

# **L'approche du paysage revisitée à la lumière des théories sur les styles d'apprentissage**

*Christine Partoune*

*Laboratoire de méthodologie de la géographie*

*Université de Liège*

## **Introduction**

Les recherches que j'ai menées depuis quelques années ont porté sur l'élaboration d'un modèle pédagogique global pour une approche du paysage fondée sur l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication (thèse de doctorat soutenue en février 2004).

Dans ce cadre, la prise en compte des théories sur les styles d'apprentissage des élèves m'a permis d'élaborer plusieurs grilles de lecture nous permettant de jeter un regard critique sur un certain nombre de pratiques pédagogiques relatives au paysage.

Ces grilles sont mises en perspective avec deux axes fondateurs de notre travail de conception pédagogique : celui des finalités de notre travail et celui de notre posture à l'égard du paysage.

Pour se faire une idée des pratiques pédagogiques relatives au paysage, plusieurs moyens ont été utilisés :

- l'analyse des programmes pour l'enseignement des cours d'éveil, d'étude du milieu et de géographie pour la Belgique francophone et leurs corollaires pour la France;
- l'examen de documents pédagogiques présents dans le commerce ou diffusés via les réseaux : articles scientifiques, manuels scolaires, dossiers pédagogiques, CDRom, vidéogrammes, etc.;
- le recueil de pratiques auprès de formateurs par voie d'enquête;
- la consultation de fiches ou articles pédagogiques sur Internet (sites réalisés par des formateurs eux-mêmes ou par des organismes).

Les données recueillies permettent donc uniquement d'accéder au discours sur des pratiques et non aux pratiques elles-mêmes. C'est une des limites de cette analyse.

Les informations recueillies couvrent essentiellement la Belgique francophone et la France. L'unité d'information considérée dans le tableau quantitatif ci-dessous est le module, ou ensemble de séquences articulées pour atteindre les objectifs pédagogiques visés.

Les auteurs des ouvrages disponibles dans le commerce sont principalement des enseignants (dans le fondamental ou le supérieur, rarement du secondaire) ou des inspecteurs, plus rarement des associations. En France, la réforme des programmes scolaires en 1995, qui accorde une place non négligeable au paysage, a engendré la publication de plusieurs ouvrages et manuels scolaires, principalement pour l'école fondamentale. En Belgique, les seules publications trouvées ont une diffusion beaucoup plus confidentielle, étant éditées par la Fédération des professeurs de géographie (FEGEPRO) et principalement connues de ses membres.

Sur Internet, ce sont surtout des professeurs du secondaire qui s'investissent dans l'échange de pratiques. Les enseignants du primaire y sont beaucoup plus discrets, tandis que les professeurs du supérieur communiquent essentiellement le contenu de leur cours et non leur démarche.

Sur le plan qualitatif, certaines pratiques recensées font explicitement référence à des recherches en didactique ou en pédagogie, tandis que d'autres présentent uniquement les démarches mises en oeuvre.

## Journées nationales d'Études de Didactiques de l'Histoire et de la Géographie

Caen, 19 et 20 octobre 2004

En France, l'analyse paysagère dans la formation des enseignants a fait l'objet d'une thèse de doctorat (Sourp, 1992). Des travaux de recherche spécifique en didactique du paysage sont menés depuis de nombreuses années à Caen (partenariat entre professeurs d'écoles normales et universitaires, sous l'impulsion d'A. Leroux).

Dans le secteur associatif, le paysage est au centre des préoccupations de plusieurs centres de découverte de l'environnement, tant en France qu'en Belgique, ce qui donne lieu à des pratiques innovantes vraiment intéressantes, mais qui font rarement l'objet de publications.

	Enfants	Adolescents	Formation professionnelle	Sensibilisation tout public
Belgique		19	4	1
France	20	24	3	4
Espagne	1			
Royaume-Uni		2		1
Canada	1		3	
USA		2		

## 1. Les finalités d'une éducation au paysage

Le paysage est remis sur le devant de la scène sociale, après avoir été éclipsé par l'environnement pendant plus de vingt ans. Les missions de l'école étant désormais centrées sur la formation d'un citoyen responsable, notre recherche pour donner du sens à une approche pédagogique du paysage et définir des priorités a été circonscrite par rapport à deux cadres de référence : celui du politique d'une part, en matière d'aménagement du territoire et dans le contexte plus global du développement durable; celui du secteur éducatif d'autre part, représenté, pour notre propos, par l'institution scolaire et par le secteur de l'éducation relative à l'environnement (ErE).

### 1.1. L'intérêt nouveau pour les paysages dans les politiques d'aménagement du territoire

Aujourd'hui, le territoire est à la mode et le paysage a été réhabilité au début des années 80, avec la remise en cause du modèle de croissance et ses impacts désastreux sur l'environnement, partout dans le monde. C'est d'abord au plan national que les initiatives ont vu le jour, avec une histoire et des sensibilités différentes selon les contextes, avant d'inspirer une politique transnationale en Europe.

#### Contexte : la Convention européenne du paysage

La Convention européenne du paysage, signée à Florence le 20 octobre 2000, vise à concilier qualité des paysages et développement. Elle s'inscrit ainsi dans les principes de durabilité énoncés au Sommet de Rio (1992). Pour les "militants du paysage" de tous les pays concernés, c'est l'aboutissement d'un travail de persuasion et de sensibilisation entrepris depuis plus de vingt ans. En effet, cette convention considère le paysage comme un projet social, issu d'une concertation du public, des autorités locales et régionales, des acteurs concernés par les politiques du paysage et affirme la nécessité d'intégrer le paysage dans les politiques d'aménagement du territoire, d'urbanisme et dans les politiques culturelles, environnementales, agricoles, sociales et économiques.

**"Le paysage désigne une partie de territoire telle que perçue par les populations, dont le caractère résulte de l'action de facteurs naturels et/ou humains et de leurs interrelations".**

S'il n'y a pas vraiment eu de formulation officielle intermédiaire pour désigner le paysage entre celle du dictionnaire, héritée de l'Âge des Lumières, et celle qui a été retenue dans la Convention européenne, cette dernière témoigne cependant d'une évolution considérable des mentalités durant les deux siècles qui les séparent, où l'on retrouve à la fois l'impact du courant phénoménologique et celui de l'approche systémique. Du visible au perçu, le paysage est passé du matériel à la vue de l'esprit. De la portion de "pays" au territoire régi par une convention internationale, le paysage est passé du champ artistique ou scientifique au champ politique.

Trois directions d'action sont données dans la convention européenne : la protection active des paysages estimés exceptionnels mais menacés, une gestion dynamique visant à accompagner les transformations induites par des nécessités économiques et sociales, l'élaboration de projets d'aménagement paysager. La responsabilité des opérations est confiée aux pouvoirs les plus proches des populations qui contribuent à construire les paysages et qui les vivent quotidiennement (pouvoirs locaux et régionaux) à l'intérieur d'un cadre législatif au niveau national.

#### La participation citoyenne

Dans de nombreux pays, des associations se veulent le relais des préoccupations des citoyens par rapport aux aspects paysagers du cadre de vie et proposent différents services pour favoriser leur participation active dans la gestion de leur environnement, avec le soutien financier des pouvoirs publics. Ainsi, en 1995, la Région wallonne a chargé l'ADESA d'établir une méthode d'évaluation de la qualité paysagère en vue de définir des « périmètres d'intérêt paysager » (PIP) et de l'appliquer à l'ensemble du territoire régional, commune par commune. Fonctionnant sur base d'une participation citoyenne, l'ADESA a pour mission d'initier à la méthodologie un groupe de bénévoles représentant des associations reconnues. Il s'agit d'abord de déterminer des unités paysagères puis de procéder dans chacune d'elles à l'évaluation de la qualité des paysages à partir d'une série de stations d'observation. Outre la délimitation des PIP, l'objectif est d'identifier un certain nombre de points de vue remarquables (PVR).

Au sein de chaque commune wallonne, les Commissions Consultatives pour l'Aménagement du Territoire (CCAT) sont susceptibles de prendre en compte les aspects paysagers de l'aménagement du territoire. Les Plans Communaux de

Caen, 19 et 20 octobre 2004

Développement de la Nature (PCDN) sont également l'occasion pour les citoyens qui le souhaitent de s'investir dans des projets d'étude ou d'intervention.

En France, les lois de décentralisation des années 1980 ont réparti entre trois collectivités territoriales un certain nombre des compétences qui permettent aux échelons locaux de devenir acteurs de leur développement. Les 36.000 communes françaises sont invitées à s'associer à un niveau d'échelle plus pertinent pour penser leur aménagement. C'est ainsi que se dessinent depuis quelque temps des "Pays". Conçus sous la forme de structures ouvertes, de forums d'échanges et de coopération, visant à promouvoir les entreprises les plus variées de développement local, encouragés par des incitations politiques et des appuis financiers, ils ont été rapidement investis par les réseaux socioprofessionnels et le tissu associatif.

La sensibilisation à la dégradation des paysages ne date pas d'hier en France, mais la loi de 1993 élargit considérablement la dimension des "zones de protection du paysage architectural urbain et paysager", qui vit fleurir les parcs naturels régionaux ou nationaux.

Fin des années 1990, une nouvelle culture se développe : au-delà de préserver, au-delà de l'alternative "protéger ou construire", il s'agit de concevoir une gestion du territoire respectueuse des paysages mais aussi créatrice de paysages de qualité. Cette orientation politique se traduit par des règlements d'urbanisme et tout un arsenal de plans dont les plans de développement durable, les chartes paysagères et les plans de paysages. Depuis 1995, les régions doivent en outre réaliser un inventaire de leurs paysages. La méthodologie se fonde sur l'identification d'unités paysagères, le plus souvent sur base d'images satellitaires et de modèles numériques de terrain. Ces techniques sont également de plus en plus utilisées pour présenter les projet d'aménagement au public ou aux élus.

Parallèlement, on assiste au développement de formations professionnelles (paysagistes, architectes-paysagistes, ingénieurs des techniques horticoles et du paysage, aménageurs et urbanistes orientés vers les créations ou réhabilitations de paysage, fonctionnaires responsables du droit des sols) intégrant la nécessité de développer des compétences pédagogiques, avec leurs méthodes et outils spécifiques.

Quels sont les enjeux de l'intégration du paysage dans les politiques d'aménagement du territoire et de gestion de l'environnement ?

Quelles pourraient être la place et les finalités d'une approche pédagogique du paysage par rapport à ces enjeux ? Au service de qui ? Pour quels publics ?

Quels seraient les besoins spécifiques de formation en la matière ?

Quel(s) rôle(s) peuvent jouer en particulier les acteurs de l'éducation ?

## 1.2. La diffusion du concept de développement durable

Le concept de développement durable instaure une solidarité de principe entre trois dimensions : **économique, sociale et environnementale**. Si cette ouverture à la multidimensionnalité est novatrice et appréciable, il convient d'en souligner le caractère néanmoins réducteur et d'y ajouter par exemple la dimension **culturelle**, qui met l'accent sur l'importance de tenir compte de la diversité des cultures et de la relativité des valeurs, y compris le fait même que le développement n'est pas forcément un projet souhaité par tous les peuples.

Cette perspective implique de considérer ces dimensions non pas comme des sous-systèmes indépendants, bien qu'on puisse à un moment donné le faire pour y voir plus clair, mais comme des systèmes interdépendants. Il s'agit donc de préconiser une approche du contenu **interdisciplinaire et systémique**. La prise en compte des conséquences à moyen et long terme de nos modes de vie devient essentielle.

L'expression de *sustainable development* est apparue pour la première fois dans un cadre diplomatique et international en 1980 lors d'une conférence intitulée "Stratégie mondiale de la conservation : la conservation des ressources au service de développement durable"<sup>1</sup>.

En 1987, elle acquies une notoriété plus large en étant intégrée dans le "rapport Brundtland" de la Commission mondiale sur l'environnement et le développement de l'Unesco. Ce rapport en donnait une définition qui fait aujourd'hui autorité en affirmant le principe de "**satisfaire les besoins des générations présentes sans compromettre la possibilité pour les générations futures de satisfaire leurs propres besoins**" (Collectif, 1988).

Confirmé lors du Sommet de la Terre à Rio (1992) et rendu opérationnel par l'établissement d'un calendrier, l'Agenda 21, le concept de développement durable est un appel global à une **éthique<sup>2</sup> de la responsabilité**.

---

<sup>1</sup> Conférence organisée conjointement par l'UICN (Union internationale pour la conservation de la nature), le PNUE (Programme des Nations unies pour l'environnement) et le WWF (World Wildlife Fund).

<sup>2</sup> Le terme « éthique » est entendu ici comme débat d'une société sur ce qui est souhaitable et sur la manière d'agir. En l'occurrence,

Caen, 19 et 20 octobre 2004

Cependant, cette prééminence du développement et de son caractère durable comme "finalité de l'humanité" est aujourd'hui l'objet de vives controverses, auxquelles s'accorde L. Sauvé : "La relation à l'environnement est subordonnée au développement économique : il n'y est question que de ne pas dépasser la capacité de support des milieux pour répondre aux besoins (non discutés) des sociétés de type occidental actuelles et futures. La durabilité devient le fondement du système éthique de la réforme éducationnelle proposée" (Sauvé, 1998).

Le chapitre 36 de l'Agenda 21 souligne par ailleurs le rôle essentiel de l'**éducation au développement durable**. Il s'agit d'une remise en question fondamentale : alors que le développement actuel des pays riches constitue l'idéal à atteindre pour l'immense majorité de la population mondiale, il est incontestablement non durable. Le modèle de la croissance indéfinie n'est plus crédible, l'épuisement des ressources non renouvelables pose des problèmes cruciaux et le mythe du progrès selon lequel les artefacts humains pourront se substituer à tous les mécanismes naturels est à revoir. Mais qui est prêt à modifier son comportement, à réduire ses besoins, à seulement consommer pour vivre et non plus vivre pour consommer ? Nous sommes de toute évidence devant un choix de valeurs et son corollaire, la question de l'éducation.

Progressivement, les principes du développement durable sont pris en compte pour définir les nouveaux principes de gestion de l'aménagement du territoire. Comment pourrait-on intégrer ces principes dans la définition des finalités d'une approche pédagogique du paysage ?

### Une « check-list » développement durable pour la pédagogie

Les changements de mentalité et de comportement requis exigent un travail pédagogique approprié, que ce soit au niveau scolaire ou via le monde associatif, qui passe par la connaissance des processus de construction des **valeurs** (les clarifier et en débattre) et des méthodes spécifiques pour y arriver, qui intègre un travail sur les émotions, sur la sensibilité, qui développe des compétences collectives telles la capacité à **dialoguer, collaborer, négocier un projet et mener des actions collectives**.

Un groupe d'enseignants suisses (Collectif, 2001) a mis au point une *check-list* "Développement durable" pour "permettre à chacun de planifier son projet en montrant les aspects à prendre en considération dans le cadre d'une formation pour un développement durable et d'autre part donner des critères de jugement pour évaluer un projet déjà réalisé".

Cette grille est subdivisée en deux parties :

**1 - Les critères de jugement sur le fond** : la dimension interdisciplinaire, l'échelle considérée (globale, nationale, régionale, locale, individuelle), la prise en compte de l'avenir, l'identification (dimension émotionnelle) et la différenciation des points de vue.

**2 - Les critères méthodologiques et didactiques** : la participation, la coopération, l'orientation de l'action et l'autodétermination, les points de vue personnels et les valeurs, l'effet durable du projet dans l'école.

### 1.3. Le décret mission en Belgique francophone

En ce qui concerne le milieu scolaire en Belgique francophone, les finalités de l'enseignement sont déterminées par un décret, dit "décret mission" :

- promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves;
- amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle;
- préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, pluraliste et ouverte aux autres cultures;
- assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale.

Nous pouvons tenter d'interpréter ces finalités en prenant l'éducation au paysage comme outil (comment l'éducation au paysage que nous proposons pourrait-elle contribuer à ce que chaque élève ait davantage confiance en lui ? etc...).

J'ai choisi de mettre en perspective ces finalités du décret mission avec une grille de lecture des conceptions, finalités et

---

l'éthique de la responsabilité dont il est question n'est pas posée comme un principe absolu mais en appelle à une prise en compte de l'altérité, de l'existence « des gens (ou autres êtres vivants) qui souffrent et qui sont écrasés » (Fourez, 1992, p. 231) ou qui risquent de l'être à l'avenir.

Caen, 19 et 20 octobre 2004

objectifs de l'éducation proposée par F. Slater (1996), qui dégage quatre visions idéologiques sous-jacentes, et j'ai adapté cette grille à l'éducation au paysage.

**Conceptions de l'éducation au paysage, finalités et objectifs**

<b>Idéologie</b>	<b>Priorité</b>	<b>Finalités</b>	<b>Objectifs pour l'éducation relative au paysage</b>
<b>Humaniste</b>	1. L'apprenant	L'épanouissement et le développement de la personne dans son intégralité	La découverte du paysage par différentes approches (sensorielle, sensible, pragmatique, cognitive, imaginative); l'expression personnelle, la créativité et le plaisir, l'apprentissage actif, la recherche de sens.
<b>Libérale</b>	2. Le sujet (le paysage) ou la discipline (la géographie)	La valorisation du développement de l'esprit	L'étude du paysage et de son évolution, la transmission de la culture paysagère, le recueil de représentations, le développement cognitif disciplinaire par le biais du paysage.
<b>Utilitariste</b>	3. La tâche (l'aménagement ou la gestion du paysage)	La valorisation de ce qui est rentable	L'acquisition de compétences paysagères : savoir décrire et interpréter un paysage pour réaliser une évaluation paysagère, une analyse des pathologies du paysage, une étude d'impact, savoir faire des propositions de gestion ou d'aménagement.
<b>Progressiste</b>	4. La société	La valorisation du changement social	La socialisation et l'éducation à la citoyenneté : comprendre le fonctionnement du pouvoir et des droits acquis en ce qui concerne le paysage, développer une conscience critique et décrypter des messages idéologiques portés par les paysages, éduquer aux valeurs, s'entraîner à l'anticipation, apprendre à s'impliquer et à participer à des actions collectives qui concernent le paysage.

