



HAL
open science

Boucé, mon paysage. Recherche-action autour des représentations et projections de l'espace rural avec les enfants d'un village normand

Louise Sagot

► **To cite this version:**

Louise Sagot. Boucé, mon paysage. Recherche-action autour des représentations et projections de l'espace rural avec les enfants d'un village normand. Belgeo: Revue Belge de Géographie, 2016, Enseignement et territoire, 4, 19 p. hal-03404282

HAL Id: hal-03404282

<https://hal.science/hal-03404282>

Submitted on 26 Oct 2021

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.

Belgeo

Revue belge de géographie

4 | 2016

Enseignement et territoire

« Boucé, mon paysage »

Recherche-action autour des représentations et projections de l'espace rural avec les enfants d'un village normand

« Boucé, mon paysage ». Applied research on children's representations and projections of the rural of space in a village of Normandy

Louise Sagot



Édition électronique

URL : <http://belgeo.revues.org/18908>

ISSN : 2294-9135

Éditeur :

National Committee of Geography of
Belgium, Société Royale Belge de
Géographie

Ce document a été généré automatiquement le 17 mars 2017.

« Boucé, mon paysage »

Recherche-action autour des représentations et projections de l'espace rural avec les enfants d'un village normand

« Boucé, mon paysage ». Applied research on children's representations and projections of the rural of space in a village of Normandy

Louise Sagot

- 1 L'espace rural a connu ces dernières décennies de profondes mutations économiques et sociales. Des transformations continuent d'opérer et posent la question du devenir des campagnes (Bonnamour, 1997). L'avenir de la ruralité connaît un regain d'intérêt à la fois politique, économique et scientifique. Mais qu'en est-il des principaux concernés, à savoir les adultes de demain ? Sont-ils touchés par ces mutations ? En ont-ils seulement conscience ? De nombreux travaux portent sur le rapport qu'entretiennent des enfants avec l'espace – souvent urbain – en psychologie du développement (Piaget, Inhelder, 1948), sciences de l'éducation (Duborgel, 1992), sociologie (Paquot (dir.), 2015), ou à la croisée de plusieurs disciplines (Danic, David & Depeau, (dir.), 2010). En portant souvent sur les inégalités scolaires (Caro et Rouault, 2010) peu de travaux de géographes du corpus étudié se sont intéressés aux apprentissages de la géographie, leur contenu et leurs modalités depuis Marie-Louise Debesse-Arviset (1969). Des didacticiens de la géographie, qui en France sont reconnus comme géographes, ont cependant exploré ces questions (Thémines, Dousot, 2016). Pour alimenter nos réflexions sur la construction des représentations et des identités territoriales, il semble propice de les considérer dans une perspective de géographie sociale et culturelle, en prenant en compte l'espace-temps de l'enseignement, considérable dans le quotidien de l'enfant. Pour cela, de récents travaux présentent un intérêt pour l'espace environnant l'école comme support d'apprentissage. C'est le cas de la recherche-action « Extramuros » portée par Anne-Catherine Grodos depuis 2014, dans laquelle est mobilisé l'*outdoor learning* (Higgins, Nicol, 2012) ; ou encore de *the place-based education* chez Gregory A. Smith. En cherchant à montrer qu'il est possible et souhaitable d'enseigner et d'apprendre sur la base du territoire local, ces recherches s'intéressent de près aux bénéfices de telles conditions d'apprentissage, par exemple sur l'acquisition de connaissances théoriques en lien avec

les programmes scolaires chez les enfants, ou bien sur le fait que l'environnement de l'école puisse occuper « une place active à part entière dans le processus éducatif » (Grodos, 2014). Pourtant, en dehors de cas où les enseignants parviennent à tirer parti de leur liberté pédagogique, il reste difficile pour eux d'établir des liens entre l'enseignement de la géographie et le territoire, qui lui, se différencie. Or, dans un monde rural bouleversé (Bonnamour, 1997) par des mutations profondes, un enseignement hors-sol reste-t-il souhaitable ? La notion d'identités territorialisées interroge cet enseignement : elle implique en effet d'engager une réflexion sur l'expérience sensible des personnes auxquelles il s'adresse. Comment imaginer que des enfants qui vivent, apprennent et grandissent en espace rural puissent s'identifier et construire leur rapport au monde, avec un enseignement qui ne s'appuie pas sur leur environnement proche et quotidien ? A contrario, quelles possibilités ouvre un enseignement qui tire parti de cette ressource, pour les élèves et pour le territoire concerné ?

- 2 C'est à la croisée des sciences de l'éducation et de la géographie sociale que nous partageons ici une démarche expérimentale, active et inductive, à la charnière de l'enseignement et de la recherche-action. Elle vise à étudier, avec les enfants, les potentialités d'un dispositif dans l'appréhension de leurs représentations socio-spatiales, en cernant le rapport qu'ils entretiennent avec leur espace de vie rural. Il ne sera pas tant question de savoir comment l'enseignement « façonne » les identités territoriales, que de comprendre quelles seraient les conditions souhaitables de leur construction et appropriation.

Le contexte français d'enseignement de la géographie à l'école élémentaire : une vision « descendante » de la prise en compte des espaces de pratiques des enfants

- 3 Le cadre républicain français tend à indifférencier l'enseignement de la géographie, sous le motif d'une égalité de traitement. Le curriculum de géographie – comme de toutes les matières – est destiné à un public national. Pour répondre à ce désir de « socle commun » (B.O. spécial n°11 du 26 novembre 2015), les textes institutionnels mettent en avant des contenus et des compétences, plutôt que des parcours d'apprentissage qui pourraient être différenciés localement en fonction de ressources et de besoins identifiés. Paradoxalement, les programmes de cycle 2 et 3 (enfants âgés de six à dix ans) mentionnent une préoccupation pour les liens entre le contenu enseigné et le quotidien de l'enfant : « Les élèves découvrent ainsi que pratiquer un lieu, pour une personne, c'est en avoir l'usage et y accomplir des actes du quotidien comme le travail, les achats, les loisirs... Il faut pour cela pouvoir y accéder, le parcourir, en connaître les fonctions, le partager avec d'autres. Les apprentissages commencent par une investigation des lieux de vie du quotidien et de proximité ; sont ensuite abordés d'autres échelles et d'autres « milieux » sociaux et culturels » (B.O. spécial n°11 du 26 novembre 2015). Le contenu n'est guère propice à l'appropriation par les enseignants d'un espace rural local, qui peut difficilement être réduit à un ensemble de lieux fonctionnels – distincts et disjoints – de résidence, de consommation et de travail, par exemple dans les communes où résiste la seule école depuis la disparition des commerces et services. Indépendamment des interprétations que pourraient en faire les professeurs, le texte ne détaille pas de manières de s'y prendre pour l'étude des réalités géographiques locales. Il n'alerte pas sur

la diversité des situations et la manière de la traiter (inégalités d'accès, diversité de compréhension de la « proximité », etc.).

