



HAL
open science

Paysage et Photographie : un enjeu de sensibilité

Sylvain Revel

► **To cite this version:**

| Sylvain Revel. Paysage et Photographie : un enjeu de sensibilité. Education. 2023. dumas-04470288

HAL Id: dumas-04470288

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04470288>

Submitted on 21 Feb 2024

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

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

Année universitaire 2022-2023

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Second degré

Paysage et Photographie : un enjeu de sensibilité

Présenté par Sylvain Revel

Mémoire de M2 encadré par Camille Vergnaud

Remerciements

Je remercie tout d'abord Madame Camille Vergnaud pour son aide et son accompagnement tout au long de ces deux années d'étude et notamment pour sa contribution à trouver des solutions afin d'avancer lors de la réalisation de mon mémoire. Je tiens ensuite à remercier ma tutrice en établissement lors de ma première année de master, Madame Julie Wagenrutz pour sa confiance et ses précieux conseils pour débiter dans ce métier. Mes remerciements les plus sincères vont à Madame Frédérique Ackermann, ma tutrice en établissement lors de ma deuxième année de master pour son soutien, sa confiance et son aide tout au long de l'année. Ainsi que les collègues et personnels du collège Chartreuse qui m'ont accueilli chaleureusement et accompagné dans la continuité de l'apprentissage de cette profession.

Mes remerciements vont également à l'ensemble de mes élèves, qui m'apportent échanges et enrichissement au quotidien.

Je remercie le personnel de la Bibliothèque de l'Université Grenoble Alpes et de la bibliothèque de l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (INSPE) pour m'avoir aidé à trouver les bons ouvrages lors de la rédaction de mon mémoire.

Je souhaite par ailleurs remercier ma famille, tout particulièrement mes parents, pour leur patience, leur soutien et leur confiance dans mon travail. Je poursuis avec mes amis, un remerciement immense à eux qui m'ont soutenu moralement lors de la rédaction de ce travail.

Enfin, je tiens à remercier tous les enseignants et le personnel académique qui, durant ces années d'études, m'ont accompagné sur ce chemin d'apprentissage et d'épanouissement tant professionnel que personnel.

Table des matières

Introduction	1
1. Paysage et photographie en géographie.....	4
1.1. Le paysage, un enjeu de sensibilité	4
<i>1.1.1. La définition du paysage</i>	<i>4</i>
<i>1.1.2. La notion de sensibilité dans le paysage.....</i>	<i>8</i>
<i>1.1.3. « De la géopolitique aux paysages » (Yves Lacoste).....</i>	<i>10</i>
<i>1.1.4. L'écologie et la naturalité dans le paysage</i>	<i>12</i>
<i>1.1.5. Paysages et patrimoine</i>	<i>14</i>
1.2. La photographie : une sensibilisation du paysage en géographie.....	18
1.3. Les limites du paysage et de la photographie en géographie.....	26
2. Le paysage et la photographie : quelle place à l'école ?.....	31
2.1. La place du paysage et de la photographie dans les programmes	31
2.2. Les finalités de cet enseignement	39
2.3. Les différentes démarches utilisées pour travailler le paysage	44
3. Quand la didactique et le paysage se mêlent pour incarner la sensibilité en géographie : proposition d'une démarche pédagogique.....	50
3.1. Pourquoi axer la recherche en classe de quatrième	50
3.2. Proposition d'une démarche pédagogique.....	54
<i>3.2.1. Le travail en îlot</i>	<i>54</i>
<i>3.2.2. La mise en place de l'activité</i>	<i>57</i>
3.3. Les limites de cette mise en œuvre pédagogique.....	62
Conclusion.....	67
Table des Figures.....	69
Bibliographie.....	71

Sitographie 73

Table des Annexes

Annexes.....

Résumé.....

Introduction

La notion de paysage fait intervenir la sensibilité et la subjectivité de chacun. Les individus perçoivent le paysage selon leur propre subjectivité¹. Il y a une relation entre les attentes sociales et le paysage comme le montre Hervé Davodeau².

« La sensibilité paysagère/demande sociale de paysage, les politiques paysagères/projets paysagistes cherchent à compenser une déterritorialisation entendue comme « affranchissement progressif à l'égard de l'ensemble des contraintes territoriales » (Magnaghi, 2000, P. 16). L'action paysagère permettrait alors une reterritorialisation basée sur une proximité retrouvée, un contact avec le paysage, la nature. »

La sensibilité à l'égard des paysages réside dans le regard subjectif des individus sur le paysage. La sensibilité se caractérise par une capacité à ressentir physiquement et émotionnellement³ des sensations. Le mot sensible désigne un individu qui est réceptif, ressent et éprouve des émotions. Le regard sur le paysage se compose de différents jugements qui peuvent être esthétiques, moraux, sociaux ou culturels. La sensibilité de l'individu est un enjeu de la géographie du paysage. La géographie du paysage s'intéresse à la description, l'explication et l'interprétation du paysage (Jacques-François Richard)⁴. Le paysage est une notion fondamentale en géographie au même point que l'espace, le milieu ou le territoire⁵. Cette notion n'est pas réservée seulement aux espaces vus comme « naturels » (les montagnes, les espaces ruraux) mais aussi aux aires industrielles ou aux espaces urbains. L'analyse paysagère doit s'intéresser aux évolutions du passé afin de comprendre la relation entre la société et son environnement. C'est pourquoi l'utilisation des images est un outil pertinent dans les analyses paysagères, par exemple, elles peuvent être utilisées pour comprendre les évolutions de la relation entre la société et les aménagements de son territoire. Historiquement, les images en

¹ « Paysage — Géoconfluences ». Terme. Consulté le 10 avril 2022. <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/paysage>.

² Davodeau, Hervé. « La dimension spatiale de l'action paysagère ». *Annales de géographie* 679, n° 3 (2011): 246-65. <https://www.cairn.info/revue-annaes-de-geographie-2011-3-page-246.htm>.

³ Girard, Marie-Josée, Fanny Bréart De Boisanger, Isabelle Boisvert, et Mélanie Vachon. « Le chercheur et son expérience de la subjectivité : une sensibilité partagée ». *Specificités* 8, n° 2 (4 décembre 2015) : 10-20. <https://www.cairn.info/revue-specificites-2015-2-page-10.htm>.

⁴ Richard, Jean-François. « Essai de définition de la géographie du paysage », CENTRE NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE, 1973, 91. https://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/divers11-10/21893.pdf.

⁵ Eurêkoi. « Qu'est-ce que le paysage ? Dans sa définition générale ? », 4 janvier 2018. <https://www.eurekoi.org/quest-ce-que-le-paysage-dans-sa-definition-generale/>.

géographie sont utilisées dans un premier temps comme des outils visuels permettant d'illustrer les textes. Cependant, leurs statuts changent et elles obtiennent progressivement un rôle plus analytique (Carine Gendrot⁶). L'usage de la photographie en géographie peut être abordé dans une lecture paysagère. Les dernières décennies du XX^e siècle amènent un renouvellement de l'usage de la photographie des paysages dans l'ensemble des sciences humaines et sociales.

Dans le cadre scolaire, la notion de paysage est un outil permettant d'introduire de nouvelles connaissances. Il s'appuie sur les représentations et les acquis des élèves. L'efficacité de cette notion repose sur la sensibilité. D'ailleurs, l'Éducation Nationale donne une place de plus en plus croissante aux émotions et à la sensibilité en géographie (Eduscol. Programme du cycle 4⁷). La sensibilité s'est imposée de manière croissante dans la recherche en géographie. En géographie scolaire, cette sensibilité a été introduite dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture (le terme est présent dans le domaine 3 et 5). C'est pourquoi, il est important d'enseigner à prendre en compte et analyser cette sensibilité afin de comprendre la notion de paysage. La géographie enseignée dans le cadre scolaire fait une utilisation abondante de ces photographies dans les manuels scolaires. Le nombre de celles-ci augmentent de façon significative dans les livres de géographie. C'est entre les années 1870 et 1960 que les images se déploient dans les ouvrages scolaires⁸. Les utilisations des photographies dans les manuels sont considérées comme une aide à l'apprentissage. Il est ainsi pertinent de s'intéresser à l'apprentissage de la notion de paysage à travers deux leviers pédagogiques possibles : faire des sorties dans des musées/ des expositions pour pratiquer une sensibilité par rapport à des représentations photographiques du paysage ; proposer un travail sur le terrain dans lequel la photographie permet d'analyser nos sensibilités face aux paysages mettant à jour nos représentations qui sont variables selon les individus.

Nous pouvons alors nous demander en quoi l'usage à visée analytique et la pratique de la photographie en géographie permettent une meilleure compréhension du paysage à travers notre sensibilité qui met à jour nos représentations empreintes de jugement de valeur ?

La réflexion proposée s'organise autour de trois grands points. Tout d'abord, il convient d'analyser la relation entre le paysage et la photographie en géographie. Nous examinerons

⁶ Gendrot, Carine. « L'investigation du territoire par l'image : apport de la notion de «série» dans l'exploitation de fonds photographiques ». *LEspace géographique* 31, n° 4 (2002): 357-68. <https://www.cairn.info/revue-espace-geographique-2002-4-page-357.htm>.

⁷ Eduscol. Programme du cycle 4 en vigueur à la rentrée 2020. <https://eduscol.education.fr/document/621/download>.

⁸ Perret, Laetitia, et Valérie Legros. *Les illustrations dans les manuels scolaires : approches descriptives, diachroniques et épistémologiques*. Édité par Laetitia Perret & Valérie Legros. 10. Université de Limoges, 2018. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03104400>.

ensuite la place du paysage et de la photographie à l'école. Pour terminer, nous envisagerons de proposer un modèle de réflexion pédagogique sur le paysage et la sensibilité à mettre en œuvre dans une classe de quatrième en s'appuyant sur des expériences concrètes.

1. Paysage et photographie en géographie

1.1. Le paysage, un enjeu de sensibilité

1.1.1. La définition du paysage

Le paysage est une notion qui se compose de deux sens : un sens « réaliste » et un sens « iconiste »⁹ (un paysage représenté). D'après Justine Balibar¹⁰, le paysage réel est une portion d'un espace physique qui est constituée par l'ensemble des éléments visibles à partir d'un point précis. C'est un espace dans lequel nous sommes présents et où nous pouvons nous déplacer. Le paysage représenté est visible par des images qui peuvent être des tableaux, des dessins ou des photographies. Ces deux sens du paysage sont liés entre eux, car le paysage réel ne se voit que par une perception esthétique de l'individu qui se construit à partir de jugements culturels, moraux et sociaux. Georges Bertrand caractérise le paysage ainsi :

« Le plus simple et le plus banal des paysages est à la fois social et naturel, subjectif et objectif, spatial et temporel, production matérielle et culturelle, réel et symbolique. Le paysage est un système qui chevauche le naturel et le social. Il est une interprétation sociale de la nature. »¹¹

Le paysage constitue une notion globale qui permet de montrer à la fois les formes naturelles et les formes qui découlent des aménagements du territoire par les hommes. « *La Convention européenne du paysage* » signée à Florence en 2000 donne une autre définition du paysage qui est connue à l'échelle européenne :

« Le paysage est une partie de territoire, telle que perçue par les habitants du lieu où les visiteurs, qui évolue dans le temps sous l'effet des forces naturelles et de l'action des êtres humains. »¹²

⁹ Balibar, Justine. Qu'est-ce qu'un paysage ? Chemins philosophiques. Paris : Librairie philosophique J. Vrin, 2021.

¹⁰ Balibar, Justine. Qu'est-ce qu'un paysage ? Chemins philosophiques. Paris : Librairie philosophique J. Vrin, 2021.

¹¹ « Paysage — Géoconfluences ». Terme. Consulté le 31 mai 2022. <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/paysage>.

¹² Convention du Conseil de l'Europe sur le paysage. « La Convention européenne du paysage ». Consulté le 31 mai 2022. <https://www.coe.int/fr/web/landscape/the-european-landscape-convention>.

Le terme de paysage apparaît au XVI^e siècle en même temps que les premières représentations picturales de paysages qui ne sont pas inspirées par La Bible¹³. L'émergence du mot « paysage » apparaît avec la période de la Renaissance qui est un bouleversement intellectuel et artistique. Un nouveau rapport esthétique à la nature s'illustre avec la peinture de paysage. C'est au XVIII^e siècle que les points de vue artistiques et scientifiques se sont rejoints pour faire une observation de la nature. L'exemple de René-Louis de Girardin (paysagiste, créateur des jardins d'Ermenonville qui sont les premiers jardins à l'anglaise en France) et Alexandre de Humboldt (naturaliste, géographes et explorateur allemand, président de la Société de géographie de Paris) montre ce rapprochement entre la vision artistique et scientifique pour cette observation de la nature. Pour Girardin, le paysage est une création artistique composée d'éléments naturels alors qu'Humboldt fait ce rapprochement lors de l'observation des paysages de la Cordillère des Andes dans les années 1800 par l'utilisation de peintures et gravures qui permettent « de donner à voir et à sentir le monde »¹⁴. Pour Laura Péaud, ce rapprochement s'explique par une utilisation abondante de dessins faits par Humboldt afin d'illustrer ses ouvrages :

« Le géographe-spectateur transcrit le monde grâce aux mots et aux outils graphiques et iconographiques, son but étant de montrer la nature telle qu'elle se présente au regard »¹⁵.

Le géographe Paul Vidal de la Blache (« père fondateur » de l'école française de géographie) a contribué à la construction d'une géographie du paysage dans la seconde moitié du XIX^e siècle. Vidal de la Blache prône « la vue directe »¹⁶ pour les géographes. Les géographes après Vidal de la Blache renforcent cette volonté de transparence des paysages. Cela fait un rappel à « l'observation directe sur le terrain » comme méthode promue, et outil de légitimation de la géographie comme scientifique. Cette méthode s'éloigne alors des paysages sous la forme de représentations artistiques. La génération des élèves de La Blache cherche sur le terrain le point de vue dominant afin de l'observer dans son ensemble. Ils favorisent des prises de vue

¹³ Lacoste, Yves. De la géopolitique aux paysages : dictionnaire de la géographie. Paris : A. Colin, 2003.

¹⁴ Péaud, Laura. « « Voir le monde » : les images dans l'œuvre d'Alexander von Humboldt ». L'Information géographique 79, n° 4 (2015) : 13-36. <https://www.cairn.info/revue-l-information-geographique-2015-4-page-13.htm>.