#### 1.4. L'éducation relative à l'environnement

Les États membres de l'UNESCO ont établi les objectifs généraux de l'Éducation à l'Environnement lors de la première conférence intergouvernementale à ce sujet à Tbilissi (Géorgie) en 1977. Ils ont été confirmés à Moscou en 1987 puis intégrés dans le Programme international pour l'éducation relative à l'environnement (PIEE) :

1. Sensibiliser et aider les individus à prendre conscience des **interactions** entre les problèmes économiques, sociaux, politiques et écologiques des zones urbaines et rurales.
2. Aider les individus à acquérir les connaissances, les valeurs, les attitudes, la motivation et les compétences requises pour la **protection** et **l'amélioration de l'environnement**.
3. Provoquer de nouveaux modes de **comportement** chez les individus et les groupes sociaux en ce qui concerne l'environnement.

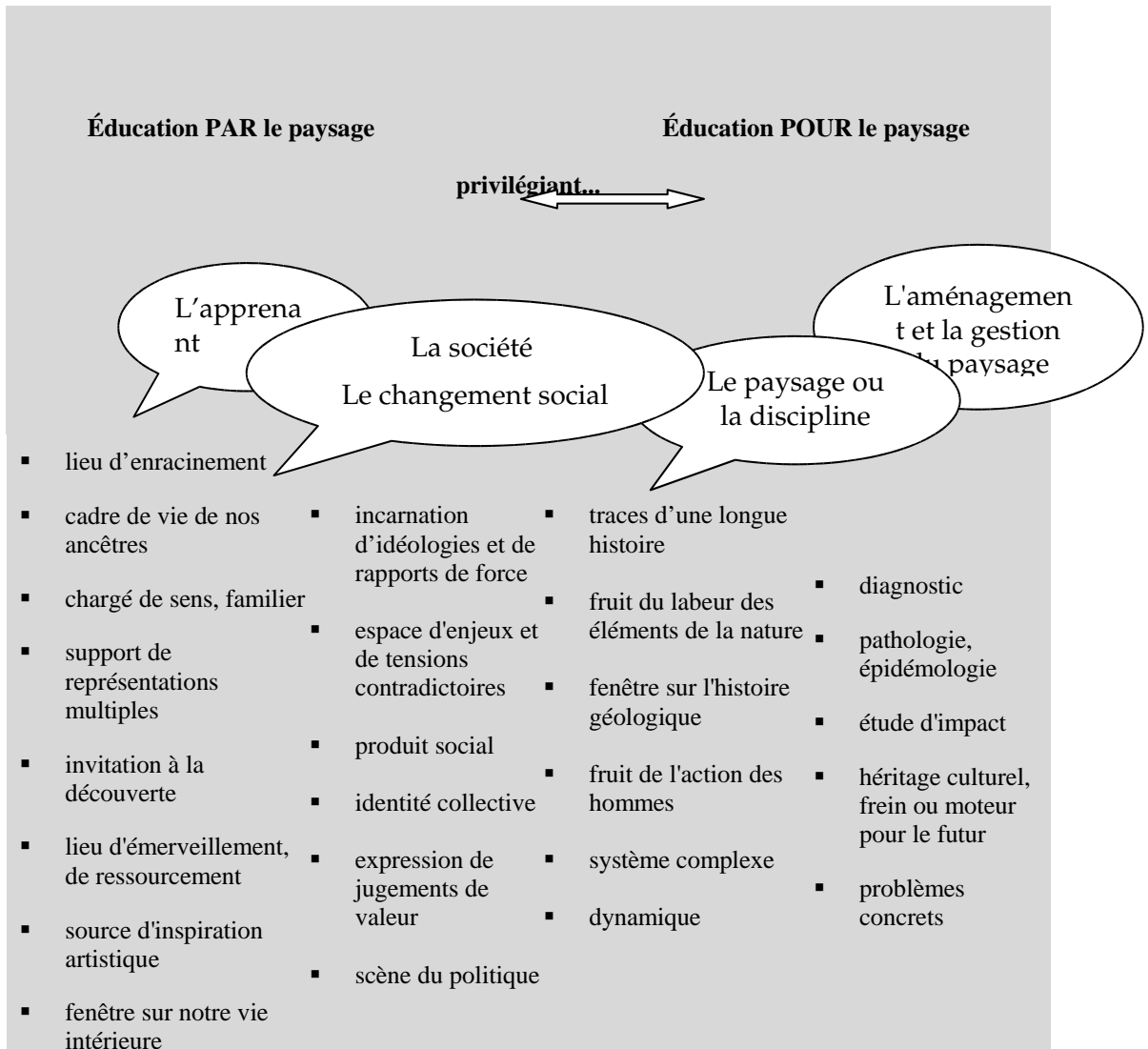
Quatre objectifs particuliers ont été définis en 1989 (séminaire de Lillehammer en Norvège), dont le premier a été jugé le plus important :

1. **Des objectifs affectifs et émotionnels** : développer des sentiments d'amour, de respect et d'engagement envers la nature et l'humanité.
2. **Des objectifs moraux** : acquérir une attitude nouvelle de responsabilité envers la nature et l'humanité ainsi intégrer des valeurs de solidarité, d'égalité entre les peuples et de coopération en vue de la résolution de problèmes.
3. **Des objectifs cognitifs** : acquérir des connaissances sur les interactions complexes des ressources, de l'économie, de la politique et des systèmes sociaux; apprendre à quel point les peuples du monde sont dépendants les uns des autres.
4. **Des objectifs d'action** : acquérir les compétences nécessaires à la résolution de problèmes, développer de nouveaux comportements et participer activement à la résolution de ces problèmes.

L'expression « éducation *relative* à l'environnement » combine à la fois une éducation **pour l'environnement**, centrée sur une meilleure prise en compte de l'environnement par un individu "écocitoyen", et une éducation **par l'environnement**, centrée sur la personne, qui reconnaît l'environnement comme un terrain particulièrement motivant pour l'apprentissage et offrant la possibilité de mener des actions individuelles ou collectives.

Combinant éducation *par* et *pour* le paysage, l'éducation *relative* au paysage place les apprenants au centre d'un apprentissage réalisé collectivement et vise l'acquisition non seulement de compétences individuelles et collectives mais aussi d'attitudes et d'aptitudes pour un mieux vivre ensemble dans un paysage de qualité.

Cette formulation dialogique est reprise ici en y intégrant la typologie de F. Slater :



## 1.5. Analyse des pratiques recensées

### Les pratiques scolaires

Actuellement, à part pour la maternelle et le début du primaire, les finalités des pratiques scolaires que nous avons recensées dans les manuels se situent nettement du côté de l'éducation *pour* le paysage, dans une optique "libérale", principalement au service d'une meilleure **connaissance** des paysages et de l'acquisition de capacités ou de **compétences disciplinaires**, avec des objectifs cognitifs analytiques et pragmatiques (**localiser, observer, décrire, classer, représenter, analyser, expliquer**). Le paysage est essentiellement abordé comme porte d'entrée pour développer autre chose. Il n'est pas l'objet d'une sensibilisation pour lui-même.

L'éducation à la citoyenneté et l'importance de contribuer à construire une identité sont parfois mises en avant comme finalités, mais ce souci se traduit rarement dans les faits.

Pour les plus jeunes enfants, il s'agit surtout d'éduquer à l'espace *par* le paysage : les démarches visent essentiellement le développement de l'enfant par l'acquisition de repères spatiaux, d'un vocabulaire pour dire l'espace et de méthodes pour le représenter.

Quelques publications, surtout pour l'enseignement fondamental, témoignent cependant de la percée des courants pédagogiques qui prônent les démarches plus globales, privilégiant les approches socioconstructivistes, souvent ludiques, et



Caen, 19 et 20 octobre 2004

cherchant à développer la sensibilité, la réflexion et les connaissances des élèves de multiples façons (Jeux pour 1001 lectures du paysage, Les mille lieux du paysage, 50 activités avec le paysage, La classe paysage).

Bien entendu, ces écrits sont certainement loin de refléter la richesse des pratiques scolaires effectives, souvent méconnues.

### Les pratiques en éducation relative à l'environnement (hors cadre scolaire)

Comment apprendre à aimer les paysages et à les respecter ? Initialement porté par les naturalistes, le postulat en ErE était que la voie royale pour y arriver, c'était la connaissance. Depuis une vingtaine d'années, tout un courant d'animateurs l'a remis en question et préconise d'abord **l'approche sensible** : bien au-delà de l'approche sensorielle, elle vise à développer et affiner notre sensibilité, notre aptitude à percevoir le monde qui nous entoure et à lui donner du sens, à être capable de nous émouvoir et d'exprimer ce que nous ressentons. Fondée sur des expériences à vivre susceptibles de procurer du **plaisir**, elle permet de renforcer et d'enrichir les liens multiples avec l'environnement qui nous entoure. Prendre conscience de ces liens, c'est leur donner une certaine valeur. Modifier un paysage ou avoir un comportement qui aura une incidence sur lui à moyen ou long terme devient alors un geste qui nous concerne, qui peut nous toucher profondément, qui peut affecter d'autres personnes, parfois à l'autre bout du monde.

À l'approche sensible succède **l'approche cognitive**. L'acquisition de connaissances sera volontiers greffée sur le désir de comprendre comment les paysages se sont formés et évoluent, au départ d'une situation concrète qui interpelle. Elle sera mise en perspective dans toute sa complexité grâce à l'approche systémique, mettant en évidence la pluralité des acteurs concernés par le paysage, de leurs désirs, besoins et projets. La clarification des valeurs et l'éducation au choix dans l'incertitude pour les paysages de demain font également partie intégrante des objectifs visés. En France, le secteur associatif a développé à la fois des activités, des recherches et des outils concernant l'approche paysagère en ErE, dans l'esprit des principes fondamentaux pour l'éducation à l'environnement. En milieu urbain, ce sont surtout les *Conseils d'Architecture, d'Urbanisme et d'Environnement (CAUE)* qui pratiquent l'approche paysagère; leurs équipes comportent souvent des architectes-urbanistes ou des historien(ne)s de l'art. Une association récemment créée, *Paysages de France*<sup>3</sup>, consacre tous ses efforts exclusivement à l'éducation au paysage et propose un programme très fourni pour les écoles.

Les approches sont davantage centrées sur le **développement de l'enfant** ou sur **l'apprentissage de conduites sociales démocratiques** incluant une éducation aux valeurs et une perspective globale (éducation à l'environnement et au développement durable), combinées avec l'apprentissage de la lecture et de l'analyse de paysage. La plupart des pratiques recensées pour le grand public sont à la fois centrées sur les personnes, qui sont intimement impliquées dans les démarches, sur la connaissance des paysages et sur la participation à une réflexion pour de futurs aménagements.

Les associations en ErE sont par ailleurs de plus en plus souvent sollicitées comme médiatrices pour favoriser la participation citoyenne dans les projets d'aménagement du territoire, et en particulier dans le travail d'inventaire des paysages et des plans qui les concernent. Leur rôle est d'induire un changement de mentalité, tant au niveau des élus et des administrations que des citoyens, d'où l'importance de l'éducation : **éducation au débat, à la vision collective, globale et à long terme, à l'emboîtement des échelles**, etc.

Au Royaume-Uni et en Irlande existent de nombreux "centres d'interprétation du paysage". Le travail qui y est mené suit largement l'esprit qui anime également les programmes scolaires anglais : c'est non pas tant les savoir-faire en lecture du paysage qui sont au cœur des apprentissages, mais plutôt la capacité à se situer dans un débat concernant les changements dans l'environnement, en tenant compte de la multiplicité des acteurs et de leurs points de vue, à clarifier ses valeurs, à faire des choix (*decision-making*), à résoudre des problèmes concrets (*problem solving*). Le projet *Landscape for Tomorrow* (O'Riordan et alii, 1993), par exemple, met en évidence l'importance d'utiliser des techniques de simulation (*visioning*) pour aider à comprendre la genèse et l'évolution des paysages, être sensibilisé (*learning and loving*) à leur devenir, marquer ses préférences tout en tenant compte des coûts associés à ces choix, tant pour les pouvoirs publics que pour les particuliers concernés (propriétaires, agriculteurs, touristes, habitants) et envisager de faire quelques chose pour cela.

---

<sup>3</sup> "Paysages de France", à Grenoble, met en oeuvre une campagne de sensibilisation au paysage dans les classe du secondaire inférieur, "À la découverte des paysages". <http://paysagesdefrance.free.fr/anime/college.htm>

## 2. Les conceptions du paysage

### 2.1. Paysage-objet ou paysage représentation mentale ?

Le paysage se prête à merveille à la découverte, par les apprenants, de la relativité de toute définition. Entre les définitions des dictionnaires et celle que l'on trouve dans la Convention européenne du paysage rédigée en 2000, l'écart est tel qu'il invite à s'interroger sur les conditions de production de ces définitions et à découvrir les motivations de leurs auteurs.

Le paysage est-il une réalité, un objet qui existe en dehors de nous ? ou est-il une image, une représentation mentale tout entière marquée de la subjectivité de notre perception et de notre interprétation ? "Sans ce regard porté sur lui, il (le paysage) n'a pas d'existence", affirme R. Sourp (1992, p. 20), rejoignant ainsi la conception du paysage dans la culture arabo-musulmane classique, qui désigne ainsi un "fragment du monde sensible, sous l'effet d'un regard mentalement guidé et d'une esthétique" (Latiri, 2001). Nous regardons le monde, nous le percevons et le concevons à travers le voile de nos désirs, de nos croyances et de nos émotions, culturellement estampillés au point de les croire naturels. On peut se douter que bon nombre de géographes résistent à un tel changement de paradigme, d'autant plus que le langage piège les plus convaincus, qui continuent à s'exprimer de la sorte : "Le paysage que vous avez devant vous...". Il y a donc là quelque chose en dehors de notre esprit, qui induit une représentation en nous, dont nous pouvons communiquer des fragments.

Sur le plan pédagogique, j'ai choisi de mettre en tension ces visions des choses. Les outils que nous utilisons pour appréhender "le paysage", tous forgés dans le creuset des cultures, ne nous donnent effectivement qu'une image de cette "réalité" que nous décidons de nommer "paysage", mais il y a bien par ailleurs une résistance de cette "réalité" à l'image que nous en avons, comme l'exprime si bien M. Kessler : "Le paysage n'est pas "quelque chose" mais un entre-deux: ni tout à fait sous la main, ni tout à fait hors de portée - ni mis à distance comme un objet, mais pas non plus pure représentation du sujet" (Kessler, 1999). En outre, les deux postures constituent un produit culturel et les discours et les pratiques en sont empreints. Plutôt que de les opposer, je propose donc de placer les termes de l'alternative et les visions du monde qu'ils expriment sur un axe de tension :

Paysage "objet"  "Paysage représentation mentale"

L'intérêt de cette distinction "paysage-objet/paysage-représentation mentale" est de voir, lorsque nous examinons les pratiques d'enseignement, si l'accent est mis sur telle ou telle conception du paysage.

Le **paysage « objet »**, ou "paysage in situ", construit, bâti ou naturel, c'est le paysage "perceptible". Il existe sans observateur. C'est une posture qualifiée de "**réaliste**" par J.-F. Thémines (2001) : la connaissance permet d'approcher la "réalité" des choses, les "lois" de la genèse des paysages; il faut se débarrasser de toute subjectivité en fondant son approche sur la séparation entre l'observateur et le monde qui l'entoure; le scientifique s'efforce d'appliquer au paysage une grille de lecture à partir des modèles d'organisation spatiale qu'il connaît, de le cerner grâce à des protocoles d'observation précis, de le nomenclaturer et le classer grâce à des typologies rigoureuses. Le travail scientifique vise à produire une **explication** du paysage.

Le **paysage "représentation mentale"** n'est pas le réel, il est produit par le regard; l'objet est un "construit", un point de vue intellectuel, une abstraction qui mobilise des référents culturels et des procédés; il implique un point de vue situé dans l'espace et le temps, un cadrage et des processus de construction mentale de l'image. La représentation est nécessairement incorporée à un individu socialement et culturellement situé. Ce paysage n'existe pas sans observateur. C'est une posture dite "**interactionniste**" (J.-F. Thémines, 2001) : elle accorde une place à l'attente, la recherche et la production de signification propre aux "interlocuteurs" avec le paysage, ainsi qu'à leurs déterminants individuels, sociaux, culturels. Cette approche va changer fondamentalement le regard sur le paysage et sur sa représentation ou sa description, qui nous informe dès lors surtout sur l'observateur qui regarde ce paysage, sur "la manière dont cette réalité parle aux sens de celui qui la découvre, entre en harmonie avec ses états d'âmes ou contrarie ses humeurs" (Claval, 2000), renouant d'une certaine façon avec le discours romantique. Le travail scientifique vise à produire une **interprétation** du paysage.

### 2.2. Le paysage : aspects et points de vue

Croisons ces deux conceptions avec une typologie bâtie autour des **acteurs** du paysage. Le terme "acteurs" fait référence ici à l'approche systémique, où il désigne les acteurs sociaux (individus, groupes d'individu, institutions, entreprises) qui interviennent ou sont concernés d'une manière ou d'une autre dans le système considéré, en l'occurrence le paysage. Agriculteurs, propriétaires, promoteurs immobiliers, entreprises industrielles ou commerciales, services publics, responsables politiques, touristes, habitants, promeneurs,..., enseignants : nous sommes tous acteurs du paysage, mais avec des degrés d'impact, d'implication et de responsabilité divers, avec chacun nos stratégies et souvent plusieurs casquettes sur la tête. Ces acteurs ont chacun leurs besoins (de sécurité, d'identité, d'appartenance, de réalisation, ...), leurs projets et leurs systèmes culturels de référence pour les voir, les évaluer, les produire, les aménager, les gérer...