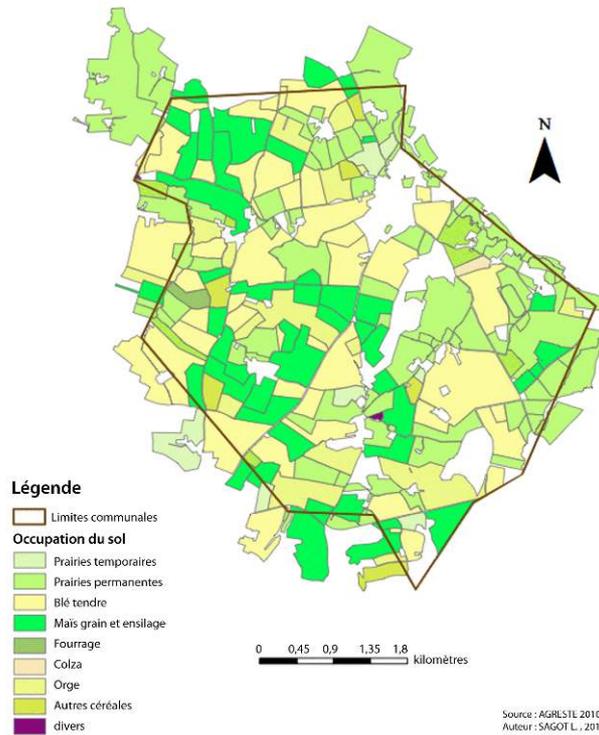
- 4 Quand bien même les programmes de géographie suggèrent une adaptabilité de leur contenu aux caractéristiques locales, la liberté laissée aux professeurs dans les textes nationaux reste contrainte par la façon dont ils perçoivent et comprennent la géographie, ou encore par des constructions de parcours géographiques différents (Philippot, Baillat, 2011). On peut cependant se demander si les différentes trajectoires et pratiques des enseignants conditionnent le contenu et les modes d'apprentissage, plus encore en école rurale. Selon Yves Alpe et Jean-Luc Fauquet, deux types d'enseignants d'école rurale sont à distinguer : « d'une part, des enseignants installés depuis longtemps, qui reproduisent à peu de choses près le modèle de l'ancien instituteur rural, ancré dans son territoire ; d'autre part, des enseignants plus jeunes, qui sont arrivés dans le rural par le hasard des affectations, et qui, pour la plupart, attendent de pouvoir repartir vers des postes situés en ville. » Ces derniers supposent « des pratiques différentes, qui elles-mêmes pourraient produire des effets distincts en terme d'acquisitions scolaires des élèves ». Catherine Rothenburger démontre d'ailleurs dans son analyse des discours et pratiques d'enseignants en milieu rural¹ que « les personnes d'origine rurale sont proportionnellement plus nombreuses que les personnes d'origine urbaine à travailler avec le territoire dans ses dimensions sociales et culturelles » (Rothenburger, 2014, p. 261). Est noté également que « ce sont davantage les personnes qui ont appris le territoire grâce aux acteurs locaux ou aux enfants qui utilisent ensuite le territoire dans sa dimension sociale que ceux qui l'ont appris à travers les savoirs livresques » (*ibid.*, p.261).
- 5 Admettant ces éléments bibliographiques, la volonté d'un socle commun ne devient-elle pas obsolète devant les différents parcours et pratiques des enseignants ? Malgré les pesanteurs du système éducatif français, une méthodologie ne serait-elle pas applicable par tous, pour tous, pour l'apprentissage d'espaces géographiques ?

Recherche-action dans une école rurale

- 6 Si les transformations de l'espace rural sont rapides, elles restent difficilement perceptibles par des enfants. En tant qu'intervenante géographe, sollicitée dans le cadre du projet culturel plus large « Prémices² », nous avons éprouvé nos premières hypothèses à l'échelle locale, communale, en espérant établir des observations et réorientations constructives afin d'engager un projet de recherche plus vaste, qui reposera sur un espace et un échantillon d'établissements scolaires plus représentatifs. Pour cela, nous sommes intervenue entre mars et juillet 2014 pour conduire une étude de cas auprès de 48 enfants d'une école primaire, dans la commune rurale de Boucé, en Normandie (France). Nous tenions à adopter une posture active et inductive auprès des enfants, durant le temps d'enseignement. Nous pouvions ainsi envisager d'appréhender les liens supposés entre les pratiques enseignantes, les connaissances qu'ont les enfants de l'espace, et les caractéristiques de l'espace lui-même, tout en observant le rôle de ces trois composantes dans la construction des représentations. Notre étude s'attarde autant à la mise en place et l'analyse d'un processus qu'à celle des résultats seuls, afin de comprendre non pas seulement ce qu'elles sont, mais aussi d'où elles viennent et comment elles circulent.

