. 197

Figure 31 : Arrêt dans les dunes…… 198
Figure 32 : Construction de la maquette au sol…… 198
Figure 33 : Présentation d'une maquette par un groupe…… 199
Figure 34 : Synthèse collective par l'animateur…… 199
Figure 35 : Autour de la table d'orientation……200
Figure 36 : Autour de la balise……...201
Figure 37 : Synthèse des résultats de l'analyse (sortie de Stéphanie du 28/02/2012) …..... 205
Figure 38 : Plan de l'itinéraire……... 207
Figure 39 : Perceptions visuelles sur le parvis de l'église……... 209
Figure 40 : Se repérer sur le plan……... 210
Figure 41 : Coller les étiquettes sur le plan après repérage sur place……..... 211
Figure 42 : Prise d'empreinte à même le sol……..... 211
Figure 43 : Synthèse des résultats de l'analyse (sortie d'Emmanuelle du 2/04/2012)…….. 216
Figure 44 : Plan de l'itinéraire……..... 217
Figure 45 : Explications de l'animatrice à la station n°1……..... 218
Figure 46 : Déplacement du groupe en descente pour rejoindre la station n°2……..... 219
Figure 47 : Observations bottes aux pieds…….... 220
Figure 48 : Plan de l'itinéraire sur le 2e lieu exploré……..... 221
Figure 49 : Synthèse des résultats de l'analyse (sortie de Stéphanie du 6/04/2012)….. 227
Figure 50 : Photographie aérienne de l'île de Nantes……....228
Figure 51 : Plan du parcours……... 229
Figure 52 : Localisation de Nantes et de la Loire sur une carte……..... 230
Figure 53 : Présentation d'une photographie aérienne au groupe-classe……...230
Figure 54 : La grue Titan grise construite en 1966 et aujourd'hui désaffectée…… 232
Figure 55 : Déplacement vers le hangar à bananes……... 233
Figure 56 : La façade du hangar à bananes…… 234
Figure 57 : Le quai des Antilles avec les anneaux de Buren entre la Loire et le hangar à bananes…… 235
Figure 58 : Le bout du quai des Antilles et la grue Titan jaune……... 236
Figure 59 : L'indice n°3…… 237
Figure 60 : Synthèse collective sous les nefs……238
Figure 61 : Panneau signalétique sur l'île de Nantes……. 241
Figure 62 : Synthèse des résultats de l'analyse des pratiques observées lors de la sortie de Julien du 21/05/2012)……246
Figure 63 : Plan de l'itinéraire…… 247
Figure 64 : Sentier menant au champ…… 248

Figure 65 : Le même sentier en direction de l'école…… 249
Figure 66 : Le champ, point d'observation sur le bourg…… 249
Figure 67 : Point de vue panoramique observé par les élèves à partir du champ……251
Figure 68 : Récolte de mots d'enfants…….…….….. 251
Figure 69 : Localisation du réel observé sur le plan……...….. 252
Figure 70 : Synthèse des résultats de l'analyse des pratiques observées lors de la sortie de François du 31/05/2012) ……..……...…..260
Figure 71 : Vue aérienne de la plage et de la dune au niveau de la base nautique Cormorane……..…….…….... 261
Figure 72 : Vue aérienne de la zone explorée……...….262
Figure 73 : Passage dans le bois Roy…….…….... 262
Figure 74 : Jeu par équipe sur la plage……...…….... 264
Figure 75 : Tri de la laisse de mer……...……...….266
Figure 76 : Deux tas : déchets « humains » et déchets naturels…….…...……...266
Figure 77 : Synthèse des résultats de l'analyse des pratiques observées lors de la sortie de Nathalie du 5/06/2012)…… 272
Figure 78 : Modélisation des pratiques de la géographie scolaire de l'élémentaire au prisme des sorties. La sortie en géographie : un système didactique élargi et en tensions……. 332
Figure 79 : Vue d'ensemble de la démarche du parcours commenté…….……. 339
Figure 80 : Comparaison des méthodologies……...…….. 344
Figure 81 : Caractéristiques du dispositif envisagé…….357
Figure 82 : Contraintes et règlements dont relève la commune de Carquefou…….. 359
Figure 83 : Parcours des élèves……..……. 360
Figure 84 : Vue d'ensemble de la première station avec le clocher de l'église en arrière-plan……...….. 361
Figures 85 et 86 : Perceptions sensorielles à la station n°1……...…… 361
Figure 87 : Écrire sur son carnet sensoriel sous le regard attentif d'un parent accompagnant……..…...……362
Figure 88 : Travail de mise en relation du réel avec sa représentation…….……. 363
Figure 89 : Élèves récoltant des images au bord de la route du boulevard de l'Epinay... 364
Figures 90 et 91 : Perceptions sensorielles avec privation de la vue…….…….365
Figure 92 : Prises de notes sur le carnet assis sur le trottoir…….……..…….366
Figure 93 : Espace aménagé avec l'intervention d'engins de chantier…….……. 366
Figure 94 : L'église toujours présente matériellement et par le son…….…….……. 367
Figure 95 : Vue d'ensemble de la troisième station…….…….. 368
Figures 96, 97, 98 et 99 : Montée de la rue à l'aveugle et en file indienne…….368
Figure 100 : Relevé des perceptions et sensations au niveau de la station n°3……. 369