Caen, 19 et 20 octobre 2004

La grille de lecture que j'ai composée a l'avantage de mettre en évidence la pluralité des points de vue qui peuvent être adoptés, selon lesquels chacun pourrait produire une définition du paysage orientée en fonction de ses préoccupations. Le paysage « objet » et le paysage « représentation mentale » sont croisés avec sept aspects du paysage<sup>4</sup> : cadre de vie, nature, espace, territoire, héritage, média, ressource.

Les points de vue dégagés dans le tableau qui suit sont incarnés par des personnages emblématiques pour favoriser une saisie de la typologie par projection.

Aspects du paysage	Points de vue sur le paysage
<b>1. Le paysage "cadre existentiel"</b>	le paysage "physionomie" des passants le paysage conscientisé des philosophes.
<b>2. Le paysage "nature"</b>	le paysage "milieu physique" des naturalistes le paysage "source d'émotions" des promeneurs, des esthètes et des mystiques.
<b>3. Le paysage "espace"</b>	le paysage "système" des géographes le paysage perçu des cognitivistes.
<b>4. Le paysage "héritage"</b>	le paysage "produit social" des historiens, archéologues, ethnologues, sociologue le paysage "mémoire individuelle et collective" des psychologues et psychosociologues.
<b>5. Le paysage "territoire"</b>	le paysage "problème" des aménageurs ou des gestionnaires le paysage "patrimoine collectif" des citoyens et des décideurs politiques.
<b>6. Le paysage "ressource"</b>	le paysage "trois étoiles" des marchands et des stratèges le paysage "préférences du consommateur" des économistes.
<b>7. Le paysage "média"</b>	le paysage "jardin" des paysagistes le paysage "décor" des artistes, des pédagogues et des touristes.

Dans le tableau qui suit, chacune de ces conceptions est évoquée à travers un choix de citations d'auteurs ou par des commentaires succincts de ma part. Ce double enrichissement est significatif de la démarche proposée : il appartient à chacun de constituer sa propre réserve de références, qui viennent nourrir ses réflexions personnelles.

<sup>4</sup> D'après une typologie analogue proposée par L. Sauvé (1994) pour classer les façons de concevoir l'environnement.

Le paysage "objet"	Le paysage "représentation mentale"
<p><b>1. Le paysage Cadre de vie</b></p>	
<p><b>Le paysage "physionomie" des habitants et des usagers occasionnels ou habituels.</b></p> <p>À tout instant, nous sommes dans un paysage-décor avec lequel nous sommes intimement et constamment en interaction, physiquement et psychiquement, le plus souvent de manière inconsciente. Qu'il soit bucolique ou industriel, des liens multiples se créent sans cesse, se renforcent, s'enrichissent, racines et racinelles qui contribuent à forger notre être.</p> <p>"La conscience humaine de soi, la capacité à penser sa relation aux autres et à la mettre en oeuvre, mais aussi la capacité de se déplacer et d'être ailleurs aussi bien qu'ici, sont-elles déterminées par le premier apprentissage, souvent inconscient, des paysages "maternels" de la vie d'un homme, ceux à travers lesquels il a découvert et intériorisé le monde au point de le naturaliser ?" (Lazzarotti, 2002).</p> <p>"Le paysage en tant que physionomie caractéristique d'une région a longtemps constitué le critère de la division régionale" (d'Angio, 2001).</p>	<p><b>Le paysage conscientisé des philosophes.</b></p> <p>Nous nous sentons bien ou mal dans nos cadres-paysages, nous nous y sentons "chez nous" ou "étrangers", nous portons un jugement esthétique sur eux, nous sommes affectés par les changements, ils induisent un questionnement profond.</p> <p>"Portons-nous assez d'attention à nos paysages quotidiens ? À l'harmonie discrète qui s'établit progressivement entre une maison et son jardin, entre un immeuble et sa rue, entre un village et sa campagne ? Ou, au contraire, sommes-nous conscients des évolutions qui brisent ces harmonies et, en troublant les signes reçus par notre cerveau, portent atteinte à notre harmonie mentale ?" (Snoy, 1999).</p> <p>"(...) pourquoi des formes qui n'ont pas été conçues pour être belles nous frappent-elles par leur élégance et par leur harmonie ? Comment des paysages qui résultent d'une multitude de petites décisions indépendantes échelonnées dans le temps peuvent-ils donner le sentiment de grandes compositions orchestrées ?" (Claval, 2000).</p>

Le paysage "objet"	Le paysage "représentation mentale"
<p><b>2. Le paysage Nature</b></p>	
<p><b>Le paysage "milieu physique" des naturalistes.</b></p> <p>Le paysage-nature, c'est le paysage-milieu physique des géomorphologues, colonisé par les éléments biologiques, qui rendent souvent la structure "fondamentale" invisible; il reflète les conditions écologiques qui autorisent la mise en place et la reproduction des ensembles naturels.</p> <p>Le paysage-nature est considéré, dans la tradition judéo-chrétienne, comme un « donné » séparé de l'homme, qu'il convient de soumettre et de dominer.</p>	<p><b>Le paysage source d'émotions des promeneurs, des esthètes et des mystiques.</b></p> <p>Le paysage nous fait rêver, stimule notre imagination, devient composition musicale, nous fait vivre une expérience de nature artistique.</p> <p>Pour d'autres, le paysage est l'oeuvre du Créateur. Il est un lieu de ressourcement. Les paysages grandioses, sublimes, nous mettent en contact avec quelque chose qui nous dépasse. Une harmonie "naturelle" s'en dégage. Des rites religieux sont associés au paysage.</p>

Le paysage "objet"	Le paysage "représentation mentale"
<b>3. Le paysage Espace</b>	
<p><b>Le paysage "système" des géographes.</b></p> <p>"Le paysage est la saisie visuelle d'une portion d'espace qui nous environne" (Pinchemel, 1987). Le paysage est l'interface entre la nature et l'homme. Il résulte de l'interaction entre un support géographique, des dynamiques naturelles physiques ou biologiques et des pratiques humaines.</p> <p>« Le paysage est l'interface entre lithosphère, hydrosphère, biosphère et atmosphère » (Schlüter, 1899, cité par Claval, 1984).</p> <p>"Considérer le paysage comme un "polysystème" regroupant des systèmes eux-mêmes complexes mais bien individualisés" (Bertrand, 1978).</p>	<p><b>Le paysage perçu des cognitivistes.</b></p> <p>"Le paysage peut se définir comme l'image d'un lieu tel qu'il est perçu par l'observateur qui, du sol, le regarde. Le paysage est alors une apparence de la manière dont les éléments constitutifs de ce lieu s'organisent dans l'espace" (Belayew et alii, 1995).</p> <p>"Le paysage est la saisie perceptive sensorielle (vue, ouïe, odorat) individuelle, unique, d'un espace géographique délimité par le champ de vision" (Gérardin et Ducruc, s. d.).</p> <p>"Le paysage perçu n'est pas le paysage vu. L'esprit humain ne photographie pas le paysage, il le rêve" (...) "Tenter d'analyser comment les objets du paysage se transforment en images, en sensations, en rêves, en émotions, saisir l'intimité et la complexité des liens qui unissent l'homme à son environnement quotidien"(Loiseau et alii, 1993).</p> <p>"Nous reconnaissons les objets qui nous entourent 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> <p>« Quel est le " bon " paysage, exemplatif d'une région ? Un sondage fait très vite apparaître que l'<i>exemplarité</i> d'un paysage postule un consensus dans la communauté des géographes qui n'est pas toujours vérifié » (d'Angio, 2001).</p>

Le paysage "objet"	Le paysage "représentation mentale"
<p><b>4. Le paysage Héritage</b></p>	
<p><b>Le paysage "produit social" des historiens, des archéologues, des sociologues, des ethnologues, des anthropologues.</b></p> <p>"Les paysages reflètent aussi les habitudes, les coutumes et les valeurs de ceux qui les modèlent. Certains aménagements ont été réalisés dans un but symbolique (...). D'autres répondent à des exigences fonctionnelles, mais les décisions de ceux qui les prennent sont marquées par leurs connaissances et leurs valeurs : elles reflètent les techniques spécifiques du groupe." (...) "elles sont déterminées par le cadre de savoir-faire et d'institutions où évoluent les classes populaires ou les élites" (Claval, 2000).</p> <p>"Le paysage est un signe plein de tous les besoins humains : se nourrir, consommer d'autres biens et services, posséder et exprimer une certaine conception de la justice sociale, se défendre, se réunir, s'associer, communier à certaines valeurs cosmologiques ou religieuses" (Pitte, 1983).</p>	<p><b>Le paysage "mémoire individuelle et collective" des psychologues et psychosociologues.</b></p> <p>"Le paysage est un ensemble différencié par les investissements affectifs dont il est l'objet" (Claval, 2000).</p> <p>"Le paysage est une représentation mentale qui s'élabore à partir de toute une série d'éléments chez celui qui le contemple : il y entre sa culture, celle du groupe social auquel il appartient, ses projets" (Sourp et Guillaume, 1999).</p> <p>Le discours sur le paysage nous informe sur la personnalité de l'observateur : ses grilles de lecture et d'analyse, ses valeurs, sa mentalité, ses intérêts, ses besoins, mais aussi ses peurs, ses croyances, sa façon de voir le monde.</p> <p>Le classement de "hauts lieux", reconnus "patrimoine mondial de l'humanité", voisine aujourd'hui avec la reconnaissance de paysages plus ordinaires, en tant que témoins des pratiques agropastorales ancestrales, pour leur valeur identitaire ou écologique.</p>

Le paysage "objet"	Le paysage "représentation mentale"
<p><b>5. Le paysage Territoire</b></p>	
<p><b>Le paysage "problème" des gestionnaires en aménagement du territoire.</b></p> <p>"Le paysage présente des symptômes qui traduisent un mauvais fonctionnement des systèmes constitutifs du paysage :</p> <p>érosion accélérée, (...), cicatrices, épuisement des sols, glissements de terrain, inondations, concentrations excessives ou au contraire dispersion d'équipements, (...). De "beaux" paysages peuvent masquer des situations économiques et sociales instables, conflictuelles, occulter des inégalités sociales. Signes cliniques plus ou moins visibles" (Pinchemel, 1987).</p> <p>"Le paysage reflète les conflits qui traversent la société qui les crée ou qui les habite. Le paysage est une création dans laquelle des vues sur la société s'expriment à travers l'aménagement de la nature. Il témoigne des intérêts de certaines classes" (Claval, 2000).</p>	<p><b>Le paysage "patrimoine collectif" des citoyens, des décideurs politiques et des médiateurs.</b></p> <p>En fonction de leur sensibilité, les citoyens seront plus ou moins touchés par des changements dans le paysage ou même du paysage tout entier. C'est le terrain des enquêtes publiques, des pétitions, des revendications "pour" ou "contre" un certain type de paysage.</p> <p>Ces réactions ou actions dépendent étroitement de la mentalité des citoyens mais aussi de leur aptitude à se mobiliser collectivement.</p> <p>Les décideurs politiques tiendront plus ou moins compte de ces préférences exprimées par les citoyens, croisées avec celles qui traduisent leur idéologie.</p> <p>Les méthodes de simulation permettant de visualiser des scénarios préférentiels de paysage et constituent des outils d'aides à la décision.</p> <p>Aucun paysage n'a <i>a priori</i> de valeur en soi, elle lui est donnée par des personnes, à un moment donné, ce qui pose "la question de la durée, du passage du temps, de notre propre passage".</p>



<b>6. Le paysage Ressource</b>	
<p><b>Le paysage "3 étoiles" des marchands et des stratèges.</b></p> <p>Avec leurs "points de vue" et belvédères, les "beaux paysages" à trois étoiles au guide Michelin servent tout autant les stratèges que les opérateurs touristiques (Lacoste, 1977).</p> <p>Le paysage est un objet de consommation particulier, en tant que bien public, qu'il faut apprendre à gérer dans une perspective de développement durable et de partage équitable.</p>	<p><b>Le paysage "préférences" des économistes.</b></p> <p>Une approche économique du paysage suppose une analyse des préférences des "consommateurs" de paysages, qui les guide dans l'achat d'un terrain ou dans la fréquentation de zones de loisirs (Lifran, 1998).</p> <p>Ces préférences culturelles peuvent être largement induites par la publicité, comme pour tout autre produit.</p>

<b>Le paysage "objet"</b>	<b>Le paysage "représentation mentale"</b>
<b>7. Le paysage Média</b>	
<p><b>Le paysage "jardin" des paysagistes.</b></p> <p>"Les hommes cherchent à faire passer des messages lorsqu'ils prennent possession d'un espace ou le transforment : le paysage est une expression des projets et des spéculations sur l'avenir d'une société, les signes dont il est porteur ont parfois été dessinés pour diffuser des messages intentionnels » (Claval, 2000).</p> <p>Cette idée est surtout traduite dans les grandes réalisations (essentiellement urbaines), mais le paysage est aussi le support de quantité de messages plus ordinaires, depuis le balisage des chemins jusqu'aux affiches publicitaires.</p>	<p><b>Le paysage "décor" des producteurs ou utilisateurs d'images de paysages.</b></p> <p>Artistes (peintres, écrivains, réalisateurs de films, créateurs de paysages virtuels, publicistes, etc.), pédagogues ou écrivains ordinaires nous "donnent à voir" le paysage pour exprimer quelque chose, y inscrire une histoire, illustrer ou appuyer un discours, faire passer un message. Ces paysages peuvent se fixer dans notre inconscient collectif, où ils deviennent une véritable référence culturelle, bien plus puissante que les paysages réels.</p>



## 2.3. Analyse des pratiques pédagogiques

### Paysage-objet ou paysage-représentation mentale ?

La toute grande majorité des pratiques recensées aborde le paysage uniquement comme un objet, comme une réalité en soi (Considère et alii, 1996 : "Le paysage est constitué de tout ce qui nous entoure"). La plupart des professeurs du fondamental et du secondaire semblent tout ignorer des réflexions épistémologiques qui agitent les sphères de la recherche. Certains auteurs ne mettent pas l'objectivité en doute; elle constitue le but à atteindre : « Une observation, c'est une information paysagère à l'état brut, sans que notre esprit ne l'interprète » (Aidans, 2000); "Il (l'élève) sera capable d'appréhender des espaces de plus en plus vastes et de plus en plus vrais" (Terrier et Vandenweche-Bauden, 1996). Les représentations graphiques, les descriptions se doivent d'être "fidèles à la réalité".

Alors que les démarches pour les enfants et pour les étudiants du supérieur sont en général réalisées sur le terrain, c'est sur base de **photos** que les professeurs du secondaire travaillent habituellement. Exceptionnellement dans les pratiques recensées, des images de paysage dans des peintures, des textes littéraires, des films ou des guides touristiques font l'objet d'une analyse critique avec des élèves du secondaire (Basnier, 1997; Guillaume et Sourp, 1999 -S2; Salomon). Mais la plupart du temps, les images de paysage sont confondues avec lui et ne font pas l'objet d'une analyse critique externe, que du contraire : les photos sont choisies par le professeur pour leur caractère exemplatif (LE Condroz, LA ville minière, LA savane), sans que les limites de leur représentativité soient précisées.

Les élèves ne sont pas amenés à construire une véritable pensée scientifique : "l'élève est une plaque sensible qu'impressionnent les images choisies par le professeur; ces images formeront répertoire, faisant abstraction des répertoires préexistants et donc des conditionnements socioculturels" (Thémines, 2001); "ces images font partie de ces gammes géographiques que l'on donne aux apprentis géographes mais qui installent dans leur mémoire visuelle des représentations parfois caricaturales" (...), "imagier sélectif qui fonde une pensée réductrice et simpliste : l'unité du monde agricole, l'uniformité des banlieues, ..." (Mendibil, 2001).

D. Mendibil analyse le "formatage particulier de la mise en scène du territoire national" dans les manuels scolaires, via le cadrage traditionnel préconisé pour les photos, qui est "à la fois un formatage du cadre, du point de vue, de l'échelle, des problématiques et du mode de pensée qu'on peut leur appliquer" (connexité spatiale): la plupart des vues, moyennes légèrement plongeantes, composées de trois plans horizontaux bien distincts, "élaborent un rapport au monde particulier, de celui qui ne prend pas parti, a vu mais n'a pas participé". Il dénonce l'inertie des géographes qui ont laissé courir les idées toutes faites (la plupart des paysages que nous rencontrons sont loin de ces images d'Épinal), réductionnistes ("L'idée commune aux séquences c'est que le milieu rural est composé principalement d'étendues occupées par des cultures." - Jovenet et Reynaert, 1996, p. 106) et encouragé le positivisme de la géographie classique.

Il est clair que le lâcher-prise à cet égard est d'autant plus difficile pour les enseignants attachés à la notion de modèle, dont l'élaboration ou l'illustration repose sur la notion de "typique", définie d'après des critères que l'on peut attribuer, sans trop de risque de se tromper, aux groupes sociaux dominants.

Dans les pratiques pour aménagistes ou paysagistes, on retrouve également cette posture : "La tentation est grande pour les personnels de terrain de se réfugier dans les démarches d'analyse paysagères dites objectives et de réfuter toute subjectivité pourtant inhérente à la notion de paysage. Leur souci est d'aboutir à une **analyse paysagère incontestable** qui permette d'agir rapidement et qui soit traduisible en termes techniques" (Deuffic, 2002, p. 188). N'en va-t-il pas de même pour les enseignants soucieux de concevoir une évaluation "incontestable" ?