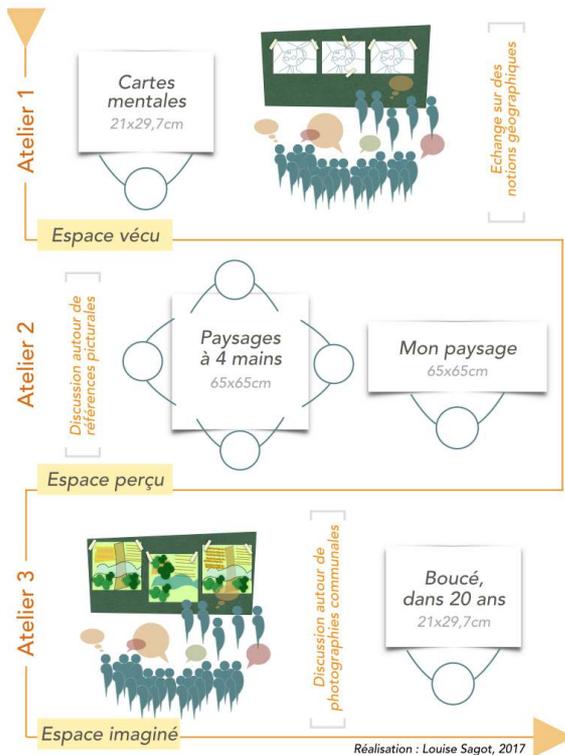
- 7 Quelles méthodes alors employer pour comprendre ce que les enfants voient, ressentent et pensent des espaces dans lesquels ils vivent ? Yves Luginbühl souligne que les capacités d'expression picturale des enquêtés adultes sont trop limitées pour leur permettre de traduire leur vision de la nature et de l'espace. D'où l'importance, avec ces populations, de déployer d'autres moyens d'investigation que le dessin. S'agissant d'un public d'enquêtés enfants, il est nécessaire de développer des méthodologies qui les incluent « comme sujets à part entière et participants actifs du processus de recherche » (Meyer Borba, 2010). Leur laisser le temps et l'espace pour se consacrer à une production graphique semble pouvoir répondre à cette condition, comme le montrent déjà de nombreux outils et techniques de recueil de représentations graphiques d'enfants : la carte mentale (Faliès, 2014), la cartographie participative et subjective (Jourdan, depuis 2010), les jeux de reconstruction spatiale ou JRS (Ramadier, Depeau, 2010), ou la cartographie d'exploration du quotidien scolaire (Monnard, 2015). Faire avec les enfants, et « les considérer [ainsi] comme des sujets capables de réfléchir sur le monde et sur eux-mêmes de façon singulière et créative » (Meyer Borba, 2010), suppose là aussi la production d'un discours qui leur soit propre. Ici, le dessin n'est donc pas considéré comme substitut à l'écriture ou la parole, mais au contraire comme un support et un outil qui sera une base propice à l'échange. Pour favoriser cet échange, il semble par ailleurs nécessaire d'impulser et de soutenir l'expression verbale par l'usage de supports iconographiques produits par les enfants eux-mêmes. Ces supports jouent le rôle d'inducteurs d'une parole plus longue qu'à l'accoutumée, une parole autonome par laquelle les enfants vont pouvoir exprimer un avis. Avis qui, nous le verrons, nous intéresse par son ancrage social et culturel.
- 8 Cette méthodologie avancée se pose la question des effets possibles de ce type d'approche sur le rapport à l'espace et à la société locale. En quoi cet objectif, apparemment distinct de ceux des programmes scolaires plus centrés sur des contenus, rejoint-il des préoccupations « historiques » de la géographie scolaire, à savoir la finalité de construction d'un rapport au(x) territoire(s) ? Le(s) territoire(s) dont il est alors question ne sont pas seulement vus de l'extérieur, d'une institution centrale, mais aussi vus d'un « ici » local, aux dynamiques incertaines, mais desquelles peuvent participer, outre des élus et des habitants, des acteurs de l'éducation également citoyens. En quoi l'école peut-elle devenir, au moyen de dispositifs impliquant les enfants, un lieu d'impulsion ou d'accompagnement de dynamiques territoriales locales ? Le territoire ne s'apprend-il pas qu'en « le faisant », en participant fut-ce momentanément à sa fabrique ? Si tel est le cas, alors, qu'est-ce que les enfants apprennent du territoire en le dessinant, en en parlant avec des adultes (intervenants, professeurs) ?
- 9 Boucé est une commune de 620 habitants, où résiste un bourg actif³ : six commerces, ainsi qu'un relais poste, un salon de coiffure, un garage automobile et une école primaire de 111 élèves. C'est par ailleurs la plus agricole⁴ des communes dans lesquelles nous intervenons dans le cadre du projet culturel « Prémices ».

Figure 1. Occupation du sol de la commune de Boucé.



- 10 Avec l'objectif d'interroger les liens entre représentations, projections et réalités géographiques locales, il nous intéressait de comprendre dans quelle mesure les enfants de cette commune se représentent ou non la forte présence de l'agriculture dans un espace qu'ils parcourent quotidiennement. En rencontrant les enseignantes de deux classes du groupe scolaire (l'une professeure du double cours CE2-CM1, l'autre directrice de l'école en charge de la classe de CM2), nous leur avons proposé un projet à la croisée de la géographie et de l'expression plastique. Avec un parcours initial en arts appliqués et en architecture, et sans avoir au préalable consulté les programmes de géographie, ni observé de cartes de la commune, nous avons ainsi réuni 48 enfants de sept à dix ans, pour une suite de trois ateliers sur des demi-journées (figure 2) : « Carte mentale » (représentation aérienne individuelle de la commune), « Boucé, mon paysage » (expression libre individuelle puis à quatre mains), « Boucé dans 20 ans » (projection imaginaire de l'espace communal). Nous souhaitions solliciter progressivement les images mentales individuelles et collectives de l'espace vécu, réel, et imaginé (à la fois au présent et au futur) de ses enfants. En appréhendant leurs perspectives, projections ou aspirations futures, notre démarche se distingue des travaux existants. Les deux enseignantes adoptant exceptionnellement une posture d'observation, c'est dans une démarche active que nous démarrons les ateliers.

Figure 2. Contenu du dispositif.



Résultats

- 11 Les résultats de notre expérimentation s'appuient sur les réalisations effectuées par les élèves, totalisant 155 productions. Au-delà de l'observation des interactions des élèves entre eux, de leurs réactions (et celles des enseignantes) devant chaque étape du dispositif, nous avons analysé le contenu des dessins et peintures (dimension scalaire, éléments constitutifs, qualité graphique), et avons cherché à distinguer l'organisation de ces éléments entre eux. Enfin, les cartes, dessins et peintures ont été classés selon des indicateurs essentiellement qualitatifs. L'interprétation de ces résultats s'est faite d'après une méthode comparatiste des productions des trois cours confondus (CE2, CM1, CM2).