¹⁵ Péaud, Laura. « « Voir le monde » : les images dans l'œuvre d'Alexander von Humboldt ». L'Information géographique 79, n° 4 (2015) : 13-36. <https://www.cairn.info/revue-l-information-geographique-2015-4-page-13.htm>.

¹⁶ Clerc, Pascal. Géographies : épistémologie et histoire des savoirs sur l'espace. Collection CNED-SEDES. Paris : CNED SEDES, 2012.

panoramiques ou à l'inverse des éléments précis du territoire. C'est le cas du « *Bloc erratique de serpentine au lac Mattmark* » photographié par Aimé Civiale en 1860-1863.

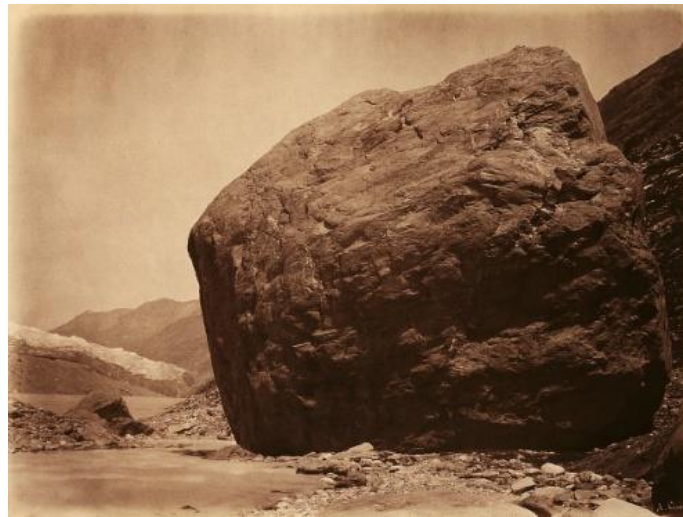


Figure 1 : Civiale, Aimé, *Bloc erratique de serpentine au lac Mattmark*, 1860-1863, photographie, 26.8×35.3 cm, BnF.

L'observation directe des géographes sur le terrain a permis un intérêt grandissant sur le paysage. Cependant, ces recherches sont principalement menées dans une pensée naturaliste¹⁷ et non pas avec les « représentations » du paysage, malgré une sensibilité des géographes sur les qualités esthétiques des paysages. Le paysage est construit de façon objective, puisqu'il est le résultat des actions de l'homme sur son environnement. Le paysage est voulu comme objectif car il est vu comme le reflet de la réalité. En enlevant l'esthétisation du paysage, les géographes veulent se rapprocher de la réalité. Cette approche du paysage a longtemps dominé la pensée géographique française du paysage. Jusque dans les années 1960, la géographie est une science plus descriptive qu'analytique. Dans les années 1960, la « nouvelle géographie » critique une approche traditionnelle des paysages, car elle suspecte cette science d' :

« enraciner dans la discipline un primat excessif du visible, une préférence idiographique pour le localisme et le défaut de quantification des observations sur le terrain »¹⁸.

¹⁷ La pensée naturaliste consiste à l'étude des phénomènes, par exemple, les structures du paysage.

¹⁸ Clerc, Pascal. Géographies : épistémologie et histoire des savoirs sur l'espace. Collection CNED-SEDES. Paris : CNED SEDES, 2012.

Ces critiques amènent des doutes épistémologiques envers une pertinence scientifique des paysages. Ces critiques se construisent sur un paysage qui est une notion trop floue¹⁹, car elle fait intervenir la subjectivité du chercheur. Le paysage perd sa place dominante en géographie, la discipline s'orientant à cette époque vers d'autres objets et méthodes (notamment quantitatives²⁰). Malgré cet abandon de la géographie du paysage, il y a un intérêt pour cette notion dans d'autres champs d'étude, notamment en histoire et littérature avec John Brinckerhoff Jackson qui s'intéresse à la notion de paysage en élargissant le regard sur des formes ordinaires du paysage. Dans les années 1970, il y a un retour d'intérêt à l'égard de cette géographie du paysage avec des géographes comme Georges Bertrand ou Gabriel Rougerie (1918-2008) qui sont des géographes spécialistes de la géographie physique. Par exemple, Georges Bertrand crée le concept GTP (géosystème, territoire, paysage). Ce concept permet d'étudier les dynamiques du paysage et son évolution qui dépendent des processus naturels et des aménagements humains, des perceptions et des idéologies. Georges Bertrand utilise cette idée du paysage dans son livre « *Paysage et géographie physique globale. Esquisse méthodologique* »²¹ écrit en 1968. De plus, ce regain d'intérêt touche également la géographie humaine comme le montre Thérèse Saint-Julien dans « *Les fondamentaux de la géographie* » écrit en 2003.

*« Les formes paysagères sont désormais conçues comme des construits, analysés en tant qu'is sont représentations des rapports des hommes aux lieux »*²²

Cet intérêt du paysage est visible avec la géographie de l'espace vécu²³ développée par Armand Frémont qui réaffirme une importance de la dimension identitaire de la sensibilité au paysage. Armand Frémont incite les géographes à développer une sensibilité dans leurs recherches. Ainsi, les géographes peuvent prendre conscience de la dimension subjective du paysage.

¹⁹ HyperGeo. « Historique du paysage », 12 avril 2005. <https://hypergeo.eu/historique-du-paysage/>.

²⁰ HyperGeo. « Historique du paysage », 12 avril 2005. <https://hypergeo.eu/historique-du-paysage/>.

²¹ Bertrand, Georges, et Jean Tricart. « Paysage et géographie physique globale. Esquisse méthodologique ». *Revue géographique des Pyrénées et du Sud-Ouest. Sud-Ouest Européen* 39, n° 3 (1968) : 249-72. <https://doi.org/10.3406/rgps.1968.4553>.

²² Thérèse Saint-Julien, « L'approche spatiale », in Annette Ciattoni et Yvette Veyret (dir), *Les fondamentaux de la géographie*, Armand Colin, 2003.

²³ La définition de la géographie de l'espace vécu selon Géoconfluences : « l'espace vécu comprend l'espace des pratiques quotidiennes (l'espace de vie) et l'espace des interrelations sociales (l'espace social) en tant qu'objets de la perception et de la représentation mentale qu'un individu ou un groupe puisse se construire. » « Espace vécu — Géoconfluences ». Terme. Consulté le 15 septembre 2022. <https://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/espace-vecu>.

1.1.2. La notion de sensibilité dans le paysage

La sensibilité devient un objet de recherche en géographie du paysage. Cette sensibilité sociale aux paysages a été approchée par l'étude de la perception des paysages comme le montre Yves Luginbühl²⁴. C'est en 1983 que la question du sensible est estimée comme un objet de recherche après différents appels à projet sur les représentations des paysages par la Mission de la Recherche Urbaine (MRU). Cette sensibilité paysagère peut être évoquée pour :

« désigner la capacité d'un individu ou d'un groupe à ressentir les qualités d'un paysage et à en exprimer les nuances. »²⁵

En effet, le paysage peut être étudié à travers la sensibilité des individus. Cette sensibilité des paysages se construit sur une subjectivité de l'observateur. La sensibilité s'intéresse à un apport esthétique du paysage. Le paysage appartenant à un monde des représentations et de l'esthétique comme le montre Georges Bertrand²⁶, la notion de paysage est ambiguë, car le paysage désigne un phénomène qui est inscrit dans le réel, sa représentation, mais également les règles qui contrôlent sa représentation (ce qui définit un « beau paysage » et comment il se compose). Ces représentations sont variables selon les sociétés, les cultures, les personnes et les modes de vie comme le montre Roger Brunet dans son dictionnaire « *Les mots de la géographie dictionnaire critique* »²⁷. La sensibilité esthétique correspond à une mise en valeur des paysages afin de répondre aux attentes subjectives et esthétiques que lui attribue la société. Ces mises en valeurs sont visibles avec le tourisme. Il y a un attrait touristique pour des paysages qui sont catégorisés comme « beaux ». Par exemple, les parcs naturels sont des formes de mise en valeurs du milieu physique. C'est le cas du Parc Naturel Régional (PNR) des Monts d'Ardèche où plusieurs communes appartenant à la Communauté d'Agglomération souhaitent préserver et valoriser les patrimoines culturels et naturels tout en informant et sensibilisant ses habitants et les visiteurs. La commune de Saint-Prix fait partie de ces communes appartenant au Parc Naturel Régional des Monts d'Ardèche.

²⁴ Luginbühl, Yves. La mise en scène du monde : construction du paysage européen. Paris : CNRS éditions, 2012.

²⁵ Donadieu, Pierre, et Elisabeth Mazas. Des mots de paysage et de jardin. Dijon : Educagri, 2002.

²⁶ Bertrand, Georges. « Le paysage et la géographie : un nouveau rendez-vous », s. d., 12. <http://revistes.iec.cat/index.php/TSCG/article/view/37219/37202>.

²⁷ Brunet, Roger, Robert Ferras, et Hervé Théry. Les mots de la géographie : dictionnaire critique. 3e éd. revue et Augmentée. Collection Dynamiques du territoire. Montpellier Paris : RECLUS la Documentation française, 2005.



Figure 2 : *Vue de la commune de Saint-Prix en Ardèche, photographie, La Dolce Via.*

Yves Luginbühl insiste sur cette sensibilité esthétique des paysages qui procurent différentes émotions.

« La mélancolie, qu'inspirent certains paysages des grandes plaines d'Europe centrale, ou la colère, lorsque des transformations dégradent brutalement un site »²⁸

De plus, la sensibilité concernant le paysage dépend de la société elle-même, car il existe une véritable sensibilité des habitants aux paysages de leur lieu de résidence. Il y a une forte interaction entre « l'objet-paysage »²⁹ qui se compose des objets matériels et les individus dans ce paysage. Le paysage est le produit des relations entre la nature et la société. Le paysage s'appréhende de deux façons avec un paysage social et un paysage individuel qui répond aux choix personnels de l'individu. Cette sensibilité paysagère est différente entre chaque individu d'une même société. Ces différences s'expliquent par des perceptions personnelles du paysage qui varient selon les individus.

« Or, s'ils ne parlent pas du même paysage, c'est bien qu'ils ne le sentent et ne le ressentent pas de la même manière. Se trouve ainsi justifiée une analyse conduite à partir de la notion

²⁸ Luginbühl, Yves. *La mise en scène du monde : construction du paysage européen*. Paris : CNRS éditions, 2012.

²⁹ Bigando, Eva. « La sensibilité au paysage ordinaire des habitants de la grande périphérie bordelaise (communes du Médoc et de la basse vallée de l'Isle) », 2006, 491. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00148440/document>.

de sensibilité, une sensibilité propre à chacun qui conduit à des expériences davantage individuelles que collectives. »³⁰

C'est par exemple, le cas de la Bourgogne et plus précisément dans les communes de Saint-Romain, Volnay, Meursault, analysées par Yves Luginbuhl. Dans ces communes, il y a la présence d'une double pratique du paysage. Sur les coteaux de ces trois communes, les deux versants constituent différents paysages. L'un des versants est ordonné, car il se compose des différentes parcelles de vignobles alors que l'autre versant se compose de friches et de bois. Ces deux formes de paysages montrent différentes pratiques de l'espace puisque sur le versant ordonné, il répond à des attentes économiques (production de vin) et culturel (la Bourgogne étant une région réputée pour ces paysages de vignobles). Le versant constitué de friches et de bois est considéré par les habitants comme un paysage de « liberté »³¹ permettant de pratiquer des activités différentes de celles du vignoble (promenades, récoltes de fruits sauvages...). De plus, d'autres courants de la géographie se sont emparés de la notion de paysage. C'est le cas de la géopolitique qui veut approfondir les notions de représentation et d'aménagement du paysage et leurs possibles conflictualités.

1.1.3. « De la géopolitique aux paysages »³² (Yves Lacoste)

La géopolitique s'intéresse à la notion de paysage. Le géographe Yves Lacoste définit la géopolitique comme étant :

« L'étude multiscale des conflits entre acteurs. Cette branche de la géographie ne se limite pas aux conflits armés et interétatiques : les luttes d'influence au sein des structures intercommunales ou les controverses autour d'un aménagement régional peuvent, par exemple, relever d'une étude géopolitique. »³³

Il y a une prise en compte des aspects paysagers dans les différents projets d'aménagement du territoire. Le paysage via sa revendication et son appropriation par les habitants et les usagers est un objet de possible conflit dans le cadre de l'aménagement du territoire. Pour comprendre

³⁰ Bigando, Eva. « La sensibilité au paysage ordinaire des habitants de la grande périphérie bordelaise (communes du Médoc et de la basse vallée de l'Isle) », 2006, 491. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00148440/document>.

³¹ Luginbuhl, Yves. La mise en scène du monde : construction du paysage européen. Paris : CNRS éditions, 2012.

³² Lacoste, Yves. De la géopolitique aux paysages: dictionnaire de la géographie. Paris: A. Colin, 2003.

³³ « Géopolitique — Géoconfluences ». Terme. Consulté le 22 septembre 2022. <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/geopolitique>.

ces conflits, il faut s'intéresser aux différentes représentations que se font les habitants, les usagers et les politiques publiques sur l'aménagement du territoire comme le montre Yves Lacoste dans son ouvrage « *De la géopolitique aux paysages. Dictionnaires de la géographie* »³⁴ écrit en 2003. Ces projets territoriaux concernent, par exemple, les villes industrielles ou post-industrielles qui sont perçues comme difficilement attractives. Au début du XX^e siècle, la notion de paysage industriel se développe en France. Ces paysages ne concernent pas seulement les usines, mais aussi des bâtiments ayant une valeur patrimoniale ou des éléments productifs et non productifs³⁵ comme les cités ouvrières ou les bâtiments sociaux. Les paysages industriels possèdent une « mauvaise image »³⁶ car leurs représentations se constituent des activités humaines qui se développent sur différentes formes de production assignées aux marchés économiques. Cette mauvaise image est vue par les politiques publiques comme la raison de la baisse d'attractivité du territoire. Les représentations du paysage industriel sont peu évoquées, parce qu'elles ne répondent pas aux qualités esthétiques que se font les politiques publiques, les habitants et les usagers. Le paysage du Massif Vosgien est un bon exemple du paysage industriel. De nombreuses usines de textiles s'intègrent dans les fonds de vallées du massif vosgien. Ces usines sont caractérisées par leur toit à sheds³⁷ et parfois par la présence de haute cheminée de brique permettant de faire évacuer les fumées. Ces toits à sheds sont des symboles de la production des usines textiles, mais aussi une représentation du paysage des fonds de vallées du massif vosgien.