Certains auteurs des pratiques recensées précisent dans une introduction qu'une perspective subjective existe. À l'instar d'A. Berque, la plupart préconisent une **double approche**, mais bien souvent, la méthodologie ne suit pas, les démarches restent traditionnelles : c'est comme si un discours théorique était répété sans que sa signification profonde soit comprise. C'est que cette nouvelle manière de considérer les choses ne va nullement de soi : "elle est radicalement étrangère au positivisme qui domine les sciences de la nature, et largement aussi les sciences de l'homme" (Berque, 1995). Pire, elle est parfois détournée, comme en témoignent les exemples de démarches commençant par un recueil des représentations des élèves, qui se révèlent surtout comme des marchepieds au service de "**la vérité**" du professeur : "Et tant mieux si la majorité de la classe estime que la campagne est d'abord le refuge du "naturel" ou le domaine exclusif des "fermiers"... (Jovenet et Reynaert, 1996, p. 95); "Dessinez ce qui vous semble important", puis plus tard, le professeur explique ce qu'il convenait d'identifier

Caen, 19 et 20 octobre 2004

comme "important" (Guillaume et Sourp, 1999 -F1), ou encore "se servir des travaux (les dessins "libres" du paysage) pour discuter avec les élèves des exigences de toute représentation rationnelle" (Terrier et Vandenweche-Bauden, 1996).

Une quinzaine d'auteurs parmi les pratiques recensées prennent plus nettement le parti d'envisager le paysage comme le **produit d'une perception subjective** : "montrer que le paysage n'existe qu'au travers des regards" (Bruxelle et alii). L'accent est alors mis sur les représentations, que ce soient celles des apprenants ou des acteurs du paysage, sur les émotions et sentiments ressentis, sur les filtres perceptifs et cognitifs (Basnier, 1997; Bruxelles et alii; Busquets et alii; CAUE de l'Indre, 1986; Gadrat; Guillaume et Sourp, 1999 -F4-classe en milieu rural; Higuchi et alii, 1998; Joffre et alii, 2000; Mc Goldrick, 1992; Michelin, 1998 et 2000; Partoune et Delvaux 1996 et 1999; Partoune, 1993 -1; Partoune et Nickels, 1993; Paysages de France; Pruneau, 1997; Salomon).

À titre d'exemple, Y. Michelin (1998) a choisi de travailler avec des élus locaux sur les représentations mentales du paysage à partir de photos qu'ils avaient prises eux-mêmes plutôt que d'imposer un choix de photos réalisées par les aménagistes, installant la subjectivité au coeur du dispositif. Il estime que cette méthode crée une plus grande motivation, permet de réfléchir avant les entretiens et facilite l'expression des idées.

### **Les aspects du paysage**

Dans l'enseignement fondamental et secondaire inférieur de Belgique et de France, le paysage est souvent considéré comme une porte d'entrée pour étudier l'organisation de l'espace dans sa dimension géométrique (orientation), physique (géomorphologie), sociale et culturelle (interface homme-milieu). Des photos de paysage sont parfois utilisées pour illustrer une problématique particulière liée à l'aménagement du territoire ou à l'environnement; l'évolution des paysages est l'une de ces problématiques (Basnier, 1997; De Maximy, 2001 -1; Devos, 1999; Guillaume et Sourp, 1999 -F3; Mc Goldrick, 1992; Pinchemel et alii, 1996).

Les démarches épinglées dans les deux manuels anglais témoignent d'un souci central pour l'avenir des paysages, envisagés essentiellement dans leur dimension territoriale, en tant que patrimoine collectif. Cette optique est sans doute nourrie par les travaux des universitaires, davantage portés sur l'étude des paysages comme marques du pouvoir et des choix politiques sur le territoire (Le Dru, 2001).

Ce sont donc les **paysages "nature"** (aujourd'hui évacué des programmes belges), **"espace"**, **"héritage"** et **"territoire"** qui sont mis en avant, principalement en tant qu'objet, comme dit supra. Lorsqu'il est abordé en tant que représentation mentale, ce sont alors les dimensions **"cadre de vie"**, **"patrimoine"** et **"média"** qui apparaissent.

L'expérience de Michelin (1998) sur les représentations mentales du paysage par des élus locaux met en évidence que le paysage "nature" est peu présent, comme s'il était moins chargé d'émotion que les lieux de vie.

Notons qu'aucune des pratiques recensées n'encourage une lecture philosophique ou psychologique. Les dimensions politique ou économique sont intégrées de manière exceptionnelle (Bruxelle et alii; Michelin, 1998 et 2000; Partoune et Delvaux, 1996; Salomon).

### 3. Les styles d'apprentissage

#### 3.1. Fondements théoriques

##### 3.1.1. À chacun son cerveau et sa culture pour apprendre

Depuis le XIXe siècle, des chercheurs tentent de comprendre comment fonctionne le cerveau humain. C'est ainsi qu'on attribue depuis cette époque la fonction du langage à l'hémisphère gauche pour la plupart des individus. Ce sont surtout les travaux de Roger SPERRY, prix Nobel de médecine-physiologie en 1978, qui ont permis de révéler l'autonomie fonctionnelle et la spécialisation de nos deux hémisphères cérébraux ainsi que le rôle du corps calleux, sorte de câble nerveux mettant les deux hémisphères en communication, permettant la transmission de la mémoire et de l'apprentissage.

"Les deux hémisphères seraient impliqués dans des fonctions cognitives supérieures, chaque moitié étant spécialisée de manière complémentaire dans un mode particulier d'une grande complexité" (Edwards, 1993, p. 29).

Depuis lors, d'autres modèles d'interprétation du cerveau ont vu le jour.

Avec les nouvelles techniques d'imagerie cérébrale qui permettent de voir le cerveau vivant en train de fonctionner, ces modèles ont été remis en question, et plus particulièrement les schémas avec des zones cérébrales figées et identiques pour tout le monde, avec une différenciation selon l'âge ou le sexe. Ainsi, alors que certains partisans du déterminisme génétique continuent à s'y accrocher (Kimura, 2001), "aucune différence significative entre les sexes ne ressort de la grande majorité des études d'imagerie qui depuis 10 ans analysent l'activité du cerveau dans les fonctions cognitives supérieures" (Vidal, 2001).

Ce qui nous intéresse surtout, c'est le renforcement de l'hypothèse de la **préférence individuelle** pour certaines façons d'apprendre dans un contexte donné, que l'on appelle le "style d'apprentissage", produit de la culture et de l'éducation :

"90% des circuits de neurones vont se former progressivement dans les années qui suivent la naissance. C'est précisément sur la construction de ces circuits que l'environnement intervient sous ses diverses formes, qu'il s'agisse du milieu intérieur (alimentation, hormones) ou extérieur (interactions familiales et sociales, rapport au monde). On parle de "plasticité" pour qualifier cette propriété du cerveau à se modeler en fonction de l'expérience vécue. La plasticité cérébrale est très prononcée chez l'enfant, mais elle existe aussi chez l'adulte avec les processus d'apprentissage et de mémorisation qui ne cessent de remodeler nos micro-circuits de neurones.

L'imagerie cérébrale en donne l'illustration flagrante : l'apprentissage d'une langue, la pratique de la musique ou **l'entraînement à mémoriser l'espace modifient la structure et le fonctionnement des circuits du cerveau**"

(Vidal, 2001), sur base des travaux de Paulesu et al, 2000; Maguire et al, 2000).

Selon Howard Gardner (1983), "ce qui a été démontré par la recherche la plus récente, c'est que, indépendamment des différences initiales, une intervention précoce et un enseignement constant peuvent jouer un rôle décisif dans la détermination du niveau des prestations d'un individu. (...) Inversement, même les individus les plus doués du point de vue génétique resteront aux niveaux médiocres en absence d'un soutien positif de la part du milieu social".

##### 3.1.2. Un style ? Un répertoire de styles versatiles ?

Chaque situation d'apprentissage va mobiliser différemment chacun en fonction du contexte, du contenu d'apprentissage et de ses états d'âme du moment : nous pouvons choisir de suivre un mode d'emploi à la lettre pour utiliser un instrument alors qu'en cuisine, nous préférons en général improviser à partir d'une recette; mais certains jours, nous pouvons manquer de disponibilité pour activer notre créativité et préférer nous laisser emmener dans le confort d'un pas à pas. Il convient donc de considérer que **chaque individu a un répertoire de styles d'apprentissage** qu'il convoque de manière inégale, en fonction des circonstances.

Cette conception reste ouverte, contrairement aux conceptions de l'apprentissage reposant sur l'idée d'une "cristallisation" à un moment donné du développement.

##### 3.1.3. L'importance des représentations de soi comme apprenant

Caen, 19 et 20 octobre 2004

Selon un point de vue constructiviste, le style d'apprentissage est généré en fonction des représentations de l'apprenant à propos de la tâche et à propos de lui-même dans l'apprentissage. D'emblée, certains apprentissages nous mettent à l'aise ou au contraire nous font peur. Nous avons forgé des idées préconçues de nos forces et de nos faiblesses dans divers contextes d'apprentissage depuis l'enfance, par auto-évaluation, et nous aurons tendance à mettre en place des stratégies pour apprendre qui deviennent stéréotypées, constituant une structure relativement stable. Lorsque les personnes en prennent conscience, elles attribuent en général "leur" style d'apprentissage à un trait de leur personnalité : "ça, c'est bien moi !" Il devient constituant de leur identité.

Le risque est d'attribuer spontanément ces préférences à un déterminisme biologique sans imaginer le poids considérable des facteurs socioculturels. Thomas et Harri-Augstein (1990), cités par Chevrier et alii (2000), estiment même qu'il ne faudrait plus parler de style d'apprentissage "caractéristique d'un individu" pour pouvoir plus facilement se libérer des croyances développées à l'égard de nous-même et qui nous empêchent d'explorer et d'apprendre de manières différentes. Nos représentations ne cessant d'évoluer d'une situation à l'autre mais aussi en raison d'autres expériences de vie, le style d'apprentissage est donc considéré comme **dynamique**. La "mesure" d'un style d'apprentissage à un moment donné, surtout si elle est uniquement fondée sur un questionnaire soumis à l'apprenant, doit donc être accueillie avec toute la relativité nécessaire et considérée avant tout comme un cliché témoignant de la perception qu'a l'apprenant de lui-même ou comme un cliché de l'image qu'il souhaite donner/se donner, pour servir de balise dans une perspective de développement.

### 3.1.4. Enrichir sa palette de styles

La question à se poser est alors celle du degré de **plasticité** de la personne. Comment enrichir la palette de chacun ? Quelles **résistances** au changement allons-nous rencontrer ?

Si le style d'apprentissage est intimement lié aux représentations que nous avons de nous-mêmes en situation d'apprentissage et de notre conception de l'apprentissage, nous sommes dans le domaine des **croyances** et même parfois des **mythes**. Ces croyances sont d'autant plus fondamentalement ancrées qu'elles ont rarement fait l'objet d'une analyse réflexive et d'une distanciation. Acquisées "sur le tas", elles ont été sans doute confirmées par toute une série de réussites et d'échecs qui n'ont jamais été mis en perspective sur le plan culturel. Ces croyances constituent donc un "noyau dur" difficilement modifiable, à moins d'être mis en situation de "dissonance cognitive", qui crée une rupture par rapport à ces croyances, qui insinue le doute dans l'univers des certitudes que nous nous étions forgées.

C'est à partir des zones de flexibilité de la personne que ce travail pourra se faire, notamment par la mise en évidence de situations où elle se rendra compte qu'elle est bien plus complexe qu'elle l'imaginait (dans tel contexte, je ne suis pas créatif, mais dans tel autre, je reconnais que je peux l'être). Alors, des ponts pourront être créés entre des contextes d'apprentissage apparemment éloignés. Il est donc surtout question de travailler l'image que l'on a de soi dans les contextes en question. Tout l'art des formateurs sera de proposer des situations d'apprentissage situées dans la "**zone proximale de développement**" des apprenants (Vygotsky, 1978).

### 3.1.5. Conclusion

Le paysage, comme bien d'autres situations de vie, nous sollicite à tous les niveaux de notre être; nous pourrions d'autant mieux en profiter et en faire profiter les autres que nous serons polyvalents. Cela nécessite que l'apprenant soit conscient de son style d'apprentissage préférentiel, soit d'accord de s'approprier des conduites qui relèvent d'autres styles d'apprentissage et les acquière durablement (Kolb, 1984; Honey et Mumford, 1992; Chevrier et alii, 2000).

Même si les concepts de style d'apprentissage, tout comme celui d'intelligence, souffrent d'un manque d'assise autre que spéculative sur le plan théorique (Riding et Rainer, 1998) et sont critiqués à cause de la diversité des définitions et des modèles, ils s'avèrent néanmoins extrêmement utiles, tant pour les enseignants et les éducateurs que pour les apprenants.

Une centaine de grilles de lecture ont été produites; leur plus grand intérêt est de nous servir de balises pour une métacognition personnelle et de nous interpeller au moment de concevoir des apprentissages et d'évaluer nos pratiques.

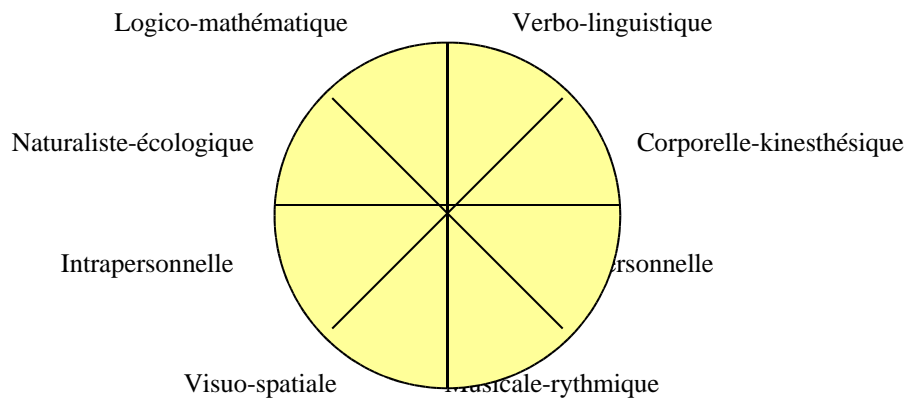
Deux grilles sont proposées ici, l'une élaborée par H. Gardner et ses collaborateurs, sur base du principe des "intelligences multiples", l'autre mise au point à partir de plusieurs grilles organisées selon une division hémisphérale du cerveau.

## 3.2. Grilles de lecture des approches pédagogiques

### 3.2.1. Modèle des intelligences multiples

Parmi les nombreuses grilles d'intelligences qui ont été élaborées, la théorie des Intelligences Multiples d'Howard Gardner<sup>5</sup> a le mérite d'être particulièrement simple à comprendre et pratique à utiliser dans une quelconque situation d'apprentissage. Son succès dans le monde anglo-saxon depuis sa parution en 1983 a été considérable, en particulier dans les champs de l'éducation et de la formation permanente. Elle a fait l'objet de très nombreux livres d'application en langue anglaise.

Dans la traduction française (1996) de l'ouvrage "Frames of Mind" (1983) huit formes d'intelligence sont proposées, présentées ci-dessous dans la « pizza des intelligences multiples ».



**La pizza des intelligences multiples**

Notons qu'à propos de la huitième intelligence, les traductions divergent (intelligence naturaliste, écologique, globale) avec des interprétations vraiment différentes. C'est la première qui a été retenue, la plus clairement exprimée.

Précisons encore que depuis quelques années, Gardner et son équipe étudient la possibilité d'une autre intelligence, l'intelligence existentielle<sup>6</sup>, dont les contours pourraient nous intéresser en ce qui concerne l'approche du paysage.

Enfin, en clin d'œil, peut-être pourrions-nous proposer une intelligence géographique ?

Ces huit intelligences ont été interprétées en pistes concrètes pour en favoriser l'expression au cours d'activités d'éducation relative au paysage (voir tableau infra).

En réalisant le tableau ci-dessous, est cependant apparue la nécessité de croiser cette grille avec quelques critères complémentaires. Il serait notamment opportun de distinguer, pour l'intelligence verbo-linguistique, le mode d'expression (oral ou écrit) et pour l'intelligence visuo-spatiale, le mode de représentation d'un paysage (image mentale, production matérielle ou production virtuelle).

<sup>5</sup> H. Gardner est professeur de psychologie de l'éducation à l'Université de Harvard.

<sup>6</sup> L'intelligence existentielle désignerait une "potentialité à produire une réflexion sur des questions existentielles à partir d'expériences personnelles douloureuses, esthétiques ou marquantes ou encore d'un engagement communautaire qui met en évidence certains aspects spirituels de l'expérience. La réflexion part de soi pour s'élargir, par exemple, à la condition humaine, au sens de la vie ou de la mort, à la signification d'une oeuvre artistique ou à l'impact d'une découverte scientifique" (Belleau J., mars 2001).