Une vision binaire : bourg fonctionnel et paysage-décor

- 12 Plus de la moitié des cartes mentales représentent la commune à l'échelle du bourg ou d'une partie du bourg uniquement, avec une prédominance des commerces, services et habitations. Pour l'exercice de projection dans le futur de la commune, un quart ont choisi un paysage de plaine ou de bocage contre 55% pour l'épicerie. Ces premiers résultats révèlent une vision plurielle mais limitée de leur rapport à la commune. Comme les enfants ont pu le constater, ils ont pour la plupart « oublié » de représenter la plus grande part de la commune : « les champs et les hameaux » (cf. figure 1). Parmi les cartes mentales, une seule présente un espace à dominante agricole : celle d'un fils de négociant agricole et petit-fils d'agriculteur.

Figure 3. Carte mentale, C., CM2.



- 13 L'échelle de représentation des cartes semble expliquer que les espaces propres à l'activité agricole n'apparaissent que rarement (sur 20% des cartes mentales) et ce lorsque le bourg est représenté dans sa conception la plus large. Nous supposons qu'il n'est pas tant question d'un manque de conscience des caractéristiques ruralo-agricoles de la commune que de l'échelle réductrice de représentation de l'enfant, qui intègre rarement l'ensemble géographique dans sa conception de l'espace communal : « J'ai dessiné le bourg de Boucé car si je dessine avec les hameaux c'est trop grand » (I., CM2). Preuve en est pour les ateliers « paysage » : parmi les dessins réalisés à quatre mains – censés proposer une vision collective de la commune – un tiers représente distinctement un paysage agraire. Les éléments dessinés ne sont pas toujours directement liés à l'agriculture, mais ont malgré tout une forte connotation rurale. En s'intéressant au traitement des couleurs comme indicateur, nous avons pu remarquer par leur présence, leur diversité et leur emploi, un rapport sensible à l'espace rural. La couleur bleu prédomine dans près de 30% des paysages individuels, expliquée par la présence récurrente du ciel dans un rapport cosmologique à la terre (Duborgel, 1992). Le bleu est suivi par plus de 20% de formats où domine le vert, et ce dans une grande variété de nuances. Dépassant ainsi les seuls éléments agricoles, la couleur nous permet – dans une analyse plus détaillée – d'attribuer une « identité rurale » à 77% des représentations paysagères. Le restant comporte cinq peintures qui apparaissent abstraites, quatre paysages littoraux (dans un rapport linéaire de la plage, la mer et le ciel) et un montagnard (expliqué par le retour de vacances récent de l'enfant). Difficile d'identifier si ces représentations relèvent de constructions mentales convenues de l'espace rural, d'images-souvenirs d'espace lointains, ou d'expressions esthétisantes. Nous convenons cependant d'une vision à tendance stéréotypée de cet espace rural par les enfants qui y vivent. En effet, au-delà d'une sensibilité rurale apparente, on note une surreprésentation des routes à la fois dans les cartes mentales (comme repères constituant d'un espace

organisé pour 45 dessins sur 48) et dans les paysages à quatre mains (sept sur douze sont scindés en deux par une route).

Figures 4. Carte mentale, A., CE2.

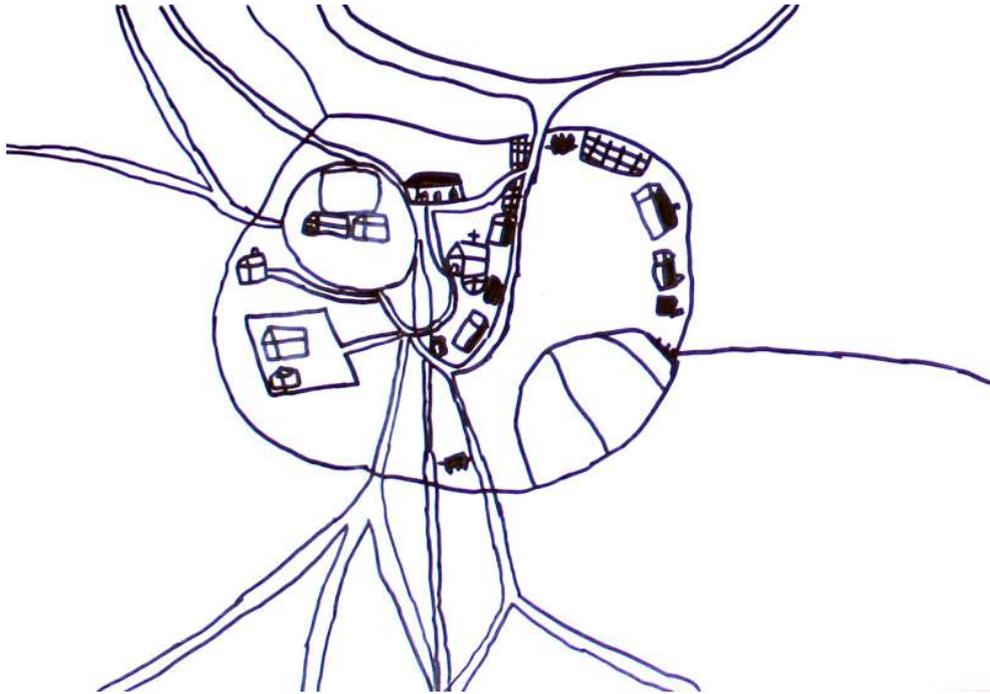


Figure 5. La route comme élément constituant des dessins à quatre mains.



- 14 En revanche, aucune peinture « *mon paysage* » ne laisse apparaître de routes. Il semble donc que la carte et le dessin révèlent davantage le rapport des enfants à l'espace vécu et le paysage peint à l'espace perçu. Ce qui rejoint les considérations de géographes comme G. Bertrand, à savoir que le territoire (ici dans les cartes mentales et dessins de groupes) représente la dimension sociale et politique de l'espace ; et que le paysage (ici dans les peintures individuelles) en constitue la dimension culturelle, avec les représentations des acteurs et les relations esthétiques ou symboliques (Luginbühl, 2007).

Figures 6. Boucé, *mon paysage*, L., CM2.Figures 7. Boucé, *mon paysage*, A., CM1.Figures 8. Boucé, *mon paysage*, M., CE2.