³⁴ Lacoste, Yves. *De la géopolitique aux paysages: dictionnaire de la géographie*. Paris: A. Colin, 2003.

³⁵ Edelblutte, Simon. « Le paysage industriel entre dilutions, héritages et symboles. Une réflexion à partir des paysages textiles du Massif vosgien (France) », 2020, 9. <https://hal.univ-lorraine.fr/hal-02979200/document>.

³⁶ Houllier-Guibert, Charles-Edouard, et Camille Mortelette. « La patrimonialisation de l'héritage industriel comme stratégie de valorisation : vers la généralisation d'une idéologie territoriale ». *Ethnologies* 42, n° 1-2 (2020): 217-34. <https://doi.org/10.7202/1074944ar>.

³⁷ Le toit à sheds peut être défini par le CNRTL (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales) comme un : « comble dissymétrique composé d'un versant court et à forte pente, entièrement vitré et généralement orienté au Nord et d'un versant plus long, à faible pente et couvert de matériaux opaques. ». « SHED : Définition de SHED ». Consulté le 26 septembre 2022. <https://www.cnrtl.fr/definition/shed>.



À partir de la fin du XIX^{ème} siècle, le modèle d'usine dit « à sheds » s'impose. Le découpage du toit en pans asymétriques permet, en vitrant les pans orientés au Nord (pour éviter un éclairage direct et une chaleur trop forte), de faire entrer la lumière dans l'usine de façon zénithale et donc de se passer d'étages. Ici, à Ribeauvillé (Haut-Rhin), on peut remarquer une première génération de sheds entre deux bâtiments à étages plus classiques et une extension à sheds plus récente avec bardage métallique, au premier plan. L'usine, toujours active, est un des sites de Beauvillé, entreprise produisant de linge de maison haut de gamme (photo : Edelblutte, 2018).

Figure 3 : Edelbutte, Simon, *L'usine textile au toit à sheds, figure emblématique du textile vosgien*, Le paysage industriel entre dilutions, héritages et symboles. Une réflexion à partir des paysages textiles du Massif vosgien (France), 2020.

1.1.4. L'écologie et la naturalité dans le paysage

Le paysage est devenu un objet disciplinaire de l'écologie du paysage. Il y a une mise en place d'une politique visant à protéger le paysage, c'est le cas de la loi de 1993 en France dite « loi du Paysage » permettant de protéger le paysage, mais aussi des lois visibles avec la Convention européenne du paysage qui demande aux États membres de faire un inventaire de leurs paysages. Le paysage est devenu un enjeu actuel dans notre société avec la question du développement durable. Le paysage étant une composante de l'environnement, les actions paysagères deviennent un objectif du développement durable. La Convention européenne du paysage montre l'enjeu entre le paysage et le développement durable :

« le souci du développement durable énoncé à la Conférence de Rio en 1992 donne au paysage une place essentielle en tant que facteur d'équilibre entre un patrimoine naturel et culturel, reflet de l'identité et de la diversité européenne, et une ressource économique créatrice d'emplois et liée à l'essor d'un tourisme durable »³⁸

³⁸ Conseil de l'Europe, éd. Paysage et développement durable : les enjeux de la Convention européenne du paysage. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2006.

Le paysage est en relation avec le développement durable, notamment avec la question de l'anthropocène. L'Anthropocène est une période de l'histoire de la Terre qui peut être considérée comme une époque où les activités humaines ont un impact sur le système terrestre.

« L'Anthropocène est une notion utilisée par de nombreux auteurs du champ des sciences de l'environnement et au-delà pour faire référence à une période dont la date de début est encore débattue, marquée par les conséquences globales des activités humaines sur la biosphère »³⁹

Cependant, une critique se porte sur la notion de responsabilité des Hommes sur les problèmes environnementaux, comme si tous les individus étaient responsables de ceux-ci. Les Hommes sont devenus les principaux acteurs des transformations de la Terre, mais la majorité des individus sont également devenus les victimes de ces transformations⁴⁰. L'anthropocène permet de montrer les changements visibles de l'environnement dont fait partie le paysage.

En outre, un autre enjeu du paysage est visible avec une volonté de retour à la naturalité. Il y a une volonté de laisser faire la nature qui reprend ses droits, y compris sur les espaces où l'Homme a vécu⁴¹. Ce retour à la naturalité peut être visible avec des mises en place de protection de ces espaces. Néanmoins, la notion de protection étant trop générale⁴², il faut utiliser le terme de préservation qui désigne « une démarche qui vise à protéger la nature pour elle-même, contre les effets néfastes de l'action des sociétés, selon un principe bio centré d'une nature existant en-dehors des humains »⁴³. L'approche préservationniste est apparue à la fin du XIX^e, connue sous la notion de « droit de nature » est un courant radical qui prône une importance de la nature et sa préservation face à l'activité humaine. En revanche, en réaction à ce mouvement, il y a l'apparition d'un autre mouvement qui est le conservationnisme apparu également à la fin du XIX^e siècle. Ce mouvement promeut une gestion raisonnée de la nature avec un usage modéré des ressources. Ces espaces protégés incluent une intervention humaine contrairement au préservationnisme. Ces espaces protégés sont visibles avec les réserves

³⁹ Le Gall, Julie, Olivier Hamant, et Bouron. « Notion en débat : Anthropocène — Géoconfluences ». Document, 2017. <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/a-la-une/notion-a-la-une/anthropocene>.

⁴⁰ Lise Desvallées, "Introduction aux changements globaux et à la notion d'anthropocène", Feuilles de Géographie, 2019-3, 30 p. <https://fdg.parisnanterre.fr/2019/06/04/introduction-aux-changements-globaux-et-a-la-notion-danthropocene/>.

⁴¹ Godet, Laurent, et Adrien Guetté. « Naturalité ». HyperGeo (blog), 2019. <https://hypergeo.eu/naturalite/>.

⁴² « Protection (aire, zone) — Géoconfluences ». Terme. Consulté le 16 septembre 2022. <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/protection-aire-zone>.

⁴³ « Préservation, préservationnisme — Géoconfluences ». Terme. Consulté le 16 septembre 2022. <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/preservation>.

naturelles, les parcs nationaux... C'est le cas, par exemple, dans la région Rhône-Alpes avec la présence d'une réserve de plus de 2000 hectares dans le parc naturel régional (PNR) du Vercors par l'Office national des forêts (ONF). Le statut de cette réserve naturelle nationale permet d'aspirer à trois objectifs avec la volonté de protéger les espaces et les espèces naturelles, de gérer les sites et de sensibiliser les individus⁴⁴.

Le paysage est devenu un enjeu actuel dans notre société avec la question du développement durable. La notion de paysage met en évidence la volonté de protection des espaces par les Hommes visibles avec l'instauration des réserves naturelles et des parcs nationaux... De plus, le paysage est lié au patrimoine qui est un espace à protéger.

1.1.5. Paysages et patrimoine

Le patrimoine fait intervenir la notion de paysage. Le patrimoine peut se définir selon le site Géoconfluences comme :

« ce qui est perçu par une société comme étant digne d'intérêt et devant de ce fait être transmis aux générations futures, qu'il s'agisse d'un patrimoine historique (un monument, un site...), d'un patrimoine paysager (par exemple une forêt, un massif montagneux, une perspective urbaine) »⁴⁵

Le patrimoine est une construction sociale qui dépend des sociétés et de leurs valeurs culturelles. Cela se voit avec la question : que choisit-on de préserver ? et que peut-on accepter de détruire ?⁴⁶. Les paysages et les patrimoines sont liés entre eux, car le patrimoine fait référence aux paysages comme support. Les géographes Pierre Dérioz, Philippe Bachimon et Maud Loireau montrent cette relation entre le paysage et le patrimoine avec l'idée de :

« mettre en scène le patrimoine in situ, en l'insérant dans les paysages qu'il a contribué à façonner »⁴⁷

⁴⁴ Parc naturel régional du Vercors. « La Réserve naturelle nationale des Hauts-Plateaux du Vercors | Parc naturel régional du Vercors ». Consulté le 19 décembre 2022. <https://parc-du-vercors.fr/RNNHPV>.

⁴⁵ « Patrimonialisation — Géoconfluences ». Terme. Consulté le 19 septembre 2022. <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/patrimonialisation>.

⁴⁶ « Patrimonialisation — Géoconfluences ». Terme. Consulté le 19 septembre 2022. <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/patrimonialisation>.

⁴⁷ Voisin, Lolita, et Sylvie Servain-Courant. Paysages et patrimoines. Tours: Presses universitaires François-Rabelais, 2016.

De plus, le paysage peut être assimilé à un patrimoine qui est un espace à protéger, alors que les pratiques et les usages fabriquent le paysage. Le patrimoine fait intervenir un phénomène de patrimonialisation qui désigne « un processus de création, de fabrication de patrimoine »⁴⁸. Ce phénomène apparaît en France au XIX^e siècle avec la sauvegarde des monuments historiques. C'est le cas, de la cité de Carcassonne qui a commencé à être restauré sous Viollet-le-Duc au XIX^e siècle⁴⁹. La basilique Saint-Nazaire à l'intérieur de la cité passe sous la préservation des monuments historiques en 1840. Il faut attendre le XX^e siècle, pour voir apparaître un patrimoine paysager. Le patrimoine paysager est défini par le code de l'environnement du 19 septembre 2022. L'article L110-1 du code de l'environnement stipule que :

« Les espaces, ressources et milieux naturels, les sites et paysages, la qualité de l'air, les espèces animales et végétales, la diversité et les équilibres biologiques auxquels ils participent font partie du patrimoine commun de la nation. »⁵⁰

De plus, le patrimoine paysager peut amener des conflits possibles dans le cadre de l'aménagement des territoires avec les habitants et les acteurs publics qui peuvent percevoir une perte d'appropriation de leur territoire. C'est le cas du rapport « ambivalent »⁵¹ au patrimoine industriel avec la présence des institutions et des habitants qui rappelle les relations entre le territoire et le patrimoine. Charles-Édouard Houllier-Guilbert et Camille Mortelette dans leur article « *La patrimonialisation de l'héritage industriel comme stratégie de valorisation. Vers la généralisation d'une idéologie territoriale* » publié en 2020, expliquent que la patrimonialisation industrielle est liée à des formes de conflits qui peuvent rappeler d'anciennes conditions de vie quotidienne dure pour des catégories de population souvent invisibles dans le patrimoine. Le patrimoine industriel peut être abordé notamment avec le site portuaire au sein de la ville de Nantes. Le port de Nantes est un « front d'eau »⁵² qui a connu des réhabilitations urbaines qui répondent aux volontés d'appropriation des habitants, des nouveaux habitants, des politiques publiques et des objectifs touristiques. Les activités

⁴⁸ « Patrimonialisation — Géoconfluences ». Terme. Consulté le 19 septembre 2022. <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/patrimonialisation>.

⁴⁹ Voir en annexe : Annexe 1 p. 1.

⁵⁰ « Article L110-1 - Code de l'environnement - Légifrance ». Consulté le 19 septembre 2022. https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000026849052/2012-12-29.

⁵¹ Houllier-Guilbert, Charles-Edouard, et Camille Mortelette. « La patrimonialisation de l'héritage industriel comme stratégie de valorisation : vers la généralisation d'une idéologie territoriale ». *Ethnologies* 42, n° 1-2 (2020): 217-34. <https://doi.org/10.7202/1074944ar>.

⁵² Un front d'eau désigne une implantation industrielle le long des littoraux.

portuaires de Nantes sont déplacées vers de nouveaux ports dont celui du Grand port maritime de Nantes-Saint-Nazaire. Dans l'ancien port de Nantes, il subsiste seulement quelques bâtiments et matériels portuaires (dont deux cales sèches et des entrepôts portuaires). L'ancien port de Nantes est devenu un espace récréotouristique qui consolide un potentiel récréatif et favorise les activités touristiques au sein de la ville. Le patrimoine industriel valorise les actions publiques à travers la requalification d'un espace industriel en l'intégrant dans la ville (la présence de logement et d'emploi). Le patrimoine industriel valorise également la volonté de création d'une ville-créative à travers une réhabilitation urbaine et un développement économique qui s'explique par l'installation d'industries culturelles et créatives (ICC). Ces industries culturelles et créatives se retrouvent principalement autour des Halles Alstom⁵³ et du nouveau quartier de la Création⁵⁴ sur l'île de Nantes. La ville-créative répond à :

« La réflexion sur la politique d'industries créatives nantaises débute dès le début des années 2000, en tant que nouvelle phase de la stratégie de soutien public à la création [...] La croissance qui pourrait être stimulée par les secteurs créatifs à des répercussions directes en matière d'image. En effet, sur l'île de Nantes, le quartier de la création devient un symbole de la politique d'attractivité, avec le souhait de positionner Nantes comme une référence internationale dans le domaine de l'inventivité. »⁵⁵

Pour cela, la transformation de cet espace se fait à partir des mémoires ouvrières. Les anciens travailleurs voient la transformation de cet espace comme « une violence symbolique »⁵⁶ qui s'explique par un fort attachement à cet espace de vie et une opposition contre les élites publiques sur ces mutations urbaines. Ces conflits s'illustrent en particulier avec la présence de totems qui représentent le passé industriel de ce port. Ces totems ont été « imposés »⁵⁷ par les

⁵³ Voir en annexe : Annexe 2 p. 1 et Annexe 3 p. 2.

⁵⁴ Voir en annexe : Annexe 4 p. 2.

⁵⁵ Houllier-Guibert, Charles-Edouard, et Jean-Baptiste Le Corf. « Le Marketing Territorial Dans La Fabrique Des Villes Créatives : Une Approche Comparative de Rennes, Nantes et Saint-Etienne ». Consulté le 22 septembre 2022.

https://www.academia.edu/21427497/Le_marketing_territorial_dans_la_fabrique_des_villes_cr%C3%A9atives_une_approche_comparative_de_Rennes_Nantes_et_Saint_Etienne.

⁵⁶ Houllier-Guibert, Charles-Edouard, et Camille Mortelette. « La patrimonialisation de l'héritage industriel comme stratégie de valorisation : vers la généralisation d'une idéologie territoriale ». *Ethnologies* 42, n° 1-2 (2020): 217-34. <https://doi.org/10.7202/1074944ar>.