**Les intelligences multiples et l'approche du paysage**

<b>Type d'intelligence et indices pour la reconnaître</b>	<b>Pistes pour en favoriser l'expression dans des activités d'éducation relative au paysage</b>
<p><b>Logico-mathématique</b></p> <p>Pose des questions du type "pourquoi" et "comment", veut raisonner les choses; veut savoir "ce qui arrivera ensuite"; pense les choses de manière séquentielle; a besoin de percevoir une logique.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Composer ou utiliser une grille de lecture ou d'analyse du paysage, comparer des paysages et dresser une typologie.</li> <li>▪ Proposer une localisation géographique d'un paysage à partir de différents éléments.</li> <li>▪ Recueillir de l'information pour mieux comprendre les relations entre les éléments du paysage; analyser un paysage et en proposer une interprétation.</li> <li>▪ Reconstituer chronologiquement l'évolution d'un paysage et prédire son évolution de manière plausible.</li> <li>▪ Interpréter la signification des symboles d'une carte ou d'un panneau touristique sans avoir la légende.</li> <li>▪ Résoudre des énigmes.</li> <li>▪ Réfléchir à des problématiques, construire une argumentation.</li> <li>▪ Élaborer une stratégie de résolution de problèmes paysagers.</li> <li>▪ Calculer des distances.</li> <li>▪ Construire un organigramme; organiser des tâches complexes, planifier des activités, hiérarchiser des idées.</li> <li>▪ Démonter les processus d'évolution des paysages pour en comprendre les parties; pratiquer un raisonnement hypothéticodéductif; élaborer une théorie explicative.</li> </ul>
<p><b>Musicale-rythmique</b></p> <p>Fredonne, bat le rythme et parfois chante; fait de la musique, se met à "bouger" sur le moindre rythme; étudie avec une musique de fond; est sensible aux ambiances sonores et au pouvoir émotionnel de la musique; a une bonne mémoire auditive; saisit facilement les accents d'une langue étrangère.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Communiquer ses sentiments dans un paysage ou exprimer son opinion via la musique/les sons/les rythmes.</li> <li>▪ Reconnaître auditivement différents phénomènes, naturels ou d'origine humaine, qui peuvent se produire dans l'environnement.</li> <li>▪ Établir une carte sonore de l'environnement; se repérer dans l'espace grâce aux sons.</li> <li>▪ Composer ou choisir une ambiance sonore ou une mélodie en accord avec un paysage donné; traduire l'ambiance sonore d'un paysage en d'autres termes (sous forme plastique ou verbale, par exemple); utiliser la musique ou les sons pour composer un environnement de qualité; associer des paysages et des sons, rythmes ou mélodies de différents endroits du monde.</li> </ul>



<p><b>Corporelle-kinesthésique</b></p> <p>Est à l'aise dans les situations où le corps est en action, réellement ou virtuellement; contrôle bien les mouvements de son corps dans l'espace; sait difficilement rester longtemps sans bouger; s'exprime par le mouvement, les gestes; est plus réceptif à un message codé physiquement; s'approprie son environnement par le mouvement, le toucher, la manipulation d'objets.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Se promener, excursionner, expérimenter des activités concrètes de découverte des paysages; participer à des jeux, sports ou exercices physiques fortement liés au paysage, à l'extérieur ou par ordinateur (bicyclette, roller, escalade, kayak, course d'orientation, course automobile, parapente, aviation); composer une danse en intégrant les éléments du paysage alentour.</li> <li>▪ Jardiner, bricoler, réaliser des manipulations, fabriquer ou utiliser des instruments.</li> <li>▪ Représenter un paysage ou exprimer ses sentiments par le dessin, la peinture, ou par d'autres formes d'expression manuelle ou corporelle; créer des gestes pour exprimer la légende d'une carte à des malentendants.</li> <li>▪ Réaliser un paysage concrètement (sous forme de maquette ou grandeur nature); réaliser ou utiliser une carte topographique en relief.</li> <li>▪ Utiliser son corps pour mesurer quelque chose (distances, dimensions), créer des sculptures humaines.</li> <li>▪ Participer à des mises en scène dynamiques (jeux de rôle, théâtre, mimes) sur une problématique paysagère.</li> <li>▪ Écouter le récit des événements qui ont contribué successivement à modeler le paysage et le traduire au fur et à mesure dans une matière plastique ou via l'expression corporelle.</li> <li>▪ Construire sa pensée à l'aide de modèles en 3D.</li> <li>▪ Se relaxer grâce au contact physique avec l'environnement extérieur.</li> </ul>
--	---

Caen, 19 et 20 octobre 2004

### **Intrapersonnelle**

À une bonne connaissance de soi, de ses forces et de ses faiblesses, de ses valeurs et de ses capacités; ne cherche pas systématiquement une cause extérieure à ses échecs; aime la solitude; aime réfléchir; sait se motiver personnellement et se donner des objectifs; a une forte vie intérieure, spirituelle ou mystique; aime avoir le contrôle de sa vie, et en particulier de ses apprentissages.

- Apprendre sur soi-même, développer son estime de soi et s'approprier sa culture via des activités de découverte du paysage, développer une relation intime (sensorielle, esthétique, spirituelle) avec le paysage, prendre conscience de ses sentiments, de ses émotions et de ses préférences.
- Pouvoir s'exprimer à travers des oeuvres paysagères et des symboles variés.
- Comprendre pourquoi l'on se sent bien ou pas dans certains paysages, pourquoi on les aime ou pas.
- Découvrir quels sont les paysages mythiques pour soi, quel est le paysage dans lequel vivaient ses ancêtres, quel est le paysage auquel on s'identifie le plus, à un moment donné, ou quel est celui auquel on aimerait ressembler, identifier les paysages associés aux grandes étapes de sa vie.
- Pratiquer des exercices de concentration sur certains éléments du paysage, méditer dans et sur le paysage, avoir des temps seul face à un paysage pour le contempler, réfléchir, se relaxer, philosopher.
- Clarifier ses valeurs et ses croyances à propos du paysage, comprendre que ses actions peuvent avoir un impact sur le paysage et sur la relation avec les autres, réfléchir au sens (pour soi) de ce que l'on fait; évaluer les expériences vécues.
- Créer un paysage pour exprimer ses valeurs, sa philosophie et ses croyances; écrire un journal de bord sur ce qu'on a vécu d'important au cours de ces activités, sur ce qu'on a appris.
- Pratiquer la métacognition, prendre conscience de sa manière de penser le paysage, se fixer des buts et une stratégie pour développer et enrichir sa sensibilité et sa connaissance du paysage.

Caen, 19 et 20 octobre 2004

**Interpersonnelle**

Entre facilement en relation avec les autres et s'intègre rapidement à un groupe social; aime parler et influencer; communique bien, est persuasif; a une bonne écoute; occupe la position de leader ou de médiateur dans un groupe; préfère les situations gagnant/gagnant.

- Apprendre en collaboration avec les autres, discuter de sujets controversés, échanger des idées, partager des émotions, participer à des jeux coopératifs, faire un "brainstorming", créer un esprit d'équipe, réaliser une oeuvre collective.
- Interpréter des oeuvres d'art mettant en scène le paysage, deviner les intentions des auteurs ou des commanditaires de petites ou grandes réalisations paysagères (jardins, parcs, espaces publics.
- Explorer différentes manières d'exprimer ses sentiments ou de communiquer avec quelqu'un à propos du paysage.
- Participer à des jeux de rôle pour comprendre les préoccupations, les croyances et les points de vue des différents acteurs du paysage, les rencontrer et établir avec eux des relations signifiantes.
- Prendre conscience du fait que le paysage est un produit socioculturel complexe, découvrir qu'il contribue à forger l'identité d'une personne, d'un groupe social, d'une région; interviewer des gens de différentes cultures pour découvrir comment ils perçoivent le paysage, s'interroger sur les grands paysages mythiques.
- Négocier un projet d'aménagement du paysage, diriger des projets d'aménagement, jouer un rôle de médiateur dans un projet de participation citoyenne à propos du paysage; créer ou utiliser des outils de communication d'un projet paysager ou pour faciliter l'expression à propos du paysage.
- Créer une publicité pour une région donnée mettant en scène le paysage; servir de guide pour faire découvrir un endroit, une région.

Caen, 19 et 20 octobre 2004

**Verbo-linguistique**

Parle beaucoup; aime raconter ou écouter des histoires; a une bonne mémoire des dates et des noms; aime lire (particulièrement des livres où il y a des dialogues); aime les jeux avec les mots (Scrabble, mots-croisés), les jeux de mots, les calembours; a besoin d'une mise en mots pour comprendre.

- Enrichir son "vocabulaire paysager"; définir les termes employés.
- Décrire un paysage par écrit ou à voix haute; décrire un itinéraire de promenade, oralement ou par écrit; rédiger une description de paysage pour différents destinataires, un compte rendu d'expérience, un résumé d'ouvrage ou de conférence, un article de presse.
- Jouer avec la toponymie, inventer des noms de lieux ou des définitions imaginaires.
- Écouter un exposé ou le commentaire d'un film documentaire sur un paysage.
- Lire des informations ou interroger un expert à propos du paysage.
- Participer à un débat sur l'aménagement du territoire intégrant l'aspect paysager, persuader un public de tenir compte de l'impact de leurs actions sur le paysage, jouer des rôles incarnant les acteurs concernés par le paysage.
- Créer un poème ou des mots-croisés sur le paysage.
- Décrire les émotions ressenties en présence d'un paysage.
- Inventer un scénario de film ou une histoire dans un paysage, inventer un dialogue entre différents éléments du paysage.
- Rédiger une "charte du paysage", un règlement d'urbanisme.
- Créer un questionnaire pour recueillir les perceptions des gens à propos du paysage; réaliser une enquête, une interview pour recueillir l'opinion des gens à propos d'un projet d'aménagement du territoire impliquant des changements importants dans le paysage.

Caen, 19 et 20 octobre 2004

**Visuo-spatiale**

A beaucoup d'imagination; dessine; aime les images et les arts visuels; aime faire des puzzles; a un bon sens de l'orientation; organise l'espace; a besoin d'images pour comprendre ou pour s'exprimer (compose un schéma tout en parlant, utilise beaucoup de métaphores); conçoit facilement l'espace en 3D mentalement; a une bonne mémoire visuelle.

- Admirer les paysages, regarder ou réaliser des photos pour le plaisir des yeux.
- Observer les formes, les couleurs et les structures du paysage.
- Composer un paysage à partir d'un plan.
- Imaginer visuellement le paysage dans le passé ou le futur; visualiser un paysage à partir d'une image satellitaire ou d'une carte topographique, imaginer le paysage vu du ciel, visualiser un paysage d'après une description orale ou littéraire (associer par exemple des photos de paysage avec des images satellitaires ou des descriptions), imaginer le paysage vu par un fourmi, par un oiseau ou vu d'avion.
- Évoquer mentalement un paysage idéal, créer des paysages pour illustrer un récit, réaliser une fresque historique.
- Identifier un paysage en un coup d'oeil; évaluer la qualité d'un paysage sur base d'une perception visuelle globale.
- Dessiner ou peindre un paysage, sculpter ou modeler le relief du paysage.
- Réaliser ou installer une oeuvre d'art intégrée dans le paysage; décorer une pièce, concevoir l'architecture d'un jardin.
- Regarder ou monter des films, retravailler une image de paysage à l'ordinateur.
- Construire des cartes de cheminement en symbolisant les lieux, des plans paysagers, des schémas d'organisation de l'espace.
- Composer des paysages à l'ordinateur (réels ou imaginaires), composer des décors paysagers pour une pièce de théâtre.
- Créer des cartes d'organisation d'idées telles que les organigrammes ou l'architecture d'un hyperpaysage.
- Utiliser des images, fixes ou animées (schémas, croquis, métaphores, films) pour s'exprimer ou pour comprendre le paysage.
- Composer un itinéraire, se déplacer dans l'espace en suivant des instructions liées à l'observation du paysage ou donner des indications à quelqu'un qui cherche son chemin en utilisant des repères visuels, évaluer visuellement des distances.
- Reconstituer un itinéraire sur un plan, localiser des éléments du paysage sur une carte, dessiner un paysage de mémoire.
- Pratiquer des sports de plein air, conduire un véhicule.
- Se relaxer grâce à des images mentales ou physiques de paysage.

Caen, 19 et 20 octobre 2004

**Naturaliste**

Est collectionneur; aime mettre les choses en ordre; aime connaître le nom des choses; a un souci de précision et d'exhaustivité.

- Faire des excursions, des expéditions pour découvrir de nouveaux paysages.
- Visiter des expositions, assister à des conférences, faire des recherches, se documenter pour enrichir sa connaissance des paysages.
- Étudier un paysage comme on étudie un animal ou une plante : distinguer et savoir nommer les éléments du paysage, observer les détails, caractériser un paysage, réaliser des observations systématiques d'un même paysage à différents moments, photographier ou dessiner un paysage dans un but scientifique, tenir un carnet de notes, noter les changements.
- Nomenclaturer les paysages, faire un inventaire des paysages ou des points de vue remarquables, trier des photos de paysage et les sélectionner dans un but précis; faire une collection de paysages en cartes postales, actuels ou historiques.
- Réaliser un guide pour faire découvrir les paysages d'une région, guider une promenade et donner des informations scientifiques sur le paysage, réaliser une exposition scientifique ou donner des conférences pour sensibiliser à la protection des paysages, réaliser un montage diapositives ou une visite virtuelle de paysage d'un point de vue informatif.
- Récolter des objets pour composer un minipaysage typique d'une région, reconstituer un paysage du passé avec rigueur et précision.
- Apprendre à reconnaître les différentes techniques et les courants artistiques dans la peinture de paysage.
- Administrer, surveiller l'état des paysages, participer à des projets de protection ou de réhabilitation.

### 3.2.2. Modèle « deux cerveaux pour apprendre »

De nombreux modèles sont basés sur une origine structuro-anatomique du style d'apprentissage, où le cerveau est divisé en deux ou quatre cadrans (gauche - droit, cortical - limbique) (Kolb, 1984; Herrmann, 1988; Flessas, 1997).

Les récentes recherches à cet égard conduisent à nuancer la carte des liens topographiques établis à l'époque entre zones cérébrales et styles d'apprentissage, mais une "théorie des lieux" psychomenteaux est toujours d'actualité, quoique toujours à l'état de spéculation dans ses liens avec l'activité cognitive. Nous laisserons cependant de côté le débat sur la pertinence de la structure des grilles en rapport avec le cerveau, car ce qui nous intéresse surtout c'est leur contenu, qui fournit des repères pour examiner les pratiques pédagogiques et promouvoir une « pédagogie à cerveau total » (Herrmann, 1988).

Le principe d'une grille à deux dimensions a été retenu, articulé autour des repères suivants :

- démarches s'adressant plutôt au cerveau gauche : s'informer - agir concrètement
- démarches s'adressant plutôt au cerveau droit : imaginer - ressentir.

La grille ci-dessous est interprétée spécifiquement pour le contexte de l'éducation au paysage.

#### Approcher le paysage avec tout son cerveau

<p><b>Je préfère acquérir des informations :</b></p> <p>me documenter sur la région avant d'aller sur le terrain, apprendre les noms des éléments du paysage, que l'on m'explique la genèse des paysages, découvrir une théorie explicative, connaître les règles et les normes paysagères, connaître les fondements d'une politique paysagère.</p>	<p><b>Je préfère utiliser mon imagination :</b></p> <p>inventer des histoires dans le paysage, échafauder des hypothèses explicatives, décrire ou représenter le paysage un utilisant des symboles, concevoir des plans et des cartes, visualiser dans ma tête comment le paysage pourrait évoluer, créer un paysage imaginaire, imaginer une solution à un problème, chercher des liens entre plusieurs éléments du paysage.</p>
<p><b>Je préfère l'action concrète, manipuler, organiser :</b></p> <p>inventorier et classer les éléments du paysage ou les paysages eux-mêmes, utiliser ou réaliser des plans et des cartes, évaluer la qualité des paysages en suivant un protocole systématique basé sur des mesures quantitatives, réaliser un paysage en maquette à l'aide d'un plan et d'un mode d'emploi.</p>	<p><b>Je préfère ressentir des émotions :</b></p> <p>me promener, être en contact avec le paysage, partager mes émotions et mes sentiments, m'exprimer spontanément, débattre d'un problème paysager.</p>

### 3.3. Analyse des pratiques recensées

Une étude visant à dégager les profils d'intelligences multiples d'élèves en difficulté, en primaire et au secondaire révèle que sept forces sont marquantes chez cette population :

1) la perception visuo-spatiale, 2) l'expérience concrète, 3) l'ancrage dans le présent, 4) l'écriture conceptuelle, 5) la pensée divergente, 6) un intérêt pour l'informatique et 7) une disposition musicale. À l'évidence, ce profil n'est pas heureux pour les élèves dans un contexte scolaire classique. Par contre, selon les résultats d'Armstrong, un contexte qui renforce les pratiques et les activités d'apprentissage artistiques, spatiales et corporelles serait optimal pour les élèves en difficulté d'apprentissage (Leblanc, 1997). Voyons ce qu'il en est à propos du paysage.

La lecture des pratiques selon la grille des intelligences multiples révèle que sont principalement stimulées les intelligences **naturaliste** (inventorier, dénommer, observer les détails), **visuo-spatiale et corporelle** (croquis, plans, cartes), **logicomathématique** (méthode la plus souvent déductive : "chaque ensemble d'éléments est régi par une logique" (...)); il convient de tester en définitive l'appartenance d'un lieu à tel ou tel modèle spatial" - Belayew, 1997, p. 3 et p. 7) et **verbolinguistique** (vocabulaire, description, synthèse; presque toujours par écrit).

L'intelligence **intrapersonnelle** est rarement développée, à l'exception des pratiques qui incluent une éducation aux valeurs (Mc Goldrick, 1992; Partoune et Delvaux, 1996; Paysages de France; Pruneau, 1997; Salomon), comme le montre l'exemple ci-dessous, où les élèves sont amenés à faire des choix paysagers en tenant compte des autres.

Elle est souvent limitée à l'expression des préférences ou du ressenti des élèves, mais on ne voit pas toujours très clairement ce qu'on en fait par la suite (Guillaume et Sourp, 1999 -S1; Mahy-Coumont).

L'intelligence **interpersonnelle** est sollicitée dans la réalisation d'enquêtes sur le terrain (Higuchi et alii, 1998), dans des jeux de rôle ou des débats (Paysages de France; Salomon) ou dans des travaux de groupe (Guillaume et Sourp, 1999 -S2; Leclercq, 2001; Partoune, 1993 -3; Partoune et Delvaux 1996 et 1999; Partoune et Nickels, 1993; Tabarly). L'intelligence **musicorythmique** a été relevée une fois seulement (Jeux pour 1001 lectures du paysage).

Si l'on s'en réfère à la grille « cerveau gauche-cerveau droit », il est clair que ce sont surtout les élèves "**cerveau gauche**" qui seront rencontrés dans la plupart des démarches recensées, avec un accent plus prononcé pour ceux qui aiment l'action bien organisée lors des séquences sur le terrain (utilisation de grilles de lecture), tandis que les démarches en classe restent largement magistocentrées et visent l'acquisition de notions.