- 15 Autrement dit, « la commune » (représentée au travers de la carte et de la vision collective à quatre mains) apparaît comme bourg actif et fonctionnel, structuré par ses commerces et services, tandis que « le paysage » (au travers de dessin individuel) semble s'attacher à d'autres facteurs, de l'ordre du décor : des illustrations convenues (le clocher de l'église central, un arbre, un animal), des images que l'on voit défiler en voiture (des arbres réguliers et linéaires), ou encore des expressions abstraites (des aplats de couleurs organisés entre eux). Cette notion de paysage-décor peut être appuyée par ailleurs par l'absence humaine et animale dans 88,5% des cas. Constat qui résonne avec les réactions des enfants face aux œuvres présentées dans l'atelier 2 : comme conditionnés par la notion de paysage, ils n'expriment quasiment pas la présence pourtant inévitable de l'homme dans deux des reproductions. Nous traduisons cela par une attitude de contemplation qui semble primer sur la compréhension ou l'expression de l'espace géographique. Le dispositif expérimenté souligne ainsi le statut « en creux » des acteurs : nécessaires à la compréhension des espaces et pourtant quasi-absents des réalisations des élèves.

Des représentations hétérogènes mais une difficulté partagée pour se projeter

- 16 Si les enfants sont globalement en capacité de représenter l'espace en deux dimensions, nous pouvons remarquer des différences dans la typologie de leurs représentations spatiales. En adaptant à notre recherche la grille de critères utilisée par Françoise Péron dans l'analyse des « territorialités étudiantes » (Péron, 1997), nous observons d'après les repères dominants présents sur les cartes mentales que la plupart des enfants ont un rapport d'ordre pluriel à l'espace communal, tout en le représentant par une nomenclature géographique (20 sur 48). Le reste des enfants révèle cependant des représentations particulièrement hétérogènes. Certains structurent leur carte par les routes, d'autres autour d'un espace avec lequel ils entretiennent un rapport personnel, ou bien l'école occupe une place prédominante. Pour les paysages peints, la diversité de couleurs utilisées (entre 3 et 15) ne permet pas d'établir de liens avec le rapport dimensionnel des enfants à l'espace. Cependant, près de 40% expriment un rapport vertical et peu complexe et plus de la moitié manifestent un rapport multidimensionnel à l'espace.

Figures 9. Mon paysage, H., CE2.



Figures 10. Mon paysage, V., CM2.



- 17 Qu'en est-il des visions spatiales projetées dans le futur ? Les enfants projettent-ils des changements ? A quel degré ? En prenant l'exemple majoritaire de l'épicerie, deux enfants l'ont projetée « en ruines » et « à démolir », tandis que la majorité l'a seulement rénoverée dans une vision méliorative. Tous lieux confondus, on trouve une vision futuriste de la commune dans 15% des cas par la présence de robots et voitures volantes, avec cependant un faible degré de transformation des formes et fonctions des espaces en eux-

mêmes. On observe que les modifications sont plus fréquentes et plus profondes pour les champs (dans 75% des cas) contrairement à l'épicerie, dans 19% seulement.

Tableau 1. Descriptions écrites de la plaine projetée dans le futur.

M., CE2	« Dans 20 ans le champ sera remplacé par des maisons. »
M., CE2	« J'ai transformé le champ en plusieurs champs. »
S., CE2	« J'ai transformé le champ en centre aéré : j'ai fait des jeux, des maisons et l'entrée. Les enfants jouent dans la cour, avec des footballeurs. »
C., CM1	« A la place d'un champ, c'est remplacé par une maison et son terrain et une petite forêt. Il y a un champ séparé en deux. »
M., CM1	« J'ai choisi de transformer des champs en une maison avec une balançoire, en une ferme avec des moutons. J'ai aussi transformé des petits arbustes en arbres mais j'ai laissé le temps qu'il faisait. »
P., CM1	« J'ai représenté la photo numéro 4. Le terrain est vendu. Les nouveaux propriétaires ont fait construire. »
E., CM2	« J'ai dessiné dans le futur. Les champs seront remplacés par des immeubles, les voitures seront avec des réacteurs à la place des roues. Il y a un stade de foot, un terrain de basket, un parking et un magasin de tout et de rien. »
I., CM2	« J'ai dessiné des magasins car la campagne va disparaître dans 50 ans mais je voulais faire une ferme alors le magasin du fermier c'est une ferme. »

- 18 Ces représentations peuvent être interprétées très diversement. Par exemple, nous observons que les champs sont « remplacés », construits. Nous pouvons imaginer que contrairement à l'épicerie, déjà existante, cela permet de combler un vide apparent, ou bien de faciliter le dessin par une représentation verticale plutôt que plane. Nous pouvons aussi y voir un lien avec le paradoxe local de la vacance de logements dans le bourg et la construction de logements pavillonnaires sur une prairie. Dans ce cas, les projections des enfants expliqueraient des choix ultérieurs faits en tant qu'adultes, et pourraient donner à voir et reconsidérer les choix d'aménagement territorial. Ou encore, nous pouvons considérer qu'il s'agit seulement là des résultats d'une construction sociale, à laquelle l'école participe potentiellement. Néanmoins, nous supposons que ces représentations s'expliquent au moins en partie par le fait que l'espace rural est moins identifié, pratiqué, incarné (et offre alors moins de résistance au changement imaginaire). Notons par exemple que les enfants n'ont pas représenté et projeté « l'épicerie » mais « chez Dumaine » ; ou encore que les enfants d'agriculteurs conservent les champs, les diversifient, ou déterminent de nouveaux espaces agricoles. Certaines conditions initiales d'appréhension, d'observation, et de compréhension du « territoire » semblent donc influencer sur le rapport que les enfants ont au monde qui les entoure.