⁵⁷ Houllier-Guibert, Charles-Edouard, et Camille Mortelette. « La patrimonialisation de l'héritage industriel comme stratégie de valorisation : vers la généralisation d'une idéologie territoriale ». *Ethnologies* 42, n° 1-2 (2020): 217-34. <https://doi.org/10.7202/1074944ar>.

habitants de Nantes. Ces mises en valeur du patrimoine sont visibles avec la présence de deux grues Titan qui façonnent le paysage urbain en incarnant le patrimoine industriel nantais.



Figure 4 : Crochet, David, *Les 2 grues titan sur l'île de Nantes*, 2009.

Ainsi, le concept de paysage est une notion essentielle en géographie qui s'intéresse au découpage spatial et à la géographicit ⁵⁸. Ce concept permet également de comprendre le façonnage de l'espace par les sociétés. Le paysage est une question centrale dans la société avec un intérêt de la part des sociologues, des romanciers, des peintres, mais aussi des touristes. Le paysage diffère en fonction du point de vue que prend le spectateur. L'attrance pour le paysage est donc différente pour chaque personne qui l'observe. De plus, ce paysage fait intervenir le concept de sensibilité qui touche cette géographie. La sensibilité touche à l'esthétisme du paysage, mais par ailleurs aux pratiques territoriales du paysage par la société. Cette sensibilité peut être abordée à travers les photographies qui sont fréquemment exploiti es dans les lectures de paysages en géographie. De surcroît, les photographies font intervenir cette sensibilité à travers la subjectivité du photographe face aux paysages.

C'est pourquoi, il est pertinent de s'intéresser à l'usage de la photographie dans le paysage et les enjeux que cela amène.

⁵⁸ Ping, Martine Vaugien-Cheung Ho . « Le paysage en géographie. Comprendre comment les hommes organisent le monde », s. d., 21. <https://hal.univ-reunion.fr/hal-01244151/document#:~:text=L'%C3%A9tude%20du%20paysage%20en.politique%20et%20sociale%20des%20soci%C3%A9t%C3%A9s>.

1.2. La photographie : une sensibilisation du paysage en géographie

La photographie a connu de nombreuses innovations techniques dans les domaines de l'optique, de la chimie, de la mécanique et en électronique à travers son histoire. Au XI^e siècle, le scientifique Ibn al-Haytham écrit le « *Traité d'optique* ». Ce traité met en évidence deux phénomènes permettant l'obtention d'images photographiques : la chambre noire et les phénomènes de réflexion et réfraction de la lumière. Léonard de Vinci reprend les découvertes de Ibn al-Haytham et crée la « *camera obscura* »⁵⁹ (chambre noire). Ces chambres noires sont utilisées par les peintres pour faire les différents tracés de leurs paysages. C'est le cas du peintre Giovanni Antonio Canal avec son tableau « *Bacino di San Marco, Venice* »⁶⁰ fait en 1738. Au début du XIX^e siècle, des scientifiques ont tenté de figer les images de façon définitive, mais cela ne fonctionne pas encore. C'est le cas notamment de Thomas Wedgwood qui utilisa un papier imbibé de nitrate d'argent. Cependant, il n'arrive pas à fixer ces images sur le papier. Il faut attendre la première moitié du XIX^e siècle pour obtenir une photographie. Le « *Point de vue du Gras* » est la première photographie faite par le Français Joseph Nicéphore Niépce en 1827 (*Vue de la fenêtre de la propriété du Gras à Saint-Loup-de-Varenes, Saône-et-Loire*⁶¹).

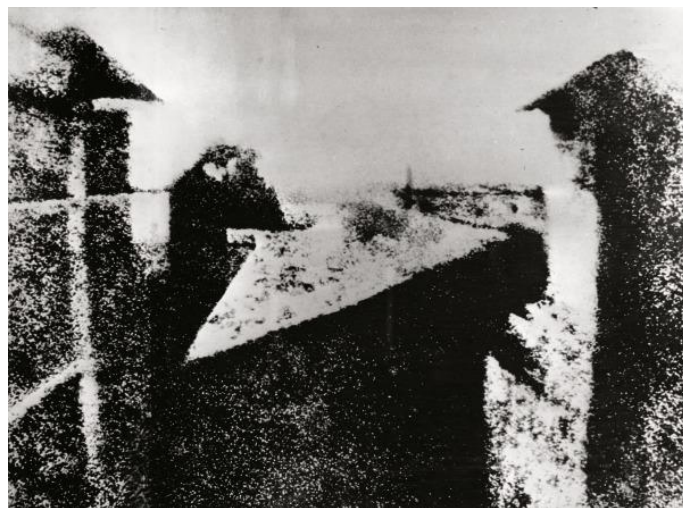


Figure 5 : Niépce, Nicéphore, *Point de vue du Gras* (Saint-Loup-de-Varenes), 1825-1827, photographie, 16.2×20.2 cm, BnF.

⁵⁹ Voir en annexe : Annexe 5 p. 3.

⁶⁰ Voir en annexe : Annexe 6 p. 3.

⁶¹ Source : « BnF - Essentiels ». Consulté le 25 avril 2022. http://classes.bnf.fr/essentiels/grand/ess_2280.htm.

Toutefois, le procédé mis en place par Niépce possède un défaut qui est son temps de pose, car contrairement à la pensée commune, le temps de pose devait durer plusieurs jours et non huit heures⁶². C'est pourquoi en 1839, Louis Daguerre (peintre et photographe français) invente le daguerréotype⁶³. Le daguerréotype est un appareil photographique permettant de produire en quelques minutes des photographies. Cet appareil devient populaire et permet à la photographie d'entrer dans la vie quotidienne et de se diffuser rapidement dans la société.

Les progrès techniques de la photographie permettent son usage croissant. L'utilisation de la photographie en géographie devient de plus en plus importante à partir de la seconde moitié du XIX^e siècle. La géographie se sépare des représentations artistiques et symboliques pour se rapprocher des regards plus réalistes⁶⁴. La photographie est utilisée par les explorateurs qui se servent de ce procédé lors de différentes expéditions. Elle les accompagne et remplace les anciens dessinateurs par des « techniciens de la photographie »⁶⁵. L'utilisation de la photographie sur le terrain n'a pas été simple, car elle amène des changements dans la pratique des géographes. Albert Demangeon est un bon exemple de l'usage de la photographie dans une approche paysagère, notamment avec sa thèse sur la Picardie⁶⁶ publiée en 1905. La mise en œuvre pour faire une photographie à l'extérieur est compliquée, parce que les premiers appareils photographiques sont lourds et fragiles. De plus, la mauvaise fixation de l'image amenait de nombreuses complications. Ces différentes difficultés sont visibles avec la gravure de Jahandier « *La photographie dans les voyages d'explorations* » faite en 1874⁶⁷. Cette gravure permet de voir comment était pratiquée la photographie par les explorateurs avec la présence d'un laboratoire photographique. De plus, cette gravure donne une idée du matériel transporté sur le terrain par les géographes et explorateurs, et donc la difficulté du transport de ce matériel. La photographie devient un instrument privilégié par la Société de géographie qui l'utilise afin de répandre les informations découvertes.

⁶² Marignier, Jean-Louis. « Histoire de la redécouverte des procédés de l'invention de la photographie par Nicéphore Niépce ». Histoire de la recherche contemporaine. La revue du Comité pour l'histoire du CNRS, n° Tome I-N°2 (11 octobre 2012) : 145-56. <https://doi.org/10.4000/hrc.171>.

⁶³ Voir en annexe : Annexe 7 p. 4.

⁶⁴ Mendibil, Didier. « Dispositif, format, posture : une méthode d'analyse de l'iconographie géographique ». *Cybergeo: European Journal of Geography*, 12 mars 2008. (Consulté <https://doi.org/10.4000/cybergeo.16823>).

⁶⁵ « BnF - Trésors photographiques de la Société de géographie ». Consulté le 11 mars 2022. <http://expositions.bnf.fr/socgeo/pedago/004.htm>.

⁶⁶ Demangeon, Albert (1872-1940) Auteur du texte. La Picardie et les régions voisines : Artois, Cambésis, Beauvaisis / Albert Demangeon, ..., 1905. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5828451n>.

⁶⁷ Source : « BnF - Trésors photographiques de la Société de géographie ». Consulté le 12 mars 2022. <http://expositions.bnf.fr/socgeo/grand/003.htm>.

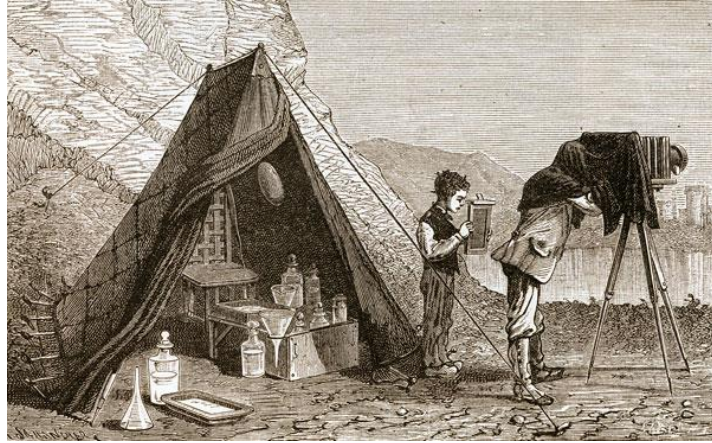


Figure 6 : Jahandier, *Le photographe dans les voyages d'exploration*, 1874, gravure, 8×13 cm, Paris, BNF.

L'utilisation et la projection des images photographiques deviennent progressivement une forme de diffusion des connaissances géographiques, par exemple, lors des conférences organisées par la Société de géographie à partir des années 1878. Une conférence à la Société de géographie est visible avec la gravure de Lackerbauer « *Une conférence à la Société de géographie de Paris* »⁶⁸ en 1885. Les photographies obligent les géographes qui étudient le terrain à conduire des choix sur les points de vue, les perspectives et les cadrages qu'ils retiennent. Les élèves de Vidal de la Blache favorisent des prises de vue panoramiques ou à l'inverse des éléments précis du territoire. L'amélioration des appareils photographiques permet de faciliter les différentes prises de vues et autorisent les explorateurs et les géographes à photographier le terrain plus facilement.

En dépit de cela, il y a la présence d'une méfiance⁶⁹ de la part des géographes du XIX^e siècle, concernant ces photographies. En effet, ces méfiances sont visibles par un mauvais usage des photographies comme le montre Robert Wyns (géologue) et Bertrand Sajaloli (géographe) dans leur conférence « Photographie et géographie. Objectif(s) : Territoire(s) »⁷⁰. Les géographes ont longtemps fait :

« un très mauvais usage des clichés papier : illustration prétexte, l'image apparaît dans de nombreux ouvrages savants comme une décoration obligée, destinée à aérer le texte, sans que

⁶⁸ Source : « BnF - Trésors photographiques de la Société de géographie ». Consulté le 9 avril 2022. <http://expositions.bnf.fr/socgeo/grand/005.htm>. Voir en annexe : Annexe 8 p. 4.

⁶⁹ Wyns, Robert, et Bertrand Sajaloli. « Photographie et géographie. Objectif(s) : Territoire(s) », s. d., 4. <http://cafe-geo.net/wp-content/uploads/cg-orleans-photographie-territoire.pdf>.

⁷⁰ Wyns, Robert, et Bertrand Sajaloli. « Photographie et géographie. Objectif(s) : Territoire(s) », s. d., 4. <http://cafe-geo.net/wp-content/uploads/cg-orleans-photographie-territoire.pdf>.

soit véritablement analysés le paysage et les communautés humaines qu'elle représente. Plus troublant encore, la photographie est complètement déconnectée de son photographe, des intentions qui l'animent, des paris ou des contraintes techniques qui sont les siennes.

L'image, peu sérieuse car issue d'une démarche artistique, n'est pas critiquée ni contextualisée »⁷¹

C'est le cas d'Emmanuel de Martonne (1873-1955) et de Jean Brunhes (1869-1930) avec leurs formes d'utilisation de la photographie. Emmanuel de Martonne fait des recueils de données dans lesquels la photographie ne possède qu'un rôle d'accessoire. Elle n'est présente que pour illustrer la morphologie des paysages. La seconde utilisation de la photographie s'avère visible avec Jean Brunhes qui comme de Martonne fait peu de commentaire sur la photographie. Par exemple avec « *Deux villes sœurs en deux sites géologiquement très différents* » qui est un dispositif publié par Jean Brunhes en 1912 dans « *La géographie humaine* »⁷². Ces deux photographies de villes montrent des types de site urbain topographiquement proche, mais différent. Cet exemple, montre l'usage des photographies par Jean Brunhes afin d'illustrer la typologie des paysages (classification des différents types d'espaces en fonction de critères).

⁷¹ Wyns, Robert, et Bertrand Sajaloli. « Photographie et géographie. Objectif(s) : Territoire(s) », s. d., 4. <http://cafe-geo.net/wp-content/uploads/cg-orleans-photographie-territoire.pdf>.

⁷² Berdoulay, Vincent, Paulo C. Da Costa Gomes, et Jean-Baptiste Maudet. « L'image dans l'écriture géographique : enjeux épistémologiques et valeur heuristique ». *Géographie et cultures*, n° 93-94 (1 avril 2015) : 153-73. <https://doi.org/10.4000/gc.3938>.

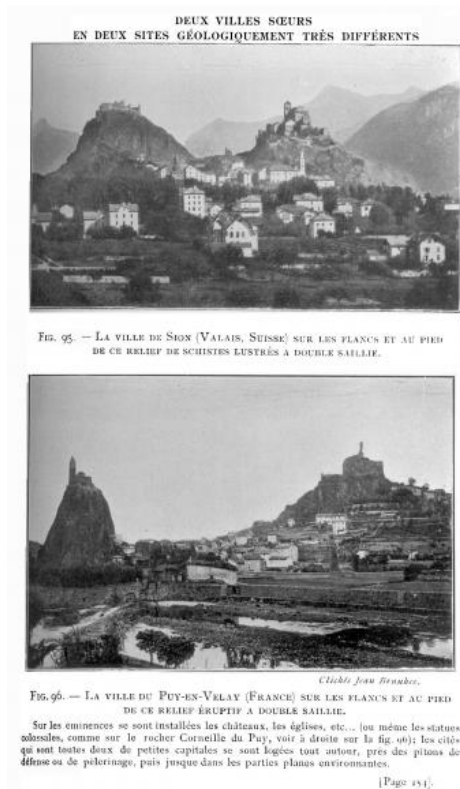


Figure 7 : Brunhes, Jean, *Deux villes sœurs en deux sites géologiquement très différents*, La géographie humaine, 1912.