L'**imagination** est convoquée lorsqu'il s'agit d'émettre des hypothèses et d'établir des liens entre les éléments, mais il est souvent difficile de savoir, d'après les déclarations des professeurs, si ce sont vraiment les élèves qui construisent le raisonnement pas à pas. En ce qui concerne la conception de plans ou de schémas, l'on trouve plusieurs démarches où les élèves reçoivent un schéma à compléter, escamotant du même coup le travail de création (Carlot; Doche; Jovenet et Reynaert, 1996 -1; Mallard; Laparra; 12 paysages pour la classe de sixième; Cdrom Les paysages; CDRom Les paysages géographiques). Parfois, l'imagination des enfants est sollicitée pour inventer des histoires ou représenter le paysage qu'ils imaginent (Guillaume et Sourp, 1999 -F4; Partoune et Delvaux 1996 et 1999).

C'est sans doute le **pôle émotionnel** qui est le moins souvent rencontré, à part dans les structures associatives où l'approche sensorielle et sensible est devenue un pilier fondamental (Echel; Darie et Ortolan), ou dans les exemples de pratiques ludiques pour les enfants (Les mille lieux du paysage, Jeux pour 1001 lectures du paysage).

Terminons ce chapitre avec D. Retailé, qui estime qu'il y a danger à mener une observation distanciée d'une image froide dont on relève en liste les composantes naturelles et humaines, à privilégier des paysages exemplatifs alors que "chacun entre dans le paysage en rencontrant la civilisation dans le banal, plus souvent que dans l'exceptionnel", (...) parce que le paysage, qui est une unité, est émiété.

"Pourrons-nous échapper aux descriptions lassantes des plans aseptisés, remplacer les catalogues ? (...)  
Passer de l'enseignement géographique à l'éducation géographique ?" (Retailé, 1996, p. 38).

Il préconise pour cela la méthode de l'itinéraire et l'**expérience qui a du sens**, qui reconnaît l'importance d'un travail sur les émotions :

"Sans désenchanter totalement le monde imaginé des élèves, il est possible de forger une familiarité qui efface la peur de l'inconnu, l'angoisse du monde étrange pour ne pas dire étranger, et les jugements à l'emporte-pièce."



## 4. Conclusions

Pour alimenter nos réflexions sur nos approches pédagogiques du paysage, il convient de prendre un certain nombre d'options concernant la définition du concept de paysage, les finalités à poursuivre et les méthodes qui paraissent adéquates pour cela.

En Belgique francophone, si l'on marque un accord profond avec les finalités du décret définissant les missions de l'enseignement, les finalités d'une éducation relative au paysage devraient combiner le développement personnel de l'apprenant avec l'acquisition d'habiletés sociales et cognitives favorisant l'émergence d'une citoyenneté responsable et solidaire, dans la perspective d'un développement durable et équitable.

La place des émotions dans l'apprentissage est apparue essentielle pour développer une sensibilité à l'égard des paysages. Intégrer la complexité dans l'approche pédagogique du paysage, c'est tenter de rencontrer l'alliance dialogique entre émotion et cognition, c'est travailler sur la façon de « **penser et ressentir** » le paysage.

Plus largement, c'est la convocation de **différentes formes d'intelligence** et de **différents styles d'apprentissage** qu'il est souhaitable de rechercher lors de la conception d'un dispositif d'éducation relative au paysage, afin de stimuler l'apprenant dans sa globalité et lui permettre d'enrichir sa relation au paysage dans de multiples directions.

## Bibliographie

### Géographie, espace, paysage

- ADESA, 1999. Dis, pourquoi c'est beau ?, *Environnement*, n° 50, p. 8-9.
- Andréotti G., 1997. Aspects généraux du rapport entre paysage et religion, *Géographie et Cultures*, n° 23, Paris, L'Harmattan, pp. 77-88.
- Arnould P., 2003. Discours sur le paysage : à la croisée des regards et des systèmes, *Géoconfluences*.  
<http://www.ens-lsh.fr/geoconfluence/doc/transv/paysage/PaysageScient.htm>
- Augoyard J.-F., 1995. L'environnement sensible dans les ambiances architecturales, *L'espace géographique*, t. 24, n°4, pp. 302-318.
- Bailly A., Scariati R., 1999. *Voyage en géographie*, Paris, Anthropos.
- Bédard M., 2002. Géosymbolique et iconosphère bourgignonnes, in Le paysage par-delà la norme, *Cahiers de géographie du Québec*, vol. 46, n° 129, Québec, Université Laval, pp. 323-344.
- Beguïn H., 1987. Pour une définition souple du paysage géographique, in Notes de recherches n° 8, *Société géographique de Liège*, pp. 1-8.
- Belayew D., 1995. Le territoire rural, *GEO*, N° 37 et N° 42, Namur, CEFOGEO - FNDP.
- Belayew D., Caudron T., Dalose P., Delporte T., Jacques C., 1995. Lecture géographique du territoire rural - les outils de la lecture paysagère, Namur, CEFOGEO, FUNDP.
- Belayew D., Dalose P., Delporte T., Jacques C., 2002. Lecture géographique du site, *Revue G.E.O.*, Bruxelles, FEGEPRO.
- Bertrand G. 1978. Le paysage entre la Nature et la Société, *Revue géographique des Pyrénées et du Sud-Ouest*, t. 49, fasc. 2.
- Berque A., 1995. *Les raisons du paysage, de la Chine antique aux environnements de synthèse*, Paris, Hazan.
- Berque A., 1994. *Cinq propositions pour une théorie du paysage*, Paris, Champ-Vallon, Pays/paysages.
- Besse J.-M., 2000. *Voir la terre, six essais sur le paysage et la géographie*, Paris, Actes Sud / École Nationale Supérieure du Paysage / Centre du paysage.
- Bonnefoy Y., 1990. *Existe-t-il des hauts lieux ?*, in *Hauts Lieux*, Crépu M. et Figuié R. (dir), Paris, Autrement, série Mutations, n° 115, pp. 14-19.
- Brossard T., Wieber J.-C., 1984. Le paysage, trois définitions, un mode d'analyse et de cartographie, *L'Espace géographique*, n° 13 (1), pp. 5-12.
- Brunet R., 1974. Espace, perception et comportement, *L'Espace géographique*, 3, pp. 189-204.
- Brunet R., Ferras R., Theny H., 1992. *Les mots de la géographie. Dictionnaire critique*, Paris, Reclus - La Documentation Française, coll. Dynamiques du territoire, p. 330.
- Cholley A., 1951. *La Géographie* (Guide de l'étudiant), Paris, PUF.
- Claval P., 1984. *Géographie humaine et économique contemporaine*, Paris, PUF, 442 p.
- Claval P., 1995. L'analyse des paysages, *Géographie et Cultures - Spécial Paysages*, Paris, L'Harmattan, vol. 13, pp. 55-75.
- Claval P., 2000. *Les géographes, le paysage et la modernisation*, Colloque de l'UGI, Séoul, Bulletin 50(2).

Claval P., 2001. *Épistémologie de la géographie*, Paris, Nathan Université, 266 p.

d'Angio et alii, 2001. Le paysage, réalité ou chimère ?, sur le site de l'IUFM d'Aix-Marseille. [www.aix-mrs.iufm.fr/formations/filieres/hge/gd/gdgeographie/notions/paysage/paysage.htm](http://www.aix-mrs.iufm.fr/formations/filieres/hge/gd/gdgeographie/notions/paysage/paysage.htm)

d'Angio R., non daté. Quatre leçons sur la géographie, sur le site de l'IUFM d'Aix-Marseille : [www.aix-mrs.iufm.fr/formations/filieres/hge](http://www.aix-mrs.iufm.fr/formations/filieres/hge).

Deffontaines J.-P., 1988. Réflexions sur les unités d'analyse. Relations entre taxonomies différentes, in *De la touffe d'herbe aux paysages*, Versailles, *INRA*, pp. 13-28.

Despret V., 1997. Manières de voir, manières de savoir - La chambre noire de l'éthologie, in *L'oeil en pénombre - Essais d'anthropologie du regard*, Bruxelles, *Voir*, n° 14, Ligue Braille, pp. 54-63.

Dubost F., Lizet B., 1995. Pour une ethnologie du paysage, *Paysages au pluriel : pour une approche ethnologique des paysages*, *Cahier*, n°9, pp. 223-240.

Duncan J. S., Duncan N. G., 2001. *(Re)lire le paysage*, in *Géographies anglo-saxonnes, tendances contemporaines*, Belin, coll. Mappemonde, pp. 212-225 - traduction de l'article original (Re)reading the Landscape, *Society and space*, 6, pp. 117-126.

Froment A. et Van Der Kaa C., 1996. Introduction et chapitres Analyse du paysage, *Paysage et aménagement du territoire et Paysage et gestion de l'environnement*, *État de l'environnement wallon - Paysage*, Ministère de la Région wallonne, Namur, pp. 11-24 et 93-111. Téléchargeable sur le site de la DGRNE : [mrw.wallonie.be/dgrne/publi/etatenv/paysage/](http://mrw.wallonie.be/dgrne/publi/etatenv/paysage/)

Froment A., 1999. Le paysage transversal, Namur, *Revue du Conseil Économique et Social de la Région wallonne*, n° 59.

Froment A., 2001. L'identité, valeur patrimoniale des paysages - note prospective en matières de sites en Région wallonne, Liège, *Commission Royale des monuments, sites et fouilles de la Région wallonne*.

Gandy M., 2001. Paysage, esthétiques et idéologie, Paris, *Géographie et cultures*, n° 39.

Géoconfluences, 2003. Le paysage dans tous ses états, site Internet. [www.ens-lsh.fr/géoconfluence/doc/transv/paysage/PaysageRess.htm](http://www.ens-lsh.fr/géoconfluence/doc/transv/paysage/PaysageRess.htm)

Gérardin V., Ducruc J.-P., s.d. Le paysage derrière le paysage, in *Notions du paysage et modèles d'analyse*, *Les États généraux du paysage québécois*. [www.paysage.qc.ca/notpays5.htm](http://www.paysage.qc.ca/notpays5.htm)

Havelange C., 1997. Le regard invisible - Pour une théorie du troisième élément, in *L'oeil en pénombre - Essais d'anthropologie du regard*, Bruxelles, *Voir*, n° 14, Ligue Braille, pp. 4-13.

Joliveau T., 1994. La gestion paysagère de l'espace rural : questions, concepts, méthodes et outils, *Revue de Géographie de Lyon*, vol. 694, pp. 325-334.

Joliveau T., Dupuis B., Barge O., Denis C. et Sugier E., 1998. *Paysages virtuels. Méthodes et outils pour un outil de gestion paysagère des espaces ruraux*, CRENAM, Saint-Etienne. [www.univ-st-etienne.fr/crenam/donnee/paysage/html/tjsomcd.htm](http://www.univ-st-etienne.fr/crenam/donnee/paysage/html/tjsomcd.htm)

Joliveau T., Michelin Y., 1998. *Approche méthodologique de la gestion paysagère concertée d'un espace avec un SIG : l'exemple de la commune de Viscomtat*, Cachan, Actes du colloque « Gestion des territoires ruraux : connaissances et méthodes pour la décision publique », 26-27 avril 1998, CEMAGREF, T. 1, pp. 85-102.

Kessler M., 1999. *Le paysage et son ombre*, Paris, PUF, coll. Perspectives critiques, 88 p.

Lacoste Y., 1977. À quoi sert le paysage ? Qu'est-ce qu'un beau paysage ?, *Hérodote*, 7, Paris, Maspero, pp. 3-41.

Lassus B., 1991. Le paysage comme organisation d'un référent sensible, Paris, *Le Débat*, n° 65.

Latiri L., 2001. Qu'est-ce que le paysage dans la culture arabo-musulmane classique ?, *Cybergéo*, n° 196,

Caen, 19 et 20 octobre 2004

[www.cybergegeo.presse.fr/paysenvi/latiri/paysage.htm](http://www.cybergegeo.presse.fr/paysenvi/latiri/paysage.htm)

Latiri-Othoffer L., 2002. *La géographie arabe classique, la religion et le paysage : existe-t-il une vision religieuse de la nature et de l'environnement ?*, Actes du Festival de géographie de Saint-Dié, [xxi.ac-reims.fr/fig-st-die/actes/actes\\_2002/otthoffer/article3.htm](http://xxi.ac-reims.fr/fig-st-die/actes/actes_2002/otthoffer/article3.htm)

Lazarotti O., 2002. Le paysage, une fixation ?, *Cahiers de géographie du Québec*, vol. 46, n° 129, Université de Laval, pp. 299-322.

Le Berre M., David J., 1987. *La montagne française, espaces et aménagements*, Paris, Documentation photographique, Documentation française et CNDP.

Le Couédic D., Le paysage tué par ceux-là mêmes qui l'adoraient, *Cahiers de géographie du Québec*, 46, n° 129, décembre 2002, Université de Laval, pp. 281-297.

Le Dru L., 2001. *Le paysage et le regard du géographe, de la recherche à l'enseignement*, in *Enseigner le paysage ?*, coord. Leroux A., Actes d'un séminaire IUFM de Caen - 17-24 mars 1999, CRDP de Basse Normandie, Caen, pp. 25-37.

Lenclud G., 1995. L'ethnologie et le paysage : questions sans réponses, *Paysages au pluriel : pour une approche ethnologique des paysages*, *Cahier*, n°9, pp. 3-17.

Lévy J. et Lussault M. (dir), 2003. *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Paris, Belin.

Lifran R., 1998. *Le paysage : définitions, concepts, méthodologie pour son étude économique générale*, document pdf. [www.montpellier.inra.fr/ESR/paysages/documents/DEFPAYSAGE.pdf](http://www.montpellier.inra.fr/ESR/paysages/documents/DEFPAYSAGE.pdf)

Lipietz A., 1994. Le paysage, pays et visage : un point de vue écologiste, *Monuments historiques*, n°192.

Loiseau J.-M., Terrasson F., Trochel Y., 1993. *Le paysage urbain*, Paris, éd. Sang de la Terre.

Luginbühl Y., 1989. Au delà des clichés... la photographie du paysage au service de l'analyse, *Strates*, n°4, pp. 11-16.

Luginbühl Y., 1998. Symbolique et matérialité du paysage, in *Le Paysage entre culture et nature*, *Revue de l'économie méridionale*, Université de Montpellier III, vol. 46, N° 183, p. 235-245.

Mercier G., 2002. La norme paysagère, in *Le paysage par-delà la norme*, *Cahiers de géographie du Québec*, Université Laval, vol. 46, N° 129, pp. 357-392.

Montalberti C., 1997. *Le voyage, le monde, la bibliothèque*, Paris, PUF Écriture, p. 12.

Nys P., 1995. Paysage et re-présentation : la Terre comme paysage, *Géographie et Cultures - Spécial Paysages*, Paris, L'Harmattan, vol. 13, pp. 23-34.

Paulet J.-P., 2002. *Les représentations mentales en géographie*, Paris, Anthropos, coll. Géographie, 152 p.

Pinchemel G. et P., 1988. *La face de la Terre*, Paris, A. Colin, coll. U.

Pinchemel P., 1987. *Lire les paysages*, Paris, Documentation française et CNDP, coll. Documentation photographique, vol. 6088.

Pitte J.-R., 1983. *Histoire du paysage français*, Paris, Fayard.

Poix C., Michelin Y., 2002. *Utilisation d'un modèle multi-agents dans un système de simulation d'évolutions paysagères*. [www.lisc.clermont.cemagref.fr/Animation/SeminairesColloquesRealises/smaget/Interventions/poix/poix-sma.html](http://www.lisc.clermont.cemagref.fr/Animation/SeminairesColloquesRealises/smaget/Interventions/poix/poix-sma.html)

Sansot P., 1998. *Du bon usage de la lenteur*, Paris, Payot.

Sautter G., 1979. Le paysage comme connivence, *Hérodote*, n°16, pp. 40-67.

Schmitz S., 1999. *Les sensibilités territoriales : contribution à l'étude des relations homme-environnement*,

Caen, 19 et 20 octobre 2004

thèse de doctorat en sciences géographiques à l'Université de Liège.

Silo, 1997. Humaniser la terre, *Références*, mouvement humaniste.online.fr/information/biblio/h-payh1.htm

Snoy T., 1999. Bien-être dans nos paysages ?, *Environnement*, n° 50, p. 5.

Snoy T., 1999. Pourquoi se soucier de votre paysage ?, *Environnement*, n° 50, pp. 6-7.

Staszak, J-F., 1996. Nature et culture : des origines du déterminisme géographique, *Géographie et Cultures*, pp. 95-115.

Tabarly S., 2003. *Le paysage dans tous ses états*, Géoconfluences : www.ens-lsh.fr/géoconfluence/doc/transv/paysage/PaysageVoc.htm

Tremblay F., 2002. Contre le tout paysage : des émergences et... des oublis, in *Le paysage par-delà la norme*, Université Laval, *Cahiers de géographie du Québec*, vol. 46, N° 129, pp. 345-355.

### **Didactique de la géographie et du paysage**

Adoumié V., 2001. Enseigner la géographie en lycée, Paris, Hachette Éducation, coll. Didactiques, 221 p.

Agostini D., Roux H., 1998. *Apprendre l'espace - La géographie au cycle II*, Nîmes, CDDP du Gard, coll. Accompagner, 130 p.

Aidans L., 2000. La structuration de l'espace, Bruxelles, *Bulletin d'information de la FEGEPRO*, n° 142, Fédération des professeurs de géographie, pp. 23-112.

Bremmer J.G. , Andreassen G., 1998. Young children's ability to use maps and models to find ways in novel spaces, *British Journal of Development Psychology*, 16, pp. 197-218.

Busquets J., Cucala A., Rubies A., s.d. *Vinyes verdes vora el mar - Observar i comprendre el paisatge*, GRAO.