Un dispositif qui « fait système »

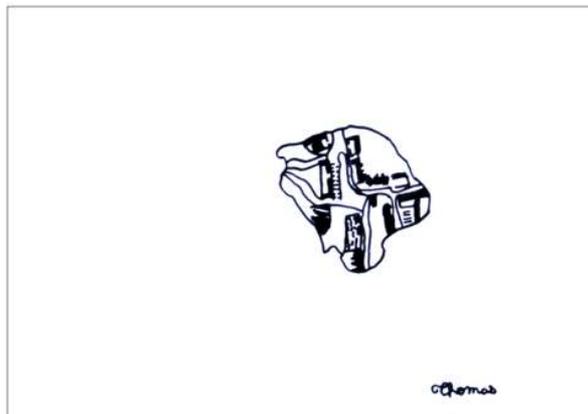
- 19 En concevant les ateliers, tout comme en nous présentant, et en énonçant les « consignes », nous nous soucions de créer des conditions d'enquête favorables à une égalité du traitement de tous, comme le prétendent paradoxalement les programmes scolaires, justement pour éviter l'écueil de renvoyer les enfants à une situation d'échec antérieure (notamment avec des élèves en situation d'échec scolaire, (Djemila Zeneidi-Henry, 2002)). Mais à cet égard, les réactions des enfants devant les ateliers peuvent

difficilement être considérés collectivement. Prenons deux exemples (figures 11 et 12) : un même enfant qui se montrait très réceptif aux premiers ateliers, participait à l'oral, était même frustré à l'idée d'arrêter les cartes, et qui adoptait une posture de « maître d'œuvre » lors du dessin à 4 mains, était soudainement très réticent à utiliser la peinture, n'y manifestant aucun intérêt, et n'ayant peint que « parce qu'il fallait le faire ». Un autre, dont la carte mentale occupe un douzième de la feuille, contrairement à la majorité, qui l'occupe pleinement, en fait une description écrite dont le détail peut sembler paradoxal.

Figure 11. Carte mentale et *mon paysage*, H.-M., CM2.



Figure 12. Carte mentale et description écrite, T., CE2.



« J'ai dessiné l'église, l'école, les magasins, le salon de coiffure, des maisons et des routes. Tout ce que j'ai dessiné appartient au village de Boucé. J'ai dessiné l'école parce que c'est le plus important, l'église pour prier, les magasins pour faire les courses, le salon de coiffure pour faire couper les cheveux, des maisons pour les personnes qui vivent à Boucé et des routes pour passer en voiture. »

- 20 Les enseignantes quant à elles, adoptaient une posture d'accompagnement vis-à-vis du dispositif, mais ne manquaient pas de réagir devant les dessins des enfants, en mobilisant leurs propres représentations. Aussi, en s'adressant à nous, elles semblaient justifier certaines productions par un trait de caractère ou une situation privée attribué(e) à l'enfant : « Faut pas chercher... M. elle est...dans sa bulle », « laisse-le, n'insiste pas, il n'est pas très... » ou bien « M., oui, il très mature, mais il a un an d'avance aussi ». Elles exprimaient par ailleurs leur surprise face à la participation orale de certains élèves ; une variation d'attitude qui peut trouver écho dans les remarques de quelques enfants : « c'est mieux avec toi », « d'habitude on ne fait pas comme ça », ou encore « c'est mieux que la géographie ! ». L'ensemble de ces réactions peuvent s'expliquer par les conditions créées spécifiquement pour ce dispositif et n'intégrant pas directement les programmes d'enseignement, permettant un rapport privilégié à l'intervenante extérieure. Nous retenons malgré tout que dans ce contexte, la diversité des ateliers a rendu l'ensemble de l'approche accessible à tou.te.s.
- 21 Au-delà de notre intervention en temps scolaire, nous souhaitons expérimenter cette approche systémique entre l'école, la population locale et l'espace local, afin d'en estimer l'effectivité. Les enfants ont pour cela été invités à proposer eux-mêmes leurs dessins aux habitants et aux commerçants lors d'une excursion dans le village, afin de les exposer derrière les fenêtres et vitrines. Puis les 48 cartes mentales ont été accrochées par les agents communaux dans l'espace public durant deux mois. A cette occasion, un vernissage itinérant a été organisé, mobilisant plus de 80 personnes, dont les enseignantes, très investies lors de cette journée. Suite aux premiers constats concernant les typologies spatiales représentées, nous avons également proposé des projections thématiques de films documentaires⁵ à destination d'un public ciblé et jusqu'alors invisible dans les « Prémices » : les agriculteurs. En créant un focus sur les

problématiques agricoles, ce fut pour nous l'occasion de croiser les représentations de l'espace de chacun et les réalités vécues localement avec celles des enfants.

Figure 13. Inauguration de l'exposition dans l'espace communal.



Discussion des résultats

La pratique du dessin comme moyen d'enquête sur la connaissance de l'espace étudié

- 22 Si comme l'énonce Yves Luginbühl (1995), « paysager le pays, c'est se l'approprier », nous pouvons considérer qu'en sollicitant l'expression d'une vision cartographiée et paysagère de leur « pays », les outils graphiques ont permis aux enfants une possible compréhension et appropriation de cet espace. « L'acte de dessiner est ici vu comme un processus de réinterprétation du monde par lequel les enfants s'approprient la société dans laquelle ils vivent en produisant une culture enfantine indispensable à leur identité. » (Meyer Borba, 2010). En effet, après s'être interrogés et concentrés sur soi, les enfants sont vite intéressés par les représentations des autres : points communs, points divergents, points complémentaires. Contrairement à un questionnaire, les enfants se limitent rarement à une réponse simple, ils réagissent spontanément par une multitude de réflexions connexes. Ils les discutent, les argumentent, et souvent les jugent, voire intériorisent ce qui peut être considéré comme des « schèmes culturels », « sorte de mise en conformité du pays avec une conception esthétique de l'organisation de la nature dans l'espace » (Luginbühl, 1995). En privilégiant l'expression d'expériences sensibles de l'espace local, et non un apprentissage de données factuelles lointaines ou désincarnées, nous avons constaté l'importance du bourg par rapport au paysage rural exploité ou très peu habité. Cela montre que les enfants ont intériorisé le fait que le paysage, c'est aussi et avant tout les gens qui l'habitent, même s'ils ne l'expriment pas verbalement. Des

constats à manier avec prudence, car ils seraient sans doute à nuancer pour des communes n'ayant pas d'activité centrée.