L'usage d'une comparaison photographique par Jean Brunhes permet de montrer l'occupation de l'Homme dans un espace qui peut être différent. Les deux géographes (de Martonne, Brunhes) font un usage critique vis-à-vis des photographies. Cette méfiance est visible par l'absence de commentaires élaborés envers ces différentes photographies. Pour Emmanuel de Martonne, la photographie ne possède qu'un rôle d'illustration de la morphologie du paysage. Pour Jean Brunhes, les photographies comportent peu de commentaires, mais permettaient d'illustrer les phénomènes qu'il expliquait. La conception et l'usage de l'image (dont appartient la photographie) en géographie sont marquées par la persistance d'une méfiance envers celle-ci. Les géographes n'abordent pas les images avec un même sens critique que les textes. Cette utilisation floue de l'image (entre une méfiance de la photographie et une utilisation de celle-ci comme un outil) en géographie viendrait de Vidal de la Blache qui est le pionnier du système iconographique dans la géographie classique. Mendibil insiste sur cette utilisation floue des photographies de la part de Vidal de la Blache dans son « *Tableau de la géographie de la France* » lors de la réédition en 1908. Dans cet ouvrage, il y a une utilisation des photographies

qui sont mises en perspectives avec le plus souvent des cartes⁷³. La photographie est utilisée comme un exemple d'illustration. Cet usage de la photographie est repris par la plupart des post-vidaliens et amène cette idée d'une utilisation de la photographie seulement comme une illustration. Une autre utilisation est possible lorsque la photographie complète le texte et inversement. Cette relation permet différents niveaux de compréhension par l'utilisation des deux formes : visuel et textuel.

Cependant, il y a le changement d'un rôle d'illustration à un rôle analytique de la photographie dans les années 1840 aux années 1990⁷⁴. Effectivement, la photographie change de rôle et devient analytique. La photographie est un outil d'analyse et de représentation du territoire qui permet de concevoir les mutations au sein de ces territoires. Les photographies s'articulent avec différentes autres formes de représentations dont les cartes et les textes⁷⁵. Elles reçoivent des légendes qui sont attelées au texte ou permettent de guider le regard du spectateur sur l'image. Céline Moyon et Florian Muzard montrent cette importance de changement du rôle de la photographie avec le passage d'un rôle d'illustration à un rôle analytique.

« s'appuyer avec profit sur la photographie qui ne donne pas seulement à voir mais fait voir »⁷⁶

De plus, Berdoulay, Da Costa Gomes et Maudet expliquent la présence de deux logiques qui cadrent la place de l'image dans la compréhension du monde. La présence d'une logique qui se fonde sur l'argumentation avec une force syntaxique et grammaticale (par exemple, un discours argumentatif qui se présente sous la forme d'un texte) alors que l'autre logique se base plus sur la perception visuelle⁷⁷. Cette perception visuelle est un moyen de compréhension d'une

⁷³ « Paul Vidal de la Blache a interrompu cette tradition par une pratique innovante des dispositifs iconographiques révélée dans la réédition de 1908 de sa géographie de la France. Dans *La France. Tableau géographique*, en effet, il a publié des planches associant presque systématiquement deux vues – parfois une vue et une carte – sous le même titre. Ce dispositif incitait les lecteurs à comparer les photographies et, guidés par les titres de l'auteur, à y voir les ressemblances ou les différences suggérées ou expliquées par les commentaires. » Mendibil, Didier. « Dispositif, format, posture : une méthode d'analyse de l'iconographie géographique ». *Cybergeog*: European Journal of Geography, 12 mars 2008. <https://doi.org/10.4000/cybergeog.16823>.

⁷⁴ Le Roux, Anne. Enseigner le paysage ? séminaire tenu à la Maison de la recherche en sciences humaines, Caen, 17 et 24 mars 1999. Documents, actes et rapports pour l'éducation. Caen: Centre régional de documentation pédagogique de Basse-Normandie, 2001.

⁷⁵ Pousin, Frédéric. « Photographier le paysage urbain ». *Ethnologie française* 40, n° 4 (29 octobre 2010) : 673-84, 2010. <https://www.cairn.info/revue-ethnologie-francaise-2010-4-page-673.htm>.

⁷⁶ Moyon et Muzard, *La Mission photographique de la DATAR*. La documentation française. Paris, 2014.

⁷⁷ Berdoulay, Vincent, Paulo C. Da Costa Gomes, et Jean-Baptiste Maudet. « L'image dans l'écriture géographique : enjeux épistémologiques et valeur heuristique ». *Géographie et cultures*, n° 93-94 (1 avril 2015) : 153-73. <https://doi.org/10.4000/gc.3938> (p.5).

composition. « *Le photo-géographe et l'histoire des paysages* » de Jean-Paul Métaillé publié en 1995 est un bon exemple de ces deux logiques.

*« La constitution de séries photographiques est un grand intérêt dans cette méthode. À partir des archives photographiques des XIX^e et XX^e siècles, les photographies comparées fournissent une information visuelle qui couvre souvent plus d'un siècle d'évolution qui est facile à connecter avec les archives ou le terrain actuel ».*⁷⁸

Ces deux logiques deviennent dépendantes l'une de l'autre, car les mots expliquent les images alors que celles-ci viennent conforter les propos du texte. La photographie n'intervient plus comme une simple iconographie permettant d'illustrer des textes, mais au contraire vient renforcer les propos de celui-ci. Le texte donne des informations permettant de comprendre la photographie et la photographie donne des informations permettant de comprendre le texte. L'usage de la photographie par « des géographes » s'explique également par une qualité technique des images photographiques qui sont généralement assimilées à des qualités esthétiques. Ces qualités esthétiques s'expliquent par une volonté de représenter des paysages, mais aussi une importance sur les couleurs, la netteté et la luminosité de ces photographies. La photographie est une discipline artistique qui répond à des attentes de représentations (un paysage doit être beau). La photographie peut offrir de nombreuses interprétations en fonction de la subjectivité de l'observateur. Par exemple, Marie-Caroline Bonnet-Galzy explique cette puissance du point de vue artistique en géographie qui permet de voir des éléments dans le territoire ou des demandes et des intérêts de la part des populations sur ces espaces.

*« Le regard d'artiste aide en effet à voir ce que les chiffres ou l'expertise ne savent pas toujours déceler. Il révèle des territoires insoupçonnés ou mal-aimés, considérés hâtivement comme « sans qualité ». Il sait témoigner des effets territoriaux des évolutions socio-économiques et environnementales en cours, redonner du sens et de la valeur aux lieux, recréer des cohérences et des continuités spatiales ou encore susciter l'intérêt et le débat sur des partis pris d'aménagement ou sur des angles morts des politiques publiques ».*⁷⁹

⁷⁸ Métaillé, Jean-Paul. « Le photo-géographe et l'histoire des paysages », s. d., 6, 1995. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01057299/document>.

⁷⁹ Moyon et Muzard, La Mission photographique de la DATAR. La documentation française. Paris, 2014.

L'un des enjeux de la photographie en géographie est d'observer les transformations du paysage. Les images photographiées deviennent alors des réminiscences du terrain, et donc un moyen de revenir plus facilement sur celui-ci. Cette méthode est utile pour observer des mutations temporelles et des phénomènes géographiques. Les transformations du paysage observées à travers les photographies peuvent être utilisées en géohistoire qui étudie la construction des espaces sur une longue durée. Une photographie ancienne peut être utilisée avec un point de vue actuel de l'image afin de montrer les évolutions du terrain. La comparaison des photographies d'un même paysage permet de voir les transformations qui l'affectent. Ces séries diachroniques permettent de comprendre les mutations et les mises en valeur du territoire. La mise en valeur de ces espaces répond aux attentes subjectives que lui attribue la société. Ces mises en valeur se construisent sur des jugements esthétiques, moraux, sociaux ou culturels par rapport à ses formes paysagères. C'est le cas des marais salants de Guérande qui sont des espaces qui attirent, car il y a une mise en valeur esthétique du territoire visible avec les montagnes de sel.

La photographie amène un enjeu de sensibilité en géographie. Les géographes commencent à avoir une sensibilité sur la pertinence des points de vue. La subjectivité du géographe se bâtit sur la sensibilité du photographe et sa capacité à saisir l'instant sur le terrain comme le montre Anaïs Marshall⁸⁰. Au sens de la recherche, la sensibilité correspond à un regard réceptif qui permet une rigueur sensible⁸¹ : la sensibilité chez le chercheur lui permet de connaître ce qui suscite et révèle le processus de recherche en lui. Le choix des images sur le point de vue, les dimensions lors du tri et de la mise en page suivent une logique de subjectivité du chercheur. Cette subjectivité se retrouve lors de la prise de la photographie sur le terrain. La photographie joue un rôle sur le visible (côté esthétique) mais également sur la compréhension du paysage, car elle permet de traduire les mutations sur le territoire. Il y a une forte demande de la part des politiques publiques sur le paysage, puisqu'il y a une demande d'identité et de visibilité sur les territoires⁸². Par exemple, des nouveaux Observatoires photographiques du paysage (OPP) ouvrent partout en France. L'observatoire photographique du paysage est créé en 1991, par le ministère de l'Environnement et consiste à la mise en place de veille photographique des paysages afin d'évaluer de manière sensible la qualité des espaces. Le but de l'observatoire

⁸⁰ Marshall, Anaïs. « La sensibilité photographique du géographe ». *EchoGéo*, n° 8 (30 mars 2009). <https://doi.org/10.4000/echogeo.11024>.

⁸¹ Girard, Marie-Josée, Fanny Bréart De Boisanger, Isabelle Boisvert, et Mélanie Vachon. « Le chercheur et son expérience de la subjectivité : une sensibilité partagée ». *Specificités* 8, n° 2 (4 décembre 2015) : 10-20. <https://www.cairn.info/revue-specificites-2015-2-page-10.htm>.

⁸² Pousin, Frédéric. « Photographier le paysage urbain ». *Ethnologie française* 40, n° 4 (29 octobre 2010) : 673-84. <https://www.cairn.info/revue-ethnologie-francaise-2010-4-page-673.htm>.

photographique des paysages est d'apprendre à mieux connaître les évolutions du paysage dans un territoire, d'être un outil à la décision et l'action des acteurs publics face au paysage. Mais également, un outil de sensibilisation et de médiation auprès des différents acteurs publics. C'est le cas en Bretagne avec la présence des Observatoires photographiques paysagères des Côtes-d'Armor et du parc naturel régional d'Armorique⁸³. La région Bretagne s'inscrit dans une volonté de sensibiliser les différents acteurs locaux aux dynamiques des paysages. Ces différents Observatoire photographiques paysagères permettent de sensibiliser les acteurs publics et les populations aux problématiques du paysage. Cela permet ainsi de fournir des réflexions sur la construction des paysages de demain⁸⁴.

Les photographies sont donc souvent utilisées dans une lecture paysagère en géographie. L'utilisation de la photographie du paysage peut permettre de délimiter et de montrer les paysages⁸⁵. L'analyse du paysage géographique a toujours utilisé une exploitation des images, dont la photographie. De plus, la photographie fait intervenir un enjeu de sensibilité à travers le choix du point de vue, du cadrage et de la subjectivité du photographe face aux paysages.

Si l'usage de la photographie est donc central en géographie pour l'analyse de paysage, elle présente néanmoins des limites.

1.3. Les limites du paysage et de la photographie en géographie

Pour comprendre les limites de l'usage de la photographie dans une approche paysagère, il faut d'abord s'intéresser aux limites de la représentation des paysages. Le paysage est obligatoirement une simple partie de l'espace. Cette partie est ce que l'on peut percevoir à travers notre regard comme le montre Roger Brunet dans « *Les mots de la géographie dictionnaire critique* » parut en 1992.

⁸³ Guittet, Caroline, et Laurence Le Dü-Blayo. « Projets de paysage | Les photographies du paysage : quelles analyses des dynamiques paysagères ? | Dynamique paysagère | Observatoire photographique du paysage | perception du paysage | sensibilisation au paysage | Bretagne | landscape | », 2013. <https://www.projetsdepaysage.fr/les-photographies-du-paysage-queelles-analyses-des-dynamiques-paysageres>

⁸⁴ Guittet, Caroline, et Laurence Le Dü-Blayo. « Projets de paysage | Les photographies du paysage : quelles analyses des dynamiques paysagères ? | Dynamique paysagère | Observatoire photographique du paysage | perception du paysage | sensibilisation au paysage | Bretagne | landscape | », 2013. <https://www.projetsdepaysage.fr/les-photographies-du-paysage-queelles-analyses-des-dynamiques-paysageres>

⁸⁵ Luginbühl, Yves. « Au-delà des clichés... La photographie du paysage au service de l'analyse ». *Strates. Matériaux pour la recherche en sciences sociales*, n° 4 (31 décembre 1989). <https://doi.org/10.4000/strates.4072>.

« Il n'est de paysage que perçu. Certains de ces éléments n'ont pas attendu l'humanité pour exister ; mais s'ils composent un paysage, c'est à la condition qu'on les regarde »⁸⁶

Par exemple, lorsque plusieurs immeubles sont adossés à un jardin public comme le montre Martine Vaugien-Cheung Hoï Ping⁸⁷, un seul immeuble ne suffit pas pour comprendre le paysage. Une des limites de la lecture du paysage est visible lorsqu'on utilise seulement une vision horizontale, car on manque de profondeur et de perspective. Le regard est bloqué par le premier obstacle et la vue se limite aux premiers éléments visibles sans pouvoir distinguer ce qui se trouve derrière. C'est pourquoi Vaugien-Cheung Hoï Ping insiste sur l'usage de la vision oblique plongeante qui permet de mieux percevoir les perceptives et les éléments qui peuvent être cachés par d'autres.

La géographie des paysages diminue l'échelle des champs d'étude⁸⁸ : inadapté pour les grandes échelles qui concernent les plans, les cadastres et les petites échelles qui s'appliquent au niveau planétaire⁸⁹. L'usage du paysage est limité au point de vue du spectateur dans une échelle unique, car il se constitue seulement des éléments qui peuvent être observables à un point précis. Cela rappelle la définition de Jacques Lévy qui parle d'un :

« agencement matériel d'espace naturel et social en tant qu'il est appréhendé visuellement de manière horizontale ou oblique par un observateur »⁹⁰

Cette définition de Jacques Lévy insiste sur une observation qui se limite *in situ* dans une échelle unique. Effectivement, le paysage se limite à une petite partie de l'espace en fonction du champ du regard de l'observateur.