Collectif (professeurs de français), s.d. *Le paysage*, in *Le français dans tous ses états*, CRDP, n° 33. www.crdp.ac-montpellier.fr/frdtse/frdtse33som.html.

Collectif (CAUE 36), 1986. Si ma maison était... Jeux pour 1001 lectures du paysage, Châteauroux, CDDP 36.

Considère S., Griselin M., Savoye F., 1996. *La classe paysage - Découverte de l'environnement proche en milieux urbain et rural - du CP au CM2*, Paris, A. Colin, coll. Pratique pédagogique, 142 p.

Dalbavie T., 1983. *Analyse de paysage, fiche technique et pédagogique n° 9*, Antignac, Espaces et Recherches.

Delvaux M., Nys C., 2002. *Géographie - Lire le monde*, Bruxelles, De Boeck, 294 p.

De Maximy K., 2000. *Alpage en Faucigny; regards croisés sur le paysage - Le promeneur, le savant & le citoyen*, éd. Paysalp-Ecomusée et CDDP Haute-Savoie.

Deuffic P., 2002. Sensibiliser les forestiers au paysage : ébranler les certitudes, construire ensemble de nouveaux savoirs, in *Le partenariat en éducation relative à l'environnement*, Poitiers, éd. Ifrée-ORE, *Éducation relative à l'environnement - regards, recherches, réflexions*, vol. 3, pp. 185-198.

Espinassous L., 1996. *Pistes pour la découverte de la nature et de l'environnement*, Toulouse, Milan.

Guillaume P., Sourp R., 1999. *50 activités avec le paysage, de l'école au collège*, Toulouse, CRDP Midi-Pyrénées.

Grujard M., Le Roux A., 1988. *Un paysage*, éd. Calmann-Lévy, coll. Regarder et comprendre, Paris, 77 p.

Hugonie G., 1992. *Pratiquer la géographie au collège*, Paris, A. Colin, pp. 114-119.

Hugonie G., 1995. *Clés pour l'enseignement de la géographie au collège*, Versailles, CRDP, coll. Démarches pédagogiques, Série Enseigner la géographie.

Joffre E., Lebas A., Quendez M., Saporito J.-C., 2000. *Les mille lieux du paysage, Fiches d'activités pour l'école fondamentale - Géographie - cycle 3*, Pempf.

Jovenet G., Reynaert C., 1994. *Faire de la géographie au CE1 - cycle des apprentissages fondamentaux - tome 2*, Lille, CRDP du Nord-Pas-de-Calais, coll. Démarches et outils pour la classe.

Jovenet G., Reynaert C., 1996. *Faire de la géographie au CE2 - cycle des approfondissements*, Lille, CRDP du Nord-Pas-de-Calais, coll. Démarches et outils pour la classe, 206 p.

Leclercq N., Wollseigen C., 1999. Travail de groupe - Géographie - 4<sup>e</sup> année, Bruxelles, *Bulletin d'information de la FEGEPRO*, n° 134, pp. 33-41.

Le Roux A., 2001. *Enseigner le paysage ?* CRDP de Basse-Normandie, Actes d'un séminaire IUFM de Caen - 17-24 mars 1999, 106 p.

Le Roux A., 2003. *Didactique de la géographie*, Presses universitaires de Caen et IUFM de Caen, 263 p.

Lextreyt M., non daté. *Enseigner la géographie en classe de sixième*, sur le site Histoire-géographie de l'Académie d'Aix-Marseille, [pedagogie.ac-aix-marseille.fr/histgeo/inspect/paysages.htm](http://pedagogie.ac-aix-marseille.fr/histgeo/inspect/paysages.htm)

Luginbhühl Y., 1996. Le paysage aujourd'hui et son enseignement, *L'Information géographique*, Paris, A. Colin, Vol. 60, pp. 20-29.

Mc Goldrick B., 1992. *Cities and Countryside*, London, Hodder & Stoughton, coll. Understanding environmental issues.

Maclean K., Thomson N., 1995. *Scotland's Changing Landscape*, London, Hodder & Stoughton.

Mendibil D., 2001. *Quel regard du géographe sur les images du paysage ?*, in *Enseigner le paysage ?*, coord. Leroux A., Actes d'un séminaire IUFM de Caen - 17-24 mars 1999, Caen, CRDP de Basse-Normandie, pp. 11-26.

Mérenne-Schoumaker B., 1994. *Didactique de la géographie - vol. 1 - Organiser les apprentissages*, Paris, Nathan-Pédagogie, 255 p.

Mérenne-Schoumaker B., 2002. *Analyser les territoires - Savoirs et outils*, Rennes, PUR, coll. Didact Géographie.

Michelin Y., 1998. Des appareils photo jetables au service d'un projet de développement : représentations paysagères et stratégies des acteurs locaux de la montagne thiernoise, *Cybergéo*, n° 65, [www.cybergeopresse.fr/geocult/texte/michelin.htm](http://www.cybergeopresse.fr/geocult/texte/michelin.htm)

Michelin Y., 2000. Le bloc-diagramme : une clé de compréhension, *Cybergéo*, vol. 118, [www.cybergeopresse.fr/paysenvi/texte/michelin.htm](http://www.cybergeopresse.fr/paysenvi/texte/michelin.htm)

Nembrini J.-L., 1994. *Les concepts fondamentaux de la géographie - La géographie en collège et en lycée*, Paris, Hachette Éducation, coll. Profession enseignant.

Orban-Ferauge F., Belayew D., 1996. Les grands types de paysages de la Région wallonne – Méthodologie de lecture géographique, *État de l'environnement wallon - Paysage*, Namur, Ministère de la Région wallonne, pp. 25-78. Téléchargeable sur le site de la DGRNE : [mrw.wallonie.be/dgrne/publi/etatenv/paysage/](http://mrw.wallonie.be/dgrne/publi/etatenv/paysage/)

O'Riordan T., Wood C., Shadrake A., 1993., Landscapes for Tomorrow, *Journal of Environmental Planning and Management*, vol. 36, n° 2.

Partoune C., Delvaux F., 1996. *Les Jeunes et la ville - activités pédagogiques interdisciplinaires - Mon quartier, ma ville*, Bruxelles, Ministère de la Communauté française.

Partoune C. et Wa Kalombo Katukumbanyi M., 2001, *Un outil original pour un recueillir les représentations mentales de l'espace auprès de personnes issues d'Afrique subsaharienne : la simulation à l'aide de figurines symboliques*, in *L'exclusion et l'insécurité d'existence en milieu urbain*, B. Bawin et J.-F. Stassen (dir.), Bruxelles, éd. Luc Pire.

- Pinchemel P., 1992. La géographie en perspectives, in *Enseigner la géographie du collège au lycée*, Journées d'études nationales, 3-6 juin 1991 à Amiens, Amiens, CRDP de Picardie, pp. 41-56.
- Retailé D., 1996. Rendre le monde intelligible, *L'Information géographique*, n° 60, Paris, A. Colin, pp. 30-39.
- Roumégous M., 2001. *Quel paysage enseigner ?* in *Enseigner le paysage ?*, A. Leroux (dir.), Actes d'un séminaire IUFM de Caen - 17-24 mars 1999, Caen, CRDP de Basse Normandie, pp. 41-61.
- Roumégous M., 2002. *Didactique de la géographie - Enjeux, résistances, innovations - 1968-1998*, Rennes, PUR, coll. Didact géographique.
- Roumégous M., 1988. *La place de l'AFDG dans l'innovation en géographie scolaire*, communication lors du Géoforum de l'Association Française pour la Didactique de la Géographie, à Grenoble.  
[www.afdg.org/pratiques/sem-automne/conf-roumegous.pdf](http://www.afdg.org/pratiques/sem-automne/conf-roumegous.pdf)
- Sourp R., 1992. *L'analyse du paysage : une didactique pour la géographie*. Thèse de doctorat - Université de Toulouse Le Mirail.
- Terrier D., Vandenweche-Bauden M.-D., 1996. *L'espace et la diversité des paysages au CP - cycles des apprentissages fondamentaux*, Lille, CRDP du Nord-Pas-de-Calais.
- Thémines J.-F., 2001. *Quel paysage enseigner en classe de 6e ?* in *Enseigner le paysage ?* Leroux A. (coord.), Actes d'un séminaire IUFM de Caen - 17-24 mars 1999, Caen, CRDP de Basse Normandie, pp. 63-77.
- Union Régionale des CAUE de Midi-Pyrénées, 1994. *Paysage et droit des sols - une méthode de formation*, Ministère de l'Équipement, des Transports et du Tourisme.
- Publications sur Internet**
- Auteur inconnu, s. d. *La terre change en surface : évolution des paysages*. [www.ac-nantes.fr/peda/disc/svt/fichecollege/d1/prog.html](http://www.ac-nantes.fr/peda/disc/svt/fichecollege/d1/prog.html)
- Auteur inconnu, 1996. *Landscape Painting : Artists Who Love the Land*, Smithsonian Institute, USA.
- Auteur inconnu, s.d. Travail en maternelle utilisant les outils informatiques.
- Basnier R., 1997. *L'hypothèse du paysage*, suggestions d'exploitation pédagogique du film documentaire du même nom produit par la Cinquième/Artline Films/France 3, Bourgogne Franche Comté, réalisé par P. Bourgeois, *Télescope*, n°173, CNDP. [http://www.cndp.fr/tice/teledoc/dossiers/dossier\\_paysage.htm](http://www.cndp.fr/tice/teledoc/dossiers/dossier_paysage.htm)
- Calvet A., s.d. *Parcours croisé « Lire les paysages d'Ariège »*.  
<http://www2.ac-toulouse.fr/lyc-couserans-saint-girons/paysage/pedagogiedupaysage.html>
- Carlott Y., *Lire un paysage - deux paysages ruraux pour la classe de sixième*, Lyon, CRDP.  
<http://www2.ac-toulouse.fr/lyc-couserans-saint-girons/paysage/pedagogiedupaysage.html>
- Collectif, s.d. *À la découverte des paysages*, campagne de sensibilisation au paysage menée par l'association "Paysages de France" dans les classes du secondaire inférieur, Grenoble.  
<http://paysagesdefrance.free.fr/anime/college.htm>
- Dubois-Tanchot B., Royer S., Laparra A., s.d. CDrom avec exercices de description des paysages pour la classe de sixième, France, <http://a.laparra.free.fr>
- Collectif, s.d. *Ateliers de sensibilisation au paysage*, ECHEL, <http://perso.wanadoo.fr/echel>
- Collectif, à partir de 2003. *Le paysage dans tous ses états, Géoconfluences..*  
<http://www.ens-lsh.fr/géoconfluence/doc/transv/paysage/PaysageRess.htm>
- De Joie C., s.d. Sans titre.  
<http://www.chez.com/geocecile/Cours/sixieme/>
- Doche A.-S., 1998. Sans titre. <http://www.ac-grenoble.fr/histoire/didactique/college/doche/doche.htm>

École d'architecture de Bordeaux. <http://www.bordeaux.archi.fr/paysage/2cycle/2Annee/MP23.html>

Higuchi M.-F., Kihara B., Mark C., 1998. *The Geo-Mystery Project*, Indianapolis, Hawaii Geographic Alliance, Annual Meeting. [www.hern.hawaii.edu/hern96/pt053/GEOMYSTERY/geoplan.htm](http://www.hern.hawaii.edu/hern96/pt053/GEOMYSTERY/geoplan.htm)

Lafargue B., 1998. *Analyse visuelle d'un paysage régional*, Montréal. Cours pour aménagistes. <http://www.apa.umontreal.ca/lafargue/Cours/Apa1501>

Langlois G., à partir de 1998. Plusieurs fiches, pour chaque type de paysage prévu au programme. <http://www.multimania.com/gautlang/pedagogie.htm>.

Lextreyt M., s.d. Sans titre. <http://pedagogie.ac-aix-marseille.fr/histgeo/inspect/paysages.htm>

Lucas P., s.d. Sans titre. Travail utilisant les outils informatiques.

Mallard N., s.d. Sans titre. <http://perso.wanadoo.fr/arkham/thucydide.html>

Michelin Y., 2000. Le bloc-diagramme : une clé de compréhension des représentations du paysage chez les agriculteurs? Mise au point d'une méthode d'enquête préalable à une gestion concertée du paysage en Artense (Massif central français), *Cybergéo*. <http://www.cybergeopresse.fr/paysenvi/texte/michelin.htm>

Michelin Y., 1998. Des appareils photo jetables au service d'un projet de développement : représentations paysagères et stratégies des acteurs locaux de la montagne thiernoise, *Cybergéo*, vol. 65. <http://www.cybergeopresse.fr/geocult/texte/michelin.htm>

Moret J.-C., s.d. Sans titre. Classe de seconde. Travail avec Internet.

O'Riordan T., Wood C., Shadrake A., 1993., *Landscapes for Tomorrow*, Journal of Environmental Planning and Management, Vol. 36, N°2.

Partoune C., Delvaux F., 1996. *Les Jeunes et la ville - activités pédagogiques interdisciplinaires - Mon quartier, ma ville*, Bruxelles, Ministère de la Communauté française. [http://www.ulg.ac.be/geoeco/lmg/jeunes\\_et\\_la\\_ville](http://www.ulg.ac.be/geoeco/lmg/jeunes_et_la_ville).

Partoune C., Delvaux F., 1999. *Sensibiliser au paysage*, in *Compétences terminales en géographie - activités pédagogiques interdisciplinaires*, Bruxelles, Ministère de la Communauté française, <http://www.ulg.ac.be/geoeco/lmg/competences/activites/hyperpaysages.html>.

Pruneau D., 1997. Un modèle d'éducation relative à l'environnement visant à modifier la représentation des écosystèmes biorégionaux, *Éducation et francophonie*, vol. XXV, N° 1, Québec, Association canadienne d'éducation de langue française (Acelf). Revue scientifique virtuelle : <http://www.acelf.ca/revue/XXV1/articles/rxxv1-09.html>

Renau C., s. d. *La découverte des paysages à travers Internet*, travail avec Internet. [http://www.parisbalades.com/iufm/tice/utiliser/paysages\\_6°.htm](http://www.parisbalades.com/iufm/tice/utiliser/paysages_6°.htm).

Salomon M.-C., s.d. *Décrire un paysage*, animation proposée par Éducation et patrimoine en Ardèche pour le secondaire inférieur. <http://www.ardecol.ac-grenoble.fr/bases/patrpded.nsf>

Tabarly S., s.d. Sans titre. Travail avec Internet. <http://www.clionautes.org/profs/stabarly/TiceTpeFC2000/TiceTpeAccueil.htm>.

Tabarly S., s.d. Géoconfluences. Classe de seconde. [http://www.aix-mrs.iufm.fr/formations/filieres/hge/grd/gd%20de%20geographie/trav\\_aux%202001-2002/Paysage/Paysage.htm](http://www.aix-mrs.iufm.fr/formations/filieres/hge/grd/gd%20de%20geographie/trav_aux%202001-2002/Paysage/Paysage.htm)

Vennereau G., s.d. Sans titre.

### **Témoignages non publiés de professeurs de géographie, de formateurs ou d'animateurs**

Barthélemi A., 1999. « Géomorphologie » (4<sup>e</sup>), Marche-en-Famenne.

Brendel J., 1999, professeur à la Haute École de la Ville de Liège, notes de cours.



Caen, 19 et 20 octobre 2004

Bruxelle Y., Dussubieux C., Dariel B., Ellinger C., Paris V., Stage "Paysage", formation continue de 3 jours, Aubeterre-sur-Dronne, Ifrée (Institut de Formation et de Recherche en Education relative à l'Environnement) en partenariat avec la Mission Académique à l'Action Culturelle du Rectorat de Poitiers (MAAC), le Centre de découverte d'Aubeterre-sur-Dronne et un professeurs de lycée et de l'IUFM du Centre de la Vienne.

Darie B. et Ortolan M., 2001, animateurs au Centre de découverte d'Aubeterre-sur-Dronne : activités principalement pour le fondamental et le début du secondaire + animations tous publics avec le support d'une exposition itinérante sur les paysages de Poitou-Charentes, le Naturalibus, conçue en partenariat avec le Conservatoire d'espaces naturels de Poitou-Charentes et l'Ifrée.

Devos B., 1999. *L'évolution des paysages* (6<sup>e</sup>), Montegnée.

Gonda C., 1999, professeur à la Haute École Charlemagne à Liège.

Mahy-Coumont N., 1998. *Le paysage : un outil didactique*, notes de cours, Liège, ISELL Sainte-Croix.

Partoune C. et Nickels C., 1993. *Atelier « description de paysage »* - 4<sup>e</sup> année - expérience interdisciplinaire français-géographie, Liège.

Partoune C., 1993. *Le milieu tropical humide* (3<sup>e</sup>), *Introduction à la géomorphologie* (4<sup>e</sup>), *L'organisation spatiale de Prague* (5<sup>e</sup>).

### **CDRoms, vidéogrammes, expositions**

Centre de découverte d'Aubeterre-sur-Dronne, Conservatoire d'espaces naturels de Poitou-Charentes et Ifrée), 2001. *Le Naturalibus*, exposition itinérante.

Depover C., Strebelle A., 1998. *Paysages*, CDRom, Bruxelles, Ministère de la Communauté française.

Dubloc-Lavandier M., Macaigne E., s.d. *Dreux, ma ville en relief*, dossier d'une exposition itinérante tout public dans un bus transformé en machine à interroger la ville, Dreux, Musée d'Art et d'Histoire Marcel-Dessal.

Pinchemel P., Sanson P., Tissier J.-L., films *Anatomie du paysage* (1977), *Physiologie du paysage* (1979), *Une vallée dans la ville* (1981), *Pathologie du paysage* (1986), Saint-Cloud, ENS Production.