Vers une *fabrique* de l'espace rural

- 23 Nous faisons plus haut l'hypothèse que l'école puisse jouer un rôle dans la construction des identités territoriales. L'approche ascendante adoptée ici amène à considérer que l'enfant n'apprend pas seulement du discours enseignant, mais des échanges avec ses pairs. Si nous sommes loin de voir un programme uniforme abandonné, comme espéré par plusieurs travaux antérieurs (Debesse-Arviset, 1969 ; Paquot (dir.), 2015), notre recherche-action propose un dispositif montrant comment l'enseignement, dans ses « marges », peut malgré tout s'émanciper des contenus nationaux pour privilégier la construction réciproque de savoirs locaux liés à l'espace géographique. En effet, nos observations à l'échelle communale nous amènent à voir combien l'ensemble des acteurs locaux se mobilisent lorsqu'il s'agit de soumettre aux regards et au débat les points de vue des enfants de ce même espace social. Aussi, avec des nuances selon les enfants, force est de constater la cohérence et la complémentarité du processus de recherche-action à l'échelle individuelle comme à l'échelle collective : pour l'enfant et l'expression de son identité, grâce à la pluralité des outils d'expression ; pour le groupe et l'observation de ses convergences et divergences, grâce au partage d'une action commune. La progression des ateliers du réel vers l'imaginaire, de l'objectif vers le subjectif, et de l'individuel vers le collectif permet que « le dessin révèle aussi bien la singularité de l'enfant qui l'a élaboré, que la production symbolique de son groupe générationnel » (Meyer Borba, 2010). En impliquant le plus grand nombre et la plus grande diversité d'acteurs locaux, un dispositif en marge de l'enseignement tel que celui-ci participe à l'impulsion de dynamiques locales et ainsi à la construction sociale d'un espace géographique, dont les enfants font partie comme « êtres qui sont, qui vivent ici et maintenant, dans le contexte social et culturel déterminé » (Meyer Borba, 2010) mais aussi comme « êtres à venir, êtres futurs » (*ibid.*).
- 24 Dans quelle mesure cette méthodologie pourrait être mise en place de façon permanente ? Dans quelle mesure serait-elle effective ? Produirait-elle les mêmes résultats ? Il semble pertinent de multiplier ces expériences, sur un temps plus long et à plus grande échelle, tout en continuant de les assimiler à des temps éducatifs, mais en marge et en résonance des cours habituels. C'est l'effet que cherchent à générer les PEDT – Projets EDucatifs Territoriaux – mis en place depuis cette enquête dans le cadre de la réforme des rythmes scolaires. Elaboré à l'initiative des collectivités territoriales, « l'objectif du PEDT est de mobiliser toutes les ressources d'un territoire afin de garantir la continuité éducative entre les projets des écoles et les activités proposées aux élèves [...] il constitue pour la commune un outil essentiel pour la mise en œuvre du volet éducatif de la réforme [...] ; il contribue à la lutte contre les inégalités scolaires en mettant en place des actions correspondant à des besoins identifiés au niveau de chaque territoire ; il favorise la création de synergies entre les acteurs tout en respectant le domaine de compétences de chacun d'entre eux. » (Ministère de l'Education Nationale, 2013). Mais en espace rural, ce dispositif semble être vécu par les élus et les encadrants comme une directive nationale qui génère des contraintes locales, et non comme une nouvelle perspective à donner aux espace-temps de l'enseignement.

Conclusion

- 25 Les résultats présentés mettent en évidence que le seul enseignement scolaire tel que défini par les programmes, notamment en géographie, ne suffit pas pour que les enseignants en tirent parti et que les enfants aient pleinement conscience de l'espace socialement et culturellement localisé dans lequel ils vivent. La vision « descendante » de l'apprentissage de l'enseignant à l'enseigné ne peut contribuer à une juste identification des populations rurales et des particularités de leurs espaces géographiques. C'est pourquoi il est nécessaire de donner aux enfants des outils et des clés de compréhension incarnés, à leur échelle, afin qu'ils se les approprient et puissent exprimer et mettre en discussion leur rapport sensible à l'espace rural local. Le processus de recherche-action mené dans la commune de Boucé ouvre des possibilités d'enseignement qui sortent de l'ordinaire en créant des espaces-temps qui favorisent les interactions entre les acteurs locaux. En s'émancipant de l'institution centrale quand nécessaire, il préfigure le rôle des ressources endogènes et des systèmes d'acteurs qu'elles constituent, dans l'apprentissage, la compréhension et l'appropriation – en premier lieu – de l'espace rural local. Cette étape franchie, il sera toujours temps de comprendre ce qui se passe dans d'autres espaces, plus lointains, et ainsi différencier les espaces, leurs sociétés, et en intégrer et valoriser la riche diversité. Dans un contexte de fermeture des écoles rurales, les récentes réformes territoriales et des rythmes scolaires créent un cadre propice à la redéfinition des rapports entre école et territoires. L'enseignement en école rurale est donc un enjeu pour l'équilibre et l'avenir de ces espaces. Nous pensons que cette expérimentation gagnerait à être dupliquée et adaptée dans d'autres types d'espaces.

BIBLIOGRAPHIE

- ALPE Y., FAUGUET J.-L., (2008), « Enseigner dans le rural : un "métier" à part ? », *Travail et formation en éducation* [En ligne], 2 | 2008, mis en ligne le 18 décembre 2008, consulté le 26 juin 2016, <http://tfe.revues.org/767>.
- BONNAMOUR J., (1997), « La géographie rurale pendant le dernier quart de siècle », *Ruralia* [En ligne], 01 | 1997, mis en ligne le 01 janvier 2003, consulté le 13 janvier 2016, <http://ruralia.revues.org/5>
- CARO P., ROUAULT, R., (2010), *Atlas des fractures scolaires en France*, Autrement, 80 p.
- DANIC I., DAVID O. & DEPEAU S. (dir.), (2010), *Enfants et jeunes dans les espaces du quotidien*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, Collection Géographie Sociale, 273 p.
- DEBESSE-ARVISET M.-L., (1969), *La géographie à l'école*, Paris, Presses universitaires de France, 122 p.
- DEPEAU S., RAMADIER T. (dir.) (2011), *Se déplacer pour se situer : Places en jeu, enjeux de classes*, Presses Universitaires de Rennes, Collection Géographie sociale, 193 p.