Figure 101 : Exemple de photographie prise par un élève au niveau de la station n°3… 370
Figure 102 : Le clocher de l'église au niveau de la station n°3…… 370
Figure 103 : La place S[t] Pierre en direction de la route de Châteaubriant…… 371
Figure 104 : Perceptions sensorielles place de l'église……371
Figures 105 et 106 : Relevés des perceptions et sensations dans le carnet sensoriel…… 372
Figure 107 : Utiliser le mobilier urbain pour s'asseoir et prendre des notes……..… 373
Figure 108 : Synthèse des perceptions et effets produits sur les élèves pendant la sortie...378
Figure 109 : Contraintes et règlements dont relève la ferme de la Chambaudière……..... 385
Figure 110 : Plan du parcours sur l'exploitation agricole……... 388
Figure 111 : Déplacement les yeux bandés vers la station n°1……..... 389
Figure 112 : Prises de notes sur les carnets sensoriels……..... 390
Figure 113 : Élève récoltant des images…….…..……..... 390
Figures 114, 115 et 116 : Nourrir et caresser les animaux…….……..... 392
Figure 117 : Goûter le lait entier de ferme…….……..... 392
Figure 116 : Perceptions sensorielles au niveau de la station n°3……..... 393
Figure 119 : Déambulations dans le champ de blé……..... 394
Figure 120 : Exploration dans les moindres détails et prise de photo d'une tige de blé.... 394
Figure 121 : Relevé des perceptions et sensations dans le carnet sensoriel…….. 395
Figure 122 : Synthèse des perceptions et effets produits sur les élèves pendant la sortie...401
Figure 123 : Contraintes et règlements dont relève la Z.A.C. de Vireloup à Treillières….411
Figure 124 : Plan de situation de la Z.A.C. de Vireloup……..……..... 412
Figure 125 : Plan du parcours…….…..... 412
Figure 126 : Prises de notes sur le carnet sensoriel…….. 414
Figure 127 : Prises de notes sur le carnet sensoriel après changement de place……..….414
Figure 128 : Enfant récoltant des images…….…..…. 415
Figure 129 : La plate-forme, point d'observation sur le champ cultivé…….……416
Figure 130 : Perceptions sensorielles sur la plate-forme…….…….……...417
Figure 131 : Prises de notes dans le carnet…….…….…….. 417
Figures 132 et 133 : Prendre le temps de frissonner dans les herbes et savourer le bruissement du vent…….……..…….…….418
Figures 134, 135, 136 et 137 : Écrire sur le vif sur son carnet sensoriel…….…….….419
Figure 138 : Prélèvements sensoriels au niveau de la station n°4…….....…. 420
Figure 139 : Relevés des perceptions et sensations dans le carnet sensoriel……..…..….421
Figure 140 : Exploration dans les moindres détails……..……....421
Figure 141 : Synthèse des perceptions et effets produits sur les élèves pendant la sortie...427