*12 paysages pour la classe de 6<sup>ème</sup>*, vidéofilms, Paris, CNDP et La Cinquième, diffusés à la télévision (émission Galilée). Propositions méthodologiques : : <http://www.cndp.fr/galilee/1998-1999/12paysages/12paysages.pdf>

*Les paysages géographiques*, Paris, Diapofilm Multimédia.

**Éducation et pédagogie**

Abrami P. C., Chambers B., Poulsen C., De Simone C., d'Apollonia S., Howden J. , 1996. *L'apprentissage coopératif, Théories, méthodes, activités*, Montréal, Les Éditions de la Chenelière.

Amato F., Bastien M., Demonty A., Gourle M., Jasmin D., Staquet C., 1998. *Coopération et participation - pédagogie active*, Bruxelles, Démopédie.

Armstrong, T., 1999. *Les intelligences multiples dans votre classe*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill.

Beillerot J., octobre 1991. Les compétences collectives et la question des savoirs, Paris, *Cahiers pédagogiques*, n° 297, pp. 40 - 41.

Carmona-Magnaldi N., de Vecchi G., 1996. *Faire construire des savoirs*, Paris, Hachette Éducation.

Chalvin D., Rubaud C., 1990. *Utilisez toutes les capacités de votre cerveau*, Paris, ESF, Guides pratiques pour l'encadrement.

Chevrier J., Fortin G., Leblanc R., Théberge M., 2000. Problématique de la nature du style d'apprentissage, *Éducation et francophonie*, vol. XXVIII, n°1, Association canadienne de langue française (Acelf). Revue électronique : [acelf.ca/revue/XXVIII/articles/01-chevrier.html](http://acelf.ca/revue/XXVIII/articles/01-chevrier.html).

Chevrier J., Fortin G., Leblanc R., Théberge M., 2000. La construction du style d'apprentissage. *Éducation et francophonie*, vol. XXVIII, n°1, Association canadienne de langue française (Acelf). Revue électronique : [acelf.ca/revue/XXVIII/articles/03-chevrier.html](http://acelf.ca/revue/XXVIII/articles/03-chevrier.html).

Collectif, 1991. *Après Vygotski et Piaget - Perspectives sociale et constructiviste. Écoles russe et occidentale*, textes réunis par Garnier C., Bednarz N. et Ulanovskaya I., Bruxelles, De Boeck-Université, coll. Pédagogies en développement.

Collectif, s.d. *Constructivisme* : [www.francophone.net/district9/socio-constructivisme.htm](http://www.francophone.net/district9/socio-constructivisme.htm); présentation brève sur le site Internet du District scolaire 9, [www.francophone.net/district9de](http://www.francophone.net/district9de) la Péninsule acadienne au Nouveau-Brunswick.

Collectif Réseau Ecole et Nature, 1997. *Alterner pour apprendre*, Montpellier, éd. École et Nature, 69 p. [www.ecole-et-nature.org/~ressources/ouvrages/alterner\\_pour\\_apprendre/index.htm](http://www.ecole-et-nature.org/~ressources/ouvrages/alterner_pour_apprendre/index.htm)

Delannoy C. et Passegan J.-C., 1992, *L'intelligence peut-elle s'éduquer ?*, Paris, Hachette, 127 p.

de Potter G., 1996. *Lucifiche*, in Recettes et non-recettes, coll. Les carnets de l'éco-pédagogue, Liège, Institut d'Éco-pédagogie.

Flessas J., 1997. L'impact du style cognitif sur les apprentissages, *Éducation et francophonie*, vol. XXV, n°1, Association canadienne de langue française (Acelf). Revue scientifique virtuelle : [acelf.ca/revue/XXV](http://acelf.ca/revue/XXV)

Gardner H., 1996. *Les intelligences multiples. Pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligence*, Paris, Retz.

Gardner, H., 1997. *Les formes de l'intelligence*, Paris, Odile Jacob. Traduction française de Frames of Mind, édité en 1983 et réédité en 1993.

Herrmann N., 1988. *Les dominances cérébrales et la créativité*, éd. Ned Herrmann Group, 445 p.

Holyoak K.J., Spellman B.A., 1993. Thinking, *Annual Review of Psychology*, 44, pp. 265-315.

Honey P., Mumford A., 1992. *The manual of learning style*, Ardingly House, Maidenhead, Berkshire.

Hourst B., 1997. *Au bon plaisir d'apprendre*, Paris, InterÉditions.

Huber M., Au-delà des appareillages méthodologiques : l'auto-socio-construction, *Dialogue*, N° 77, GFEN, pp. 31-34.

Kimura D., 2001. *Cerveau d'homme, cerveau de femme ?*, Paris, Odile Jacob.

- Kolb, D. A., 1984. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New-Jersey.
- La Garanderie (de) A., 1982. *Pédagogie des moyens d'apprendre*, Paris, Centurion, 131 p.
- Lakoff G., Johnson M., 1985. *Les métaphores dans la vie quotidienne*, Paris, Éditions de Minuit, 250 p.
- Larochelle M., Desautels J., 1992. *Autour de l'idée de science. Itinéraires cognitifs d'étudiants*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Leblanc C., 1997. Une difficulté d'apprentissage : sous la lentille du modèle des intelligences multiples, *Éducation et francophonie*, Association canadienne de langue française, vol. XXV, n°2. Revue électronique : <http://www.acelf.ca/revue/XXV2/articles/r252-02.html>
- Legrand E., 2000. Utilisation pragmatique de cartes mentales comme outil d'évaluation en ErE, *Education relative à l'environnement - regards, recherches, réflexions*, Arlon, Fondation Universitaire Luxembourgeoise, pp. 75-96.
- Le Ny J.-F., *Les représentations mentales*, in Le Ny J.-F. & Gineste M.-D., *La Psychologie*, Paris, Larousse, coll. Textes essentiels, 1995, p. 272.
- Madiot P., 1999. Savoir inventer ce que l'on voit, dans *Décrire dans toutes les disciplines*, Paris, *Cahiers pédagogiques*, N° 373, pp. 26-27.
- Mayor F., 1999. *Préface*, in Morin E., *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Unesco.
- Meirieu P., 1987. *Apprendre... oui, mais comment*, Paris, ESF, 187 p.
- Meirieu P., 1988. *L'école, mode d'emploi – des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*, Paris, ESF, 3<sup>e</sup> éd., 174 p.
- Meirieu P., 1990. *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris, ESF, 3<sup>e</sup> éd., 158 p.
- Morin E., Kern A.-B., 1993. *Terre-Patrie*, Paris, Seuil.
- Morin E., 1999. *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Unesco, 67 p.
- Morissette D., Gingras M., 1989. *Enseigner des attitudes ? Planifier, intervenir, évaluer*, Bruxelles, De Boeck Université, coll. Pédagogies en développement, 193 p.
- Moscovici S., 1976. *La Psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF.
- Paulesu et al., 2000. A cultural effect on brain function, *Nature Neuroscience*, 3, pp. 91-96.
- Pelletier P., s.d. *Le projet*, Département de Didactique, Psychopédagogie et Technologie éducative, Faculté des sciences d'éducation, Université Laval. [www.fse.ulaval.ca/pelletier/projet.html](http://www.fse.ulaval.ca/pelletier/projet.html)
- Pepinster C., 1995. Autosocioconstruction des savoirs, *Pratiques d'éducation nouvelle*, Groupe belge d'éducation nouvelle, pp. 85-90.
- Pirotton G., 1994. Métaphore et communication pédagogique. Vers un usage délibéré de la métaphore à des fins pédagogiques, in *Recherches en communication*, n° 2, dossier Métaphores 2, pp. 73-89.
- Muccielli, R., 1980. *La conduite des réunions*, Paris, ESF.
- Rasson J.-M., 1995. *Gérer un projet*, dans *Apprendre la démocratie et la vivre à l'école*, Collectif, Bruxelles, Labor, pp. 69-71.
- Richard J.-F., 1990. *Les activités mentales*, Paris, A. Colin, coll. Psychologie.
- Richard L. G., 2000. *L'oeil et le cerveau - La psychologie de la vision*, Bruxelles, De Boeck Université, coll. Neurosciences et cognition.

- Riding R., Rayner S., 1998. *Cognitive styles and learning strategies*, London, David Fulton.
- Slater F., 1996, Values: Towards mapping their locations in a geography education, *Geography in Education*, Canterbury, Canterbury University Press, p. 218.
- Springer S. P., Deutsch G., 2000. *Cerveau gauche, cerveau droit*, trad. de la 5ème éd. de l'ouvrage américain (1998), Bruxelles, De Boeck Université, coll. Neurosciences et cognition.
- Steiner M., 1993. *Learning from Experience : cooperative learning and global education*, A World Studies Sourcebook, Trentham Books.
- Strike K. A., Posner G. J., 1985. A conceptual change view of learning and understanding, dans WEST L.H. et PINES L.A. (dir.), *Cognitive structure and conceptual change*, New York, Academic Press, pp. 211-231.
- Tauveron C., 1999. Et si on allait voir du côté des écrivains ?, in *Décrire dans toutes les disciplines*, Paris, *Cahiers pédagogiques*, n° 373, pp. 19-21.
- Thomas L., Harri-Augstein S., 1990. *On constructing a learning conversation*, dans R. Duda & P. Riley (Ed.), *Learning styles*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, pp. 207-232.
- Thuriet E., 1999. Des prérequis sensoriels pour suivre à l'école ?, in Paris, *Cahiers pédagogiques Des sens à la sensibilité, quelle éducation ?*, n° 374.
- Vidal C., 2001. Quand l'idéologie envahit la science du cerveau, Paris, *La Recherche*, Numéro spécial Masculin-féminin.
- Vygotsky L. S., 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Cambridge, Ma: Harvard University Press.
- Watzlawick P. (dirigé par), 1988. *L'invention de la réalité. Comment savons-nous ce que nous croyons savoir ?*, Paris, Seuil.
- Éducation relative à l'environnement**
- Développement durable**
- Bouillet A., 1999. Éditorial in *Des sens à la sensibilité, quelle éducation ?*, *Cahiers pédagogiques*, n° 374, Paris.
- Brück L., Mérenne-Schoumaker B., 2002. *Le développement durable ; comprendre pour agir*, Bruxelles, SSTC.
- Clary M., Giolitto P., 1994. *Profession enseignant - Éduquer à l'environnement*, Paris, Hachette Éducation, pp. 262-273.
- Collectif, 1988. *Notre avenir à tous*, Montréal, La Commission mondiale sur l'environnement et le développement, éditions du Fleuve.
- Collectif, 2001. *Vers le développement durable - 20 activités et projets d'établissement de Suisse*, Le Mont-sur-Lausanne, éd. Fondation Éducation et Développement (FED), Communauté de travail Swissaid, Action de Carême, Pain pour le prochain, Helvetas, Caritas; éd. en langue française LEP, Loisirs et Pédagogie.
- Collectif Réseau École et Nature, 1996. *La pédagogie de projet : outil pour l'éducation à l'environnement*, Paris, L'Harmattan.
- Dehan B., 1992. *Site – cité – citer la ville. Approche conceptuelle et pédagogique*, in Programme cadre en matière d'éducation à l'environnement, enseignement secondaire, coord. Mathot L., Bruxelles, Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation de la Communauté française, p. 12.
- Duvigneaud P., 1974. *La synthèse écologique*, Paris, Doin.
- Fauteux S., Orellana I., *L'Éducation relative à l'environnement : à travers les grands moments de son histoire*, ([www.ec.gc.ca/eco/education/paper2/Paper2\\_f.htm](http://www.ec.gc.ca/eco/education/paper2/Paper2_f.htm)), Montréal, Colloque du 19-30/10/1998 : *L'avenir de l'éducation relative à l'environnement dans un monde postmoderne ?*

Caen, 19 et 20 octobre 2004

([www.ec.gc.ca/eco/education/index\\_f.htm](http://www.ec.gc.ca/eco/education/index_f.htm)). Éléments du contexte et analyse des textes fondateurs.

Fischer S., Hicks D., 1985. *World Studies 8-13, A Teacher's Handbook*, Harlow, Oliver & Boyd.

Garnier C., Sauvé L., 1999. Apport de la théorie des représentations sociales à l'éducation relative à l'environnement - Conditions pour un *design* de recherche, *Éducation relative à l'environnement - regards, recherches, réflexions*, Arlon, FUL, pp. 65-77.

Giolitto P., Mathot L., Pardo A., Vergnes G., 1997. *L'éducation à l'environnement dans l'Union européenne*, Luxembourg, Commission européenne.

Giordan A., Martinand J.-L., 1992. *Une éducation pour l'environnement*, Nice, Z'édicions.

Hicks D., Steiner M. (1989), *Making Global Connections : A World Studies Workbook*, Edinburgh, Oliver & Boyd.

Lévy B., 1999. *Nature et environnement : considérations épistémologiques*, Actes du 10e Festival international de géographie de Saint-Dié Vous avez dit nature ? Géographie de la nature, nature de la géographie : [xxi.ac-reims.fr/fig-st-die/actes/actes\\_99/nature\\_environnement/article.htm](http://xxi.ac-reims.fr/fig-st-die/actes/actes_99/nature_environnement/article.htm).

Lévy J., 1999. *Revisiter le couple géographie physique/géographie humaine*, Actes du 10e Festival international de géographie de Saint-Dié « Vous avez dit nature ? Géographie de la nature, nature de la géographie » : [xxi.ac-reims.fr/fig-st-die/actes/actes\\_99/geophy\\_geohum/article.htm](http://xxi.ac-reims.fr/fig-st-die/actes/actes_99/geophy_geohum/article.htm)

Rochex J.-Y., printemps 1996. *Au-delà des cités, c'est de la cité qu'il s'agit*, Actes des rencontres du G.F.E.N. à Aubervilliers en 1995, Savoir et Citoyenneté en Banlieue, *Dialogue*, n° 83-84, Ivry, G.F.E.N., pp. 2-6.

Sauvé L., 1994. *Pour une éducation relative à l'environnement - Éléments de « design » pédagogique*, Montréal, éd. Guérin, coll. Le défi éducatif, 361 p.

Sauvé L., 1998. *L'éducation relative à l'environnement : Entre modernité et postmodernité- Les propositions du développement durable et de l'avenir viable*, Colloque du 19-30/10/1998 : L'avenir de l'éducation relative à l'environnement dans un monde postmoderne ?, Montréal. [www.ec.gc.ca/eco/education/paper1/Paper1\\_f.htm](http://www.ec.gc.ca/eco/education/paper1/Paper1_f.htm)

Sauvé L., Machabée L., 2000. La représentation : point focal de l'apprentissage, *Éducation relative à l'environnement : Regards - Recherches - Réflexions*, vol. 2, Arlon, Fondation Universitaire Luxembourgeoise, pp. 183-194.

Sauvé L., 2001. *Éducation et environnement à l'école secondaire*, Québec, Les Éditions LOGIQUES, 311 p.

Sauvé L., Orellana I., Qualman S., Dubé S., 2001. *L'éducation relative à l'environnement - École et communauté : une dynamique constructive*, Montréal, Hurtubise HMH, 175 p.

Steiner M., 1993. *Learning from Experience : cooperative learning and global education – World Studies in the Primary Curriculum*, Oakhill, Trentham Books.

### **Sources officielles pour les programmes de géographie en Belgique francophone**

#### **Compétences valables pour tous les réseaux**

Les documents sont accessibles à partir du site de l'Agers : [www.agers.cfwb.be](http://www.agers.cfwb.be)

- Les socles de compétences en éveil – formation historique et géographique  
[http://www.agers.cfwb.be/pedag/textes/socles/telechargement/pdf/socle\\_histgeo.pdf](http://www.agers.cfwb.be/pedag/textes/socles/telechargement/pdf/socle_histgeo.pdf)
- Les compétences terminales et les savoirs requis en géographie, Ministère de la Communauté française, Bruxelles, 1999.  
[http://www.agers.cfwb.be/pedag/textes/compterm/COMP\\_GEOGRAPHIE.pdf](http://www.agers.cfwb.be/pedag/textes/compterm/COMP_GEOGRAPHIE.pdf)

#### **Programmes pour les établissements de la Communauté française**

Les programmes sont accessibles depuis le site Restode : [www.restode.cfwb.be](http://www.restode.cfwb.be)

## Journées nationales d'Études de Didactiques de l'Histoire et de la Géographie

Caen, 19 et 20 octobre 2004

- Programme du cours d'Éveil en géographie : [www.restode.cfwb.be/download/programmes/fond\\_geo.pdf](http://www.restode.cfwb.be/download/programmes/fond_geo.pdf)
- Programme du cours de géographie - 1<sup>er</sup> degré - réf. 67/2000/240 : [www.restode.cfwb.be/download/programmes/67-2000-240.pdf](http://www.restode.cfwb.be/download/programmes/67-2000-240.pdf)
- Programme du cours de géographie - réf. 57/2000/240 - 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> degrés – Humanités générales et technologiques : [www.restode.cfwb.be/download/programmes/57-2000-240.pdf](http://www.restode.cfwb.be/download/programmes/57-2000-240.pdf)

### **Programmes pour les établissements de l'enseignement libre catholique**

Les programmes sont accessibles au format pdf depuis le site du Segec. [www.segec.be/](http://www.segec.be/)

- Programme intégré pour l'enseignement fondamental : [www.segec.be/fedefoc/publications/PI.pdf](http://www.segec.be/fedefoc/publications/PI.pdf)
- Programme Étude du milieu – 1<sup>er</sup> degré - réf. D/2000/7362/3026 : [www.segec.be/FESEC/Programmes/Documents/05\\_MILIEU.pdf](http://www.segec.be/FESEC/Programmes/Documents/05_MILIEU.pdf)
- Programme de géographie - Géographie 2e degré et Programme de Formation géographique et sociale 3e degré – réf. D/2000/7362/3018 : [www.segec.be/FESEC/Programmes/Documents/08\\_GEO2.pdf](http://www.segec.be/FESEC/Programmes/Documents/08_GEO2.pdf)