- DUBORGEL B., (1992), *Imaginaire et pédagogie*, Toulouse, Privat, 277 p.
- FALIES C. (2014), « Représenter et se représenter les espaces ouverts périphériques entre Santiago du Chili et Valparaiso. Le recours aux cartes mentales auprès d'enfants ruraux et urbains de la région centrale du Chili », *Carnets de Géographes*, 7.
- GRODOS A.-C., (2014), « Recherche-action Extramuros 2014-2017 », *Revue de la littérature scientifique et du secteur de l'éducation non formelle en matière d'apprentissages extramuros*, Institut d'Eco-Pédagogie, octobre 2014, 58 p.
- JOURDAN C. (2010), « Tracer la ville à plusieurs », *Géographie subjective* [En ligne], consulté le 20 novembre 2012, http://geographiesubjective.org/Geographie_subjective/Presentation.html.
- LUGINBÜHL Y. (1995), « Le paysage rural. La couleur de l'agricole, la saveur de l'agricole, mais que reste-t-il de l'agricole ? », in ROGER A. (dir.), *La théorie du paysage en France (1974-1994)*, Seyssel, Champ Vallon, pp. 313-333.
- LUGINBÜHL Y. (2007), « Pour un paysage du paysage », *Économie rurale* [En ligne], 297-298 | janvier-avril 2007, mis en ligne le 01 mars 2009, consulté le 11 octobre 2015, <http://economierurale.revues.org/1931>.
- MEYER-BORBA A. (2010), « Dessin : une voie d'expression et de production des cultures enfantines », in OCTOBRE S., SIROTA R. (dir.), *Actes du colloque « Enfance et cultures : regards des sciences humaines et sociales »*, consulté le 19 mai 2016, <http://www.enfanceetcultures.gouv.fr/actes/meyerborba.pdf>.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2013), « La réforme des rythmes à l'école primaire », *Guide pratique*, février 2013, 59 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2015), « Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3) », *Bulletin officiel spécial*, 11, 26 novembre 2015.
- MONNARD M., (2015), « L'école, lieu(x) de vie : une exploration cartographique du quotidien scolaire », *Visionscarto.net* [En ligne], mis en ligne le 5 mars 2015, consulté le 10 avril 2016, <http://visionscarto.net/ecole-lieux-de-vie>.
- PAQUOT T. (dir.) (2015), *La ville récréative, enfants joueurs et écoles buissonnières*, Clermont-Ferrand, Infolio, 179 p.
- PÉRON F. (1997), « Les territorialités étudiantes à partir de l'exemple de la ville de Brest », in BONNEMAISON J., CAMBRÉZY L. & QUINTY-BOURGEOIS L., (éd.), *Actes du Colloque « Le territoire, lien ou frontière? Identités, conflits ethniques, enjeux et recompositions territoriales »* du 2 au 4 octobre 1995, Paris.
- PIAGET J., INHELDER B., (1948), *La représentation de l'espace chez l'enfant*, Paris, Presses Universitaires de France.
- PHILIPPOT P., BAILLAT G. (2011), « Du "maître idéal" au maître ordinaire », *Éducation et didactique* [En ligne], 5.3 | 2011, mis en ligne le 30 décembre 2013, consulté le 29 septembre 2016, <http://educationdidactique.revues.org/1145>.
- ROTHENBURGER C. (2014), *Enseigner en école rurale?: Processus identitaires et développements professionnels d'enseignants du premier degré. Etude comparative dans quatre pays d'Europe et d'Amérique latine*, thèse de doctorat, Sciences de l'éducation, Lumière Lyon 2 [En ligne], consulté le 13 décembre 2016, http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2014/rothenburger_c#p=0&a=top.

SMITH G.A. (2002), « Place-Based Education : Learning To Be Where We Are », *Phi Delta Kappan*, 83, 8, pp. 584-594, <http://pdk.sagepub.com/content/83/8/584.full.pdf+html>

THÉMINES J.-F., DOUSSOT S. (dir.) (2016), *Acteurs et action. Perspectives en didactiques de l'histoire et de la géographie*, Caen, Presses Universitaires de Caen, 339 p.

ZENEIDI-HENRY D. (2002), *Les SDF et la ville. Géographie du savoir-vivre*, Paris, Bréal, 256 p.

NOTES

1. Étude comparative menée dans des écoles rurales en Espagne, en France, en Uruguay et au Chili.
2. « Prémices » est un projet pluridisciplinaire à l'initiative de l'association Transat Projects mené en Normandie entre 2014 et 2015. Il porte un regard sur la ruralité, ses problématiques et les mutations qu'elle a connues.
3. Les communes commerçantes les plus proches sont équidistantes de 10 km.
4. Source AGRESTE 2010, le caractère agricole souligné ici prend en compte l'occupation du sol et non le nombre d'établissements agricoles.
5. *Herbe*, de Matthieu Levain et Olivier Porte (France, 2008, 76 min) ; *Il a plu sur le grand paysage*, de Jean-Jacques Andrien (Belgique, 2012, 100 min).

RÉSUMÉS

Le cadre républicain français tend à indifférencier l'enseignement de la géographie, sous le motif d'une égalité du traitement de tous. Difficile donc d'établir des liens entre l'apprentissage de la géographie et le territoire local qui lui, se différencie. Or, dans un monde rural qui connaît de profondes mutations, comment imaginer que des enfants qui y vivent, apprennent et grandissent puissent s'identifier et construire leur rapport au monde, avec un enseignement qui ne s'appuie pas sur leur environnement proche et quotidien ? Dans le cadre d'une recherche-action à la croisée de la géographie et des sciences de l'éducation, un processus à visée qualitative et comparatiste est conduit et analysé à partir de productions graphiques, d'échanges verbaux et para-verbaux de trois classes d'école élémentaire, autour du paysage local. En marge des « pratiques ordinaires », les résultats donnent à voir des paradoxes entre réalités géographiques et représentations spatiales des enfants.

The French republican system favors equal educational standards throughout the country when teaching geography, under the pretext of equal treatment of all. This renders difficult the task of establishing links between the learning of geography and the local territory, which itself differs from area to another. How could one imagine that children who live, learn and grow in a rural world undergoing profound change could identify with and develop their rapport with the world, when their geographic education does not take into consideration their immediate environment? As part of an applied research at the crossroads of geography and education sciences, a qualitative and comparative approach based method is conducted to analyze graphic

productions, verbal and para-verbal exchanges on local surroundings, with three elementary school classes in rural areas. Apart from the "standard practices", the results show paradoxes between geographic realities and children's representations of space.

INDEX

Keywords : process, applied research, rural, learning, child, space, identity, representations

Mots-clés : processus, recherche-action, rural, apprentissage, enfant, territoire, identité, représentations

AUTEUR

LOUISE SAGOT

UMR CNRS 6590 Espaces & Sociétés - Université Caen Normandie, louise.sagot@unicaen.fr