⁸⁶ Brunet, Roger, Robert Ferras, et Hervé Théry. Les mots de la géographie : dictionnaire critique. 3e éd. revue et Augmentée. Collection Dynamiques du territoire. Montpellier Paris : RECLUS la Documentation française, 2005.

⁸⁷ Ping, Martine Vaugien-Cheung Hoï. « Le paysage en géographie. Comprendre comment les hommes organisent le monde », s. d., 21. <https://hal.univ-reunion.fr/hal-01244151/document#:~:text=L%C3%A9vy%20du%20paysage%20en,politique%20et%20sociale%20des%20soci%C3%A9t%C3%A9s>.

⁸⁸ « Paysage — Géoconfluences ». Terme. Consulté le 10 avril 2022. <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/paysage>.

⁸⁹ « Échelle — Géoconfluences ». Terme. Consulté le 12 avril 2022. <https://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/echelle>.

⁹⁰ Lévy, Jacques, et Michel Lussault. Dictionnaire de la géographie et l'espace des sociétés. Nouvelle édition revue et Augmentée. Paris : Belin, 2013.

« *Ce que l'on voit du pays, [...] ce que l'œil embrasse... d'un seul coup d'œil, le champ du regard.* » (Roger Brunet)⁹¹

Une autre limite sur l'étude géographique du paysage est présente avec la sensibilité visuelle qui est l'un des enjeux du paysage. La sensibilité amène une subjectivité du chercheur dans son approche du paysage. Augustin Berque montre ce manque de distinction entre des faits objectifs et subjectifs.

« *Augustin Berque soutient et démontre à ce propos, que tout observateur projette une part de sa propre subjectivité dans la plus objective des observations* » (Jacques Bethemont)⁹²

Les géographes sont conscients de la présence de subjectivité dans l'analyse des paysages et l'utilisent comme objet ou outil d'analyse. La subjectivité est présente dans la perception du paysage qui dépend du vécu personnel, familial, social et sociétal⁹³. Les expériences antérieures influencent la perception que l'on a du paysage et amène une subjectivité qui change la représentation de celui-ci entre chaque individu. L'article de Jacques Bethemont, Anne Honegger-Rivière et Yves-François Le Lay « *Les paysages des eaux douces* »⁹⁴ publié en 2007 est un bon exemple de cette vision de la subjectivité du paysage. Ils montrent que la place de l'eau dans le paysage comme composante ou élément dominant est une question dont la réponse est ambiguë (en fonction de la visibilité de celle-ci) mais surtout subjective, car elle dépend de différentes perceptions : le point de vue, l'échelle et le moment.

« *Le point de vue : le Val de Loire offre un éventail de perceptions variant selon la position du sujet dans l'espace. [...] L'échelle : une source peut être perdue dans un vaste panorama ou remplir le champ visuel [...]* ».

⁹¹ Brunet, Roger, Robert Ferras, et Hervé Théry. Les mots de la géographie : dictionnaire critique. 3e éd. revue et augmentée. Collection Dynamiques du territoire. Montpellier Paris : RECLUS la Documentation française, 2005.

⁹² Bethemont, Jacques. « Augustin Berque, Médiante, de milieux en paysages ». Géocarrefour 65, n° 4 (1990) : 226-226. https://www.persee.fr/doc/geoca_0035-113x_1990_num_65_4_5750.

⁹³ Ping, Martine Vaugien-Cheung Hoï. « Le paysage en géographie. Comprendre comment les hommes organisent le monde », s. d., 21. <https://hal.univ-reunion.fr/hal-01244151/document#:~:text=L%C3%A9tude%20du%20paysage%20en.politique%20et%20sociale%20des%20soci%C3%A9t%C3%A9s>.

⁹⁴ Bethemont, Jacques ; Honegger-Rivière, Anne et Le Play, Yves-François. « Les paysages des eaux douces — Géoconfluences ». Document. Consulté le 10 avril 2022. <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/doc/transv/paysage/PaysageScient2.htm>.

Afin d'appréhender les limites sur l'étude géographique du paysage, on peut utiliser des photographies qui permettent de prendre des plans plus larges, et ainsi d'éviter le bornage du regard sur l'espace⁹⁵. D'autres photographies peuvent être prises dans des angles différents dans le but d'avoir une plus grande vision du paysage. Cependant, la photographie connaît également de nombreuses limites dans son utilisation. La photographie est avant tout une œuvre artistique, et donc subjective. Elle dépend du regard de la personne qui prend la photographie et de sa perception du paysage. En effet, la photographie paysagère devient un genre artistique à la fin du XIX^e siècle. Cela rappelle le concept d'artialisation du philosophe Alain Roger dans son ouvrage « *Le court Traité du paysage* » de 1997⁹⁶. L'artialisation désigne l'intervention de l'art dans la modification de la nature par rapport aux normes culturelles. Le concept d'artialisation invite à repenser le regard paysager en corrélation avec le paradigme sur l'organisation et la différenciation des espaces (l'artialisation *in situ* : l'art est introduit volontairement dans un site, un paysage et l'artialisation *in visu* : le paysage est dressé comme une œuvre d'art). Par exemple, la géographie du tourisme utilise cette approche pour développer une typologie de ces espaces avec « le paysage site de référence »⁹⁷ comme la baie d'Along⁹⁸ ou « le paysage-motif »⁹⁹ comme la plage tropicale. La photographie étant un objet artistique, elle possède un rôle d'illustration, elle combine deux fonctions avec une représentation de la réalité et une volonté d'esthétisme. Dans la photographie de Charles Weed¹⁰⁰, il est difficile de séparer la vision de l'explorateur qui veut illustrer ces nouveaux paysages et l'artiste qui essaie de rendre la nature esthétique. Malgré que la photographie de paysage devienne un outil d'analyse à la fin du XX^e siècle, elle obéit toujours à une logique d'illustration, et donc répond à une volonté d'esthétisme, ce qui amène une vigilance d'une partie de la communauté scientifique. La photographie donne à regarder un espace qui permet d'alimenter la réflexion des géographes. Par exemple, le cadre d'une photographie répond à cette logique d'illustration avec une opposition entre ce qui est représenté dans la photographie et ce qui en a occulté¹⁰¹. Le cadrage est donc important dans le choix iconographique : ce qu'il retient (présent sur la photographie)

⁹⁵ Ping, Martine Vaugien-Cheung Hoï. « Le paysage en géographie. Comprendre comment les hommes organisent le monde », s. d., 21. <https://hal.univ-reunion.fr/hal-01244151/document#:~:text=L%C3%A9tude%20du%20paysage%20en,politique%20et%20sociale%20des%20soci%C3%A9t%C3%A9s>.

⁹⁶ Baud, Pascal, Serge Bourgeat, et Catherine Bras. Dictionnaire de géographie. 5e éd. Initial. Paris : Hatier, 2013.

⁹⁷ Baud, Pascal, Serge Bourgeat, et Catherine Bras. Dictionnaire de géographie. 5e éd. Initial. Paris : Hatier, 2013.

⁹⁸ Voir en annexe : Annexe 9 p. 5.

⁹⁹ Baud, Pascal, Serge Bourgeat, et Catherine Bras. Dictionnaire de géographie. 5e éd. Initial. Paris : Hatier, 2013.

¹⁰⁰ Perrier Bruslé, Laetitia. « 1ère partie : Regarder la terre en face ». Université Nancy 2, 2009-2010. http://laeti.perrierbrusle.free.fr/u101_partie_1.pdf. Voir en annexe : Annexe 10 p. 5.

¹⁰¹ Mendibil, Didier. « Dispositif, format, posture : une méthode d'analyse de l'iconographie géographique ». Cybergeog: European Journal of Geography, 12 mars 2008. <https://doi.org/10.4000/cybergeog.16823>.

et ce qu'il oublie (en dehors de la photographie). Le tableau photographique de Daniel Faucher « *Principaux types de formatages des vues de villes utilisés en géographie* »¹⁰² présent dans son ouvrage *La France. Géographie. Tourisme* de 1951 montre les principaux cadrages que les géographes ont utilisés.

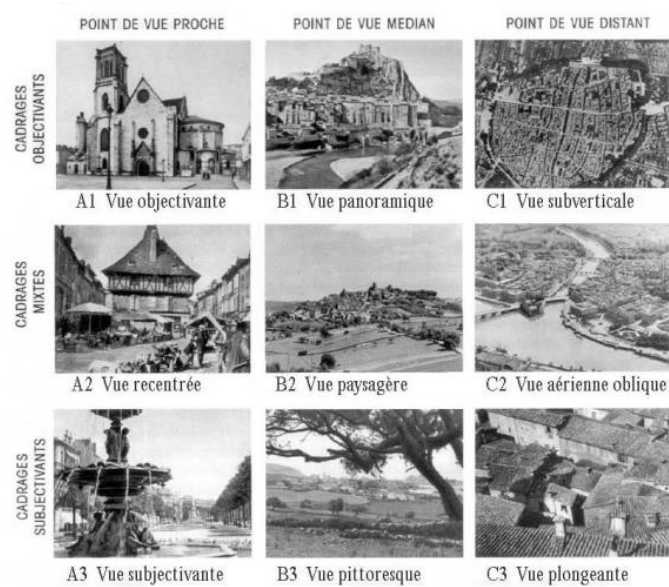


Figure 8 : Faucher, Daniel, *Principaux types de formatages des vues de villes utilisés en géographie*, La France. Géographie. Tourisme, Larousse, 1951.

Dans ce tableau, les colonnes permettent de représenter les différents effets de distance entre le point de vue et l'objet photographié (proche, médian, distant). Les lignes donnent un classement entre le cadrage objectivant qui resserre sur l'ensemble d'un objet avec des limites bien visibles et un cadrage subjectivant qui situe dans l'espace la position de l'observateur visible par des coupures volontaires à l'aide du cadrage.

Le paysage est une notion complexe qui s'intéresse au façonnage de l'espace par les sociétés. La représentation du paysage diffère en fonction du point de vue et de la subjectivité du spectateur. Cette notion fait intervenir un enjeu de sensibilité qui touche la perception et la représentation que l'observateur se fait du paysage. Les photographies sont des outils permettant de faire apparaître des émotions dont la sensibilité quand on les regarde. Cependant, des limites sont présentes à travers une certaine méfiance envers le paysage et les photographies qui font intervenir une subjectivité de l'observateur. Ces limites peuvent être d'ordre technique

¹⁰² Mendibil, Didier. « Dispositif, format, posture : une méthode d'analyse de l'iconographie géographique ». *Cybergeog: European Journal of Geography*, 12 mars 2008. <https://doi.org/10.4000/cybergeog.16823>.

avec la présence du cadrage d'une photographie qui permet d'occulter ou de retenir des éléments dans la photographie. De plus, ces limites concernent aussi une forme de « construction » car toute la photographie est le fruit d'une construction consciente ou non de la part du ou de la photographe. Cette construction oriente/ influence l'interprétation de la photographie qui se montre comme une présentation « transparente » de la « réalité ». Autrement dit, la photographie peut induire une « influence » de l'observateur.ice par sa construction et délimitation du regard sur une portion de territoire, alors même que ce média se présente/ est présenté comme « plus » objectif qu'un texte. Malgré cette subjectivité, la sensibilité est une notion qui s'est imposée dans la recherche en géographie (dont la géographie du paysage) et la géographie scolaire.

Ainsi, il est important d'étudier les usages de la sensibilité en géographie scolaire à travers les paysages par la photographie dans l'éducation nationale.

2. Le paysage et la photographie : quelle place à l'école ?

2.1. La place du paysage et de la photographie dans les programmes

La géographie à l'école se développe au début du XIX^e siècle et plus précisément avec la création des lycées par Napoléon en 1802. La géographie et l'histoire entrent dans les programmes à enseigner au secondaire. La géographie est utilisée pour décrire les régions du monde et ses habitants¹⁰³. Cependant, dans ces programmes, la géographie est décrite seulement comme une « co-discipline » de l'histoire. En effet, la géographie possède un statut annexe dans l'enseignement, comme le montre Philippe Sierra dans « *La géographie : concepts, savoirs et enseignements* » :

« C'est le cadre spatial des événements, au même titre que la chronologie est le cadre temporel »¹⁰⁴

¹⁰³ « Géographie ». In Wikipédia, 19 juin 2022. <https://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=G%C3%A9ographie&oldid=194666426>.

¹⁰⁴ Sierra, Philippe. *La géographie : concepts, savoirs et enseignements*. 2e éd. U. Malakoff : Armand Colin, 2017.

Effectivement, cette analogie entre la chronologie et la géographie est expliquée par D'Alembert dans « *l'Encyclopédie* » avec l'article « Histoire ». Néanmoins, la géographie commence à devenir une discipline dans l'enseignement avec la loi Guizot en 1833 qui prescrit un enseignement de la géographie et plus concrètement une géographie de la France. Cet intérêt pour la géographie dans l'enseignement est visible en 1840 avec le baccalauréat qui consacre cinquante questions pour la géographie et cent pour l'histoire. Par exemple, « *Les programmes d'histoire et de géographie en 1857* »¹⁰⁵ permet de montrer ce lien entre l'histoire et la géographie dans les programmes du secondaire. La géographie est utilisée pour donner un cadre spatial aux événements vus en histoire. Elle s'intéresse aux grandes régions du monde comme « l'Europe » ou « l'Afrique moderne ».

Tableau 4.1 Les programmes d'histoire et de géographie en 1857

Classe	Programme
Sixième	Histoire ancienne Géographie physique complète et géographie générale de l'Asie moderne
Cinquième	Histoire grecque Géographie générale de l'Europe et de l'Afrique moderne
Quatrième	Histoire romaine Géographie générale de l'Amérique et de l'Océanie
Troisième	Histoire de France et histoire du Moyen Âge Description particulière de l'Afrique, de l'Amérique et de l'Océanie
Rhétorique	Histoire de France, histoire moderne Géographie physique et politique de la France

Figure 9 : Sierra, Philippe, *Les programmes d'histoire et de géographie en 1857*, La géographie : concepts, savoirs et enseignements, 2017.

La géographie est remise à l'honneur après la défaite de la France contre la Prusse en 1870. Le ministre de l'instruction publique Jules Simon charge Pierre Émile Levasseur (professeur de géographie économique et statistique au Collège de France) et Auguste Himly (chaire de géographie historique à la Sorbonne) d'écrire un rapport sur l'enseignement de la géographie « *Rapport général sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie* » écrit en 1871. Ce rapport met en exergue une méconnaissance sur la géographie et les cartes dans l'éducation. Émile Levasseur dans son ouvrage « *L'étude et l'enseignement de la géographie* » écrit en 1872, montre une absence des études géographiques au sein de l'éducation qui explique la défaite de la France contre la Prusse en 1870.

¹⁰⁵ Sierra, Philippe. La géographie : concepts, savoirs et enseignements. 2e éd. U. Malakoff : Armand Colin, 2017.

« Le désastre n'est-il pas le résultat des retards de notre système éducatif et particulièrement de « l'indifférence pour les études géographiques »¹⁰⁶

Levasseur continue ses travaux en réalisant des atlas et du matériel pédagogique comme des cartes en reliefs et des globes terrestres permettant une propagation de la géographie dans l'enseignement primaire et secondaire. Pour Levasseur, la géographie doit permettre de comprendre le monde, mais sous un regard patriotique. L'école sous la III^e République est vectrice de patriotisme. Il y a une volonté de « faire aimer » la France à ses citoyens. Ce patriotisme s'appuie sur le motif d'une revanche contre la Prusse après leur victoire en 1870. C'est pourquoi, les programmes d'histoire et de géographie visent à affirmer l'attachement à la patrie¹⁰⁷. Par exemple, l'ouvrage d'Augustine Fouillé (dit Gaston Bruno), « *Le Tour de la France par deux enfants* »¹⁰⁸ publié en 1877, possède un sous-titre explicite « *Devoir et Patrie* ». Ce livre est vendu à toutes les écoles et vise à la formation géographique, historique et morale de la jeunesse teintée de valeur patriotique.

« Pour être complet et suffisamment développé, un enseignement secondaire de la géographie (lequel aura nécessairement été précédé par un enseignement primaire) doit comprendre trois années, une pour la France, une pour l'Europe, une pour la Terre, insistant sur chaque contrée en proportion non de son étendue, mais de l'intérêt qu'elle nous inspire, autant sur notre patrie que sur le reste de l'Europe »¹⁰⁹

Sous la III^e République, des réformes touchent l'enseignement secondaire et notamment la géographie avec un changement des programmes. Ainsi, en sixième et en seconde, le programme se porte sur la géographie en général, puis en troisième et en première, la géographie s'intéresse à la France. En terminale, le programme de géographie s'intéresse à une étude sur les grands pays du globe. Cependant, à la fin des années 1960, il y a des contestations envers un enseignement classique qui ne répond plus aux demandes actuelles, car il y a une modification de l'enseignement secondaire qui est devenu public et ouvert à tout le monde. De plus, les changements de la géographie scolaire s'expliquent également par l'essor de la

¹⁰⁶ Palsky, Gilles. « Pierre Émile Levasseur (1828-1911) À l'interface des sciences sociales », 2006, 9. <http://www.modulad.fr/archives/numero-35/Palsky-35/Palsky-35.pdf>.

¹⁰⁷ Réseau Canopé. « Une classe sous la III^e République - Exercice : Ecole et patriotisme ». Consulté le 14 septembre 2022. <https://www.reseau-canope.fr/virtualhis/pedagogie/Classe/co/ecole%20patriotisme.html>.

¹⁰⁸ Voir en annexe : Annexe 11 p. 6.

¹⁰⁹ Levasseur, Émile. L'étude et l'enseignement de la géographie. C. Delagrave et cie, 1872. <https://play.google.com/books/reader?id=06z2b6IvzScC&pg=GBS.PA60&hl=fr>.

didactique qui permet d'introduire les nouvelles théories géographiques universitaires dans l'enseignement secondaire. Ces modifications dans l'enseignement secondaire permettent à la géographie de donner des marges de manœuvres plus larges aux enseignants avec l'usage de grandes questions comme « le pétrole dans le monde »¹¹⁰. La géographie qui était une discipline descriptive (descriptions de grands espaces comme l'Amérique ou l'Océanie) devient une géographie explicative (par exemple : comprendre la faim dans le monde). Les programmes de 1995 connaissent une modification des contenus, car les questions de géographies deviennent thématiques. Ces changements thématiques se confirment dans les années 2010 avec la mise en place de problématiques pluridisciplinaires, notamment visibles avec le développement durable et la mondialisation. Actuellement, la réforme de 2019 continue ces changements thématiques en abordant des grandes thématiques visibles ci-dessous.

6° : Habiter
5° : Développement et urbanisation
4° : La mondialisation et ses effets
3° : Aménagement des espaces et des territoires
2° : Environnement, développement, mobilité : les défis d'un monde en transition
1° : Les recompositions des espaces de vie et de production à ces transitions
T° : Les territoires dans la mondialisation : entre intégrations et rivalités

Figure 10 : *Les grandes thématiques abordées dans les programmes de collège et lycée voie générale.*

La notion de paysage possède une place importante dans les programmes de géographie au collège et au lycée. Dans les champs de l'enseignement, le paysage est une entrée complexe, car il peut être un objet d'étude et/ou un outil pour accéder à des notions disciplinaires. C'est le cas dans le programme de sixième : le paysage est un support essentiel dans les études de cas comme dans le thème 2 « Habiter un espace de faible densité » avec le sous thème « Habiter un espace à forte(s) contrainte(s) naturelle(s) ou/et de grande biodiversité ». Dans ces études de cas, le paysage permet de comprendre les manières d'habiter, car il illustre les aménagements et les modes de vies des différentes études de cas. Cependant, ces paysages ne sont pas étudiés pour leur propre composition, mais sont utilisés comme des outils d'analyse sur l'organisation

¹¹⁰ Sierra, Philippe. *La géographie : concepts, savoirs et enseignements*. 2e éd. U. Malakoff : Armand Colin, 2017.

du territoire. De plus, le paysage s'insère dans de nombreux thèmes. Effectivement, il peut être utilisé aisément dans des amorces ou comme document de support. C'est le cas dans le programme de quatrième, dans le thème 1 « L'urbanisation du monde » avec le premier sous-thème qui se nomme « Espaces et paysages de l'urbanisation »¹¹¹. Dans les programmes du lycée, le paysage est utilisé comme des outils d'analyse et des supports de document. Ainsi, dans les programmes de première, le paysage est présent dans le thème 3 « Les espaces ruraux : multifonctionnalité ou fragmentation ? » et plus précisément dans des études de cas possible avec « Les transformations paysagères des espaces ruraux d'une région française (métropolitaine ou ultramarine) »¹¹².

Le paysage est présent dans le « Socle commun de connaissances, de compétences et de culture » avec le domaine 5 « Les représentations du monde et l'activité humaine »¹¹³.

« Il initie à la diversité des expériences humaines et des formes qu'elles prennent : les découvertes scientifiques et techniques, les diverses cultures, les systèmes de pensée et de conviction, l'art et les œuvres, les représentations par lesquelles les femmes et les hommes tentent de comprendre la condition humaine et le monde dans lequel ils vivent. »

Figure 11 : Extrait du domaine 5, *Les représentations du monde et de l'activité humaine*, Socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Ainsi, le paysage ne se retrouve pas uniquement en géographie, mais incite à un traitement pluridisciplinaire avec l'art par exemple. En effet, l'éducation nationale soutient une éducation à la sensibilité avec une diversité des expériences humaines (cependant, cet objectif est plus « civique » que géographique). La sensibilité est un enjeu important en géographie du paysage. Cette sensibilité est également présente en géographie scolaire. Le terme de sensibilité est présent dans le « Socle commun de connaissances, de compétences et de culture » et plus concrètement dans le domaine 3 « La formation à la personne et aux citoyens »¹¹⁴ et dans le

¹¹¹ Eduscol. Programme du cycle 4 en vigueur à la rentrée 2020. <https://eduscol.education.fr/document/621/download>.

¹¹² Eduscol. Programme d'histoire-géographie de premier général. <https://eduscol.education.fr/document/23413/download>.

¹¹³ Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. « Socle commun de connaissances, de compétences et de culture ». Consulté le 13 juin 2022. <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm>.

¹¹⁴ Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. « Socle commun de connaissances, de compétences et de culture ». Consulté le 13 juin 2022. <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm>.

domaine 5 « Les représentations du monde et l'activité humaine »¹¹⁵. Dans les programmes du collège, le terme de sensibilité est présent dans les bulletins officiels de tous les niveaux (6^e, 5^e, 4^e, 3^e). De plus, il y a la reconnaissance d'une intelligence sensible à l'école avec le « *Plan pour les arts et la culture à l'école* » dans les années 2000. Ce plan est créé par Jack Lang (ministre de l'Éducation nationale) et Catherine Tasca (ministre de la Culture). Cette intelligence sensible s'intéresse au développement de l'enfant, à l'apprentissage des enfants et à l'acquisition des compétences fondamentales.

*« L'enfant ne peut connaître un épanouissement équilibré que si son intelligence rationnelle et son intelligence sensible sont développées en harmonie et en complémentarité. Il faut que l'enseignement prenne en compte chaque enfant dans son intégralité. »*¹¹⁶

Cette sensibilité s'intéresse aux grandes thématiques abordées dans les programmes du collège comme les notions : « habiter » et « développement durable ». C'est le cas, non seulement dans le domaine 5 « Les représentations du monde et de l'activité humaine » du « Socle commun de connaissances, de compétences et de culture » mais aussi dans le programme du cycle 4.

Domaine 5 « Les représentations du monde et de l'activité humaine » :
*« Il développe son jugement, son goût, sa sensibilité, ses émotions esthétiques. »*¹¹⁷

« Programme du cycle 4 » en vigueur à la rentrée 2020 :
*« Sur le plan éthique, le jugement s'exerce à partir d'une compréhension des enjeux et des éventuels conflits de valeurs »*¹¹⁸

La place de la photographie en géographie est importante. Cette relation entre la géographie et la photographie est présente dans les manuels scolaires. Cependant, l'invention de la photographie n'a pas eu de répercussions immédiates sur les manuels scolaires au XIX^e siècle. Malgré les progrès techniques de la photographie (possibilité d'imprimer les photographies dans des livres ou des journaux), cette technique reste marginale dans les ouvrages scolaires,

¹¹⁵ Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. « Socle commun de connaissances, de compétences et de culture ». Consulté le 13 juin 2022. <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm>.

¹¹⁶ Eduscol. Enseignements artistiques, 2016. <https://eduscol.education.fr/document/14131/download>.

¹¹⁷ Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. « Socle commun de connaissances, de compétences et de culture ». Consulté le 13 juin 2022. <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm>.

¹¹⁸ Eduscol. Programme du cycle 4 en vigueur à la rentrée 2020. <https://eduscol.education.fr/document/621/download>.

car il y a un usage plus important des gravures. C'est le cas de l'atlas de Pierre Vedel, Eugène Bauer et Edmond de Saint-Etienne écrit en 1915 qui s'intitule « *Livre-atlas de géographie : cours élémentaire* »¹¹⁹. Cet atlas ne contient aucune photographie, mais seulement des gravures et des cartes. Néanmoins, les éditeurs des livres scolaires introduisent la photographie dans les manuels des écoles primaires dans les années 1920-1930. Ces photographies possèdent uniquement un rôle de description, car elles permettent d'illustrer les textes. Ces photographies peuvent se voir dans le livre de Louis Gallouédec et Fernand Maurette « *Géographie. Cours complet brevet élémentaire* »¹²⁰ écrit en 1928. Cet ouvrage est construit avec des textes, des cartes et de nombreuses photographies en noir et blanc. Dans les manuels scolaires, les photographies sont seulement en noir et blanc, car la photographie en couleur sur papier ne date que de 1942. Depuis les années 1960, les photographies dans les manuels scolaires sont toutes en couleurs et sont présentes dans les textes. Actuellement, les photographies possèdent une place prédominante dans les manuels scolaires de géographie. Ces photographies sont souvent présentes aux ouvertures de chaque chapitre, car elles permettent d'illustrer et de comprendre facilement le sujet du chapitre. Néanmoins, il y a une différence sur la place de la photographie entre les manuels du collège et ceux du lycée. La photographie a une place plus importante dans les manuels du collège alors que dans les manuels du lycée la photographie est moins présente, car fréquemment remplacée par des cartes. Cette différence entre les manuels du collège et du lycée peut s'expliquer par un attrait plus important des collégiens envers les photographies, comme elles sont plus simples à comprendre comparé à des cartes et des croquis. Au lycée, il y a moins de photographie dans les manuels, puisqu'il y a des attentes envers les cartes et les croquis. En effet, ces attentes sont présentes dans les compétences à travailler avec « Employer les notions et exploiter les outils spécifiques aux disciplines » et plus précisément « Savoir lire, comprendre et apprécier une carte, un croquis ». Par exemple, dans les manuels Magnard, Nathan et Hatier destinés au lycée, les photographies sont moins présentes et remplacées souvent par des cartes ou des textes alors que dans les manuels de ces mêmes éditeurs destinés au collège, les photographies sont beaucoup plus présentes. Les manuels scolaires guident les enseignants/es et les élèves dans l'analyse des photographies à travers la « construction » d'un paysage et son appropriation par les habitants et les politiques publiques. Par exemple, le

¹¹⁹ Vedel, Pierre-Zoïle (1842?-19) Auteur du texte, Eugène Auteur du texte Bauer, et Edmond de Auteur du texte Saint-Étienne. Livre-atlas de géographie : cours élémentaire (40e édition) / Vedel, Bauer, de Saint-Étienne, 1915. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6583872s>.

¹²⁰ Chevalier, Jean-Pierre. « Cartographique, photographique, numérique, trois idéaux-types pour les manuels de géographie (1719-2017) ». Diversité REcherches et terrains, n° 10 (17 septembre 2018). <https://doi.org/10.25965/dire.952>.

manuel Belin d'histoire et de géographie de sixième, propose une méthodologie de la description et l'analyse de photographie de paysage¹²¹.

Étapes	Méthode	Pour ce document
<p>ÉTAPE 1 Je localise</p>	<p>→ Rédige une phrase pour localiser le lieu photographié (nom du lieu, pays, continent).</p>	<p>→ Quelle est la ville photographiée ? → Dans quel pays et quel continent est-elle localisée ? → Situe cette ville dans son pays à l'aide des points cardinaux.</p>
<p>ÉTAPE 2 Je décris</p>	<p>→ Repère les éléments importants du paysage photographié : au premier plan, au deuxième plan, à l'arrière-plan, etc. On va toujours du plus proche au plus lointain. → Décris ces éléments en quelques phrases.</p>	<p>→ Quels sont les éléments numérotés ? Choisis les termes dans cette liste : quartier d'affaires – immeubles d'habitation – rivière – montagne (Andes) – maisons et petits immeubles. → Pour chacun de ces ensembles, décris ce que tu vois en une phrase.</p>
<p>ÉTAPE 3 J'analyse</p>	<p>→ Indique pour chaque élément du paysage identifié sa ou ses fonction(s).</p>	<p>→ Quelles sont les fonctions des éléments numérotés ? Choisis les termes dans cette liste : fonction résidentielle – axes de communication – élément naturel – fonction économique.</p>

Figure 12 : Méthode-Exercice guidée, *Je décris et j'analyse une photographie de paysage*, manuel Belin, 2021.

Cependant, la méthodologie présente dans les manuels ne parle pas des éléments sensibles et subjectifs d'un paysage. Dans les programmes de l'éducation nationale, la méthodologie de l'analyse de photographie de paysage se préoccupe principalement de la « construction » d'un paysage et de son appropriation par les habitants et les politiques publiques. Par exemple, cela est visible dans les programmes d'histoire et géographie du collège.

« La démarche reposant sur l'étude concrète de cas de territoires, contextualisés et replacés à différentes échelles, est particulièrement importante : elle permet aux élèves de mettre en œuvre le raisonnement géographique et d'utiliser des outils et documents variés particulièrement importants (planisphères, cartes, paysages, photographies, SIG, données statistiques, sources écrites, données qualitatives, etc.). Il est également intéressant d'utiliser

¹²¹ « Le Manuel numérique max - Belin Education ». Consulté le 15 septembre 2022. <https://manuelnumeriquemax.belin.education/histoire-geographie-emc-sixieme/topics/hgemc-6-c10-202-a-je-decris-et-j-analyse-une-photographie-de-paysage>.

La place du paysage est prédominante dans les programmes de géographie du collège et du lycée. Le paysage est une notion qui peut s'insérer dans de nombreux thèmes de géographie (dont les thèmes de sixième, troisième et de seconde). Le paysage fait intervenir la sensibilité à travers les programmes scolaires, visible notamment dans les programmes du collège, ce qui montre un intérêt grandissant de la part de l'éducation nationale envers cet enjeu. De plus, la sensibilité peut être vue à travers les photographies dans les manuels scolaires. Ces photographies permettent d'illustrer les thèmes des chapitres des différents thèmes présents dans les manuels de géographie.

Par conséquent, il est pertinent de concevoir les finalités du paysage et de la photographie dans les programmes scolaires.

2.2. Les finalités de cet enseignement

Dans l'enseignement secondaire, l'étude du paysage permet d'atteindre deux objectifs importants dans les programmes scolaires. Le premier objectif consiste à enseigner aux élèves un raisonnement géographique. Le paysage doit être identifié et déchiffré par les élèves afin de comprendre la composition du paysage et les aménagements de la société. Dans ce premier objectif, le paysage n'est plus illustratif, mais devient analytique, car les élèves doivent analyser les paysages pour comprendre leur fonctionnement et leur aménagement. Par exemple, ces études de paysages sont visibles dans le livre de Florence Thinard « *Lecture de paysages. Un regard curieux sur les paysages familiers* »¹²³ écrit en 2013. Ce livre permet de faire des études de paysage en utilisant des photographies de différents paysages et en analysant la photographie pour comprendre la composition et les aménagements du territoire.

¹²² Eduscol. Programme du cycle 4 en vigueur à la rentrée 2020. <https://eduscol.education.fr/document/621/download>.

¹²³ Thinard, Florence, Jean-Paul Métaillé, Jean-François Hellio, et Nicolas Van Ingen. Lectures de paysages. Toulouse : Plume de carotte, 2013.

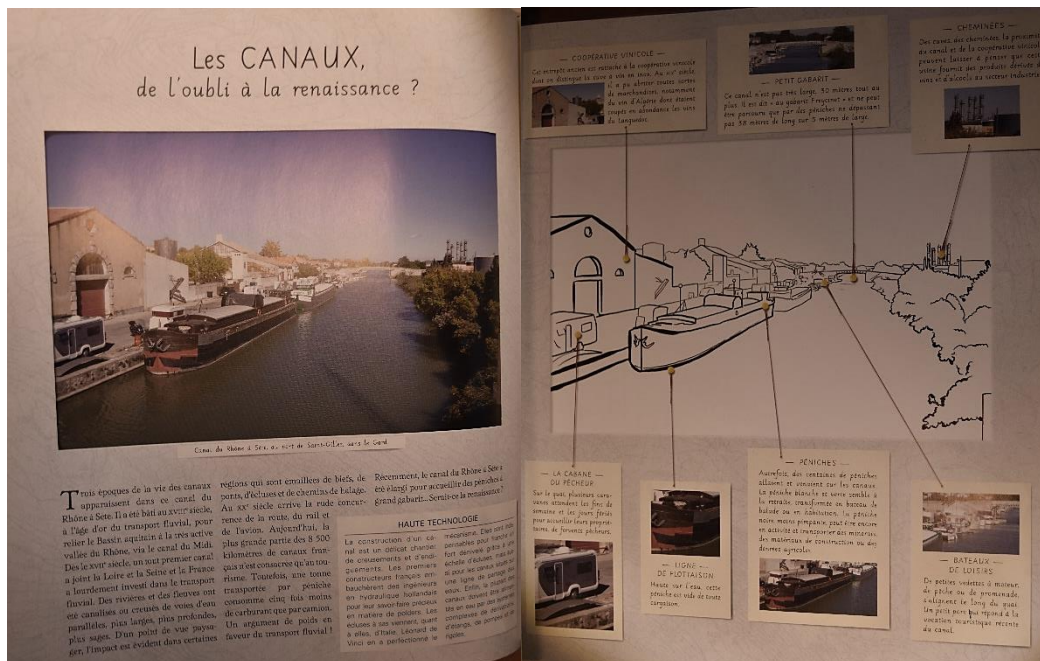


Figure 13 : Thinard, Florence, *Lectures de paysages. Un regard curieux sur des paysages familiers*, Plume de carotte, 2013.

En effet, la lecture de paysage permet de construire une appartenance et une géographicit ¹²⁴. Le paysage permet de créer un sentiment d'appartenance à un territoire en fonction des attentes culturelles et d'un attachement à un paysage patrimonialisé par les individus. Ce sentiment d'attachement à un paysage permet la construction d'une cohésion sociale autour de représentation commune d'un territoire. Par exemple : ce sentiment d'appartenance peut toucher des lieux de résidences, des territoires patrimoniaux ou un sentiment d'attachement au lieu de naissance. Les élèves doivent réfléchir à leurs milieux et leurs environnements en tant qu'individus. La lecture de paysage contribue à l'apprentissage de la relation entre l'Homme et son milieu.

Le second objectif consiste à apprendre à reconnaître les grands types de paysages (littoraux, montagnes, plaines...) mais également de repérer les types de paysages sur des cartes. Ce second objectif permet une culture géographique de base en se repérant dans l'espace. Cet objectif est visible dans les programmes du collège et du lycée.

¹²⁴ Le Roux, Anne. Enseigner le paysage ? séminaire tenu à la Maison de la recherche en sciences humaines, Caen, 17 et 24 mars 1999. Documents, actes et rapports pour l' ducation. Caen : Centre régional de documentation pédagogique de Basse-Normandie, 2001.

Programme d'histoire-géographie du collège (6^e, 5^e, 4^e, 3^e) :

Les compétences à travailler : « Se repérer dans l'espace : construire des repères géographiques »¹²⁵

Programme d'histoire-géographie du lycée (2^e, 1^e, T^e) :

Les compétences à travailler : « Connaître et se repérer »¹²⁶

Programme d'histoire-géographie de première et terminale technologique :

Les compétences à travailler : « Connaître et se repérer »¹²⁷

De plus, cette lecture paysagère fait intervenir une relation entre l'observateur et le paysage. Les élèves deviennent des acteurs en relation avec les représentations sociales, culturelles et morales. La lecture de paysage favorise la construction ou la reconstruction de l'appartenance et de la géographicit¹²⁸. Cela permet de faire réfléchir les élèves à leur relation au monde et à son environnement en tant que personne individuelle et sociale. L'enjeu de sensibilité est toujours en lien avec le paysage. En classe, la sensibilité est un enjeu important à faire comprendre aux élèves, car le paysage comporte une dimension esthétique qui dépend de la subjectivité et de la sensibilité de l'observateur. Anne Le Roux insiste sur la présence de la sensibilité du point de vue de l'observateur dans son livre « *Enseigner le paysage ?* » écrit en 2001.

« La réflexion sur le point de vue : à la fois l'angle de vision qui définit le champ, mais aussi la représentation des lieux. C'est la prise en compte de tout le subjectif, le sensible, l'individuel et le culturel, mais aussi la position du sujet ou de l'acteur face au réel ».¹²⁹

¹²⁵ Eduscol. Programme du cycle 4 en vigueur à la rentrée 2020. <https://eduscol.education.fr/document/621/download>.

¹²⁶ eduscol | Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - Direction générale de l'enseignement scolaire. « Programmes et ressources en histoire-géographie - voie GT ». Consulté le 21 juin 2022. <https://eduscol.education.fr/1667/programmes-et-ressources-en-histoire-geographie-voie-gt>.

¹²⁷ eduscol | Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - Direction générale de l'enseignement scolaire. « Programmes et ressources en histoire-géographie - voie GT ». Consulté le 21 juin 2022. <https://eduscol.education.fr/1667/programmes-et-ressources-en-histoire-geographie-voie-gt>.

¹²⁸ Le Roux, Anne. Enseigner le paysage ? séminaire tenu à la Maison de la recherche en sciences humaines, Caen, 17 et 24 mars 1999. Documents, actes et rapports pour l'éducation. Caen : Centre régional de documentation pédagogique de Basse-Normandie, 2001.

¹²⁹ Le Roux, Anne. Enseigner le paysage ? séminaire tenu à la Maison de la recherche en sciences humaines, Caen, 17 et 24 mars 1999. Documents, actes et rapports pour l'éducation. Caen : Centre régional de documentation pédagogique de Basse-Normandie, 2001.

Cette sensibilité répond aux attentes actuelles d'une éducation au développement durable (notamment visible en classe de cinquième avec une grande thématique abordant le développement et l'urbanisation). Le développement durable permet de sensibiliser les élèves à l'environnement qui les entourent. Sensibiliser les élèves au développement durable permet d'éveiller un enthousiasme et un intérêt sur les paysages qui les entourent. Cela permet également aux élèves de réfléchir sur leurs propres représentations du paysage (déplacements, activités, culturelles et sociales).

Les photographies sont très présentes dans la géographie scolaire. L'éducation nationale attend un usage important des photographies en classe. Ces photographies ne sont plus seulement descriptives, mais deviennent également analytiques. Effectivement, les photographies sont utilisées pour décrire, localiser et nommer des espaces géographiques pour répondre à des finalités disciplinaires et culturelles. Ces finalités sont présentes dans le socle commun de connaissance, de compétence et de culture avec le domaine 2 « Les méthodes et outils pour apprendre » où il y a une précision sur l'importance des images à l'école.

« Il comprend les modes de production et le rôle de l'image »¹³⁰

Les élèves acquièrent un raisonnement géographique sur l'espace, son organisation et ses composantes à travers l'usage des photographies. Par exemple, ce raisonnement géographique est présent lorsque les élèves utilisent des photographies pour produire des croquis ou des schémas. Cependant, il ne faut pas oublier que les photographies sont des représentations subjectives, car le photographe fait des choix conscients ou non de privilégier certains éléments de la réalité. C'est le cas avec les photographies de paysage qui sont des représentations subjectives du paysage, parce qu'elles dépendent de l'angle de vue, du cadrage et de différents éléments qui composent la photographie. C'est pourquoi, il est important de préciser aux élèves la subjectivité des photographies présentes dans les manuels de géographies qui dépendent d'enjeux culturels, sociétaux et sensibles. Le schéma de Grégoire Collet et Philippe Hertig¹³¹ permet de montrer les différents éléments qui composent une image (dont fait partie la photographie) avec les choix de l'image qui dépendent du point de vue, du cadrage, de l'échelle et le choix de leur production, l'image peut être utilisée dans des documents d'exploitation, des

¹³⁰ Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. « Socle commun de connaissances, de compétences et de culture ». Consulté le 13 juin 2022. <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm>.

¹³¹ Collet, Grégoire, et Philippe Hertig. « Du bon usage de l'image dans l'enseignement de la géographie ». *Geographica Helvetica* 50, n° 4 (31 décembre 1995) : 138-40. <https://doi.org/10.5194/gh-50-138-1995>.

documents complémentaires. Les choix de l'image et de leur production permettent différentes formes d'exploitation de l'image : une utilisation pour rêver, illustrer ou former.

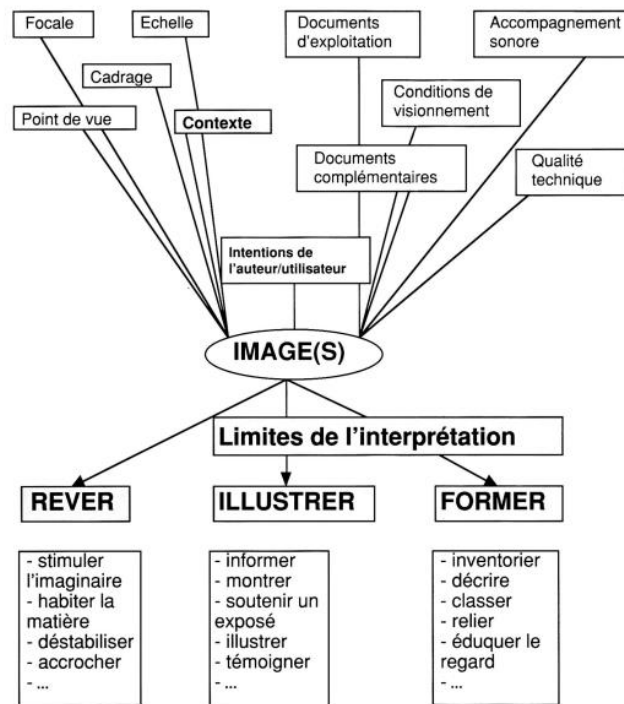


Figure 14 : Collet, Grégoire et Hertig, Philippe, *Le choix d'