Figure 142 : Plan du parcours…… 435
Figure 143 : Perceptions sensorielles à la station n°1…… 436
Figure 144 *:* Écrire sur son carnet sensoriel…… 436
Figure 145 : D'autres groupes choisissent d'écrire en position assise à même le sol…… 437
Figure 146 : Enfant récoltant une image parmi les clients d'un café…… 437
Figure 147 *:* Reprise de notes par les enfants…… 438
Figure 148 : Perceptions sensorielles avec privation de la vue…… 439
Figures 149 et 150 : Perceptions sensorielles en mobilité…… 439
Figures 151, 152, 153 et 154 : Prises de notes dans le carnet dans différentes positions.... 440
Figures 155 et 156 : Prises de photos au niveau du cours des 50-Otages…… 440
Figure 157 *:* « Chasse » aux images à partir du cours des 50-Otages…… 441
Figure 158 *:* Toucher la façade d'une maison à pans de bois…… 442
Figure 159 : Reprise de notes par les enfants…… 442
Figure 160 : Perceptions sensorielles en mobilité…… 443
Figure 161 : Notation sur les carnets…… 443
Figure 162 : Prises de photos au niveau du château…… 444
Figure 163 *:* « Chasse » aux images…… 444
Figure 164 : Perceptions sensorielles au niveau du skatepark…… 445
Figures 165 et 166 : Notation des perceptions et du ressenti…… 446
Figure 167 : Synthèse des perceptions et effets produits sur les élèves pendant la sortie... 448
Figure 168 : Synthèse de la traduction sensible sur les carnets…… 463
Figure 169 : Détails de la grue Titan Jaune…… 468
Figure 170 : Couvercle d'une poubelle dans une rue de Carquefou…… 469
Figure 171 : Panneau indicateur dans la Z.A.C de Vireloup à Treillières…… 469
Figure 172 : Boucle d'identification d'une génisse…… 470
Figure 173 : Apprendre par le sensible en sorties géographiques…… 480

Titre : **La géographie scolaire au prisme des sorties : pour une approche sensible à l'école élémentaire**

Résumé :

Les pratiques de sorties scolaires en géographie, bien qu'existantes, sont peu connues à l'école élémentaire. Une enquête a permis d'observer et de rencontrer des enseignants et leurs élèves dans ces situations de sortie, avant de tester auprès d'enseignants un protocole visant un apprentissage géographique par le sensible. L'enquête a également croisé une approche épistémologique du terrain et du sensible avec différents regards portés sur les sorties scolaires en géographie par l'institution et par une chercheure spécialiste. L'objet de recherche s'est ainsi resserré sur les tensions entre appel au sensible dans la géographie scolaire et fonctionnement disciplinaire. De cette façon, on a montré l'ambivalence de la géographie scolaire du primaire à la fois riche et oublieuse de son histoire des pratiques de sorties. Les résultats de l'enquête ont permis enfin de poser les fondements d'un renouvellement de l'étude de la géographie scolaire au prisme des sorties ainsi que des repères pour des pratiques innovantes.

Mots-clés : sortie - terrain - sensible - apprendre avec et par le corps - le muti-sensoriel - géographie - étude et enseignement (primaire) - didactique

Indexation RAMEAU :

1. Géographie - étude et enseignement (primaire)
2. Géographie - histoire
3. Didactique

Indexation libre :

Sorties scolaires, didactique de la géographie, géographie du sensible

Title : **Geography school teaching through the prism of school outings : for an approach by means of sensitiveness at primary school.**

Abstract :

The teaching practices of geography school outings are not well-known in the French primary schools, even though they exist. A study enabled to meet primary school teachers and their pupils in these outing situations, before asking them to test a protocol aiming at teaching geography by the sensitive. The study also crossed an epistemological approach of the field and the sensitive with the different ways the Institution regards geography school outings and with the perspective of a specialized researcher. Therefore, the object of study focussed on the tensions between the call for the sensitive and the functioning of the school discipline. Then appears the ambivalence of geography school teaching in primary schools which is both rich and forgetful of its history in school outing practices. The results of the study also enabled to lay the foundations of a renewal of the teaching of geography at school through the lens of school outings and milestones for innovative practices.

Key-words : school outing - field - sensitive approach - learning with and through the body - the multi-sensor system - geography - primary school learning and teaching - didactic

Laboratoire ESO-UMR CNRS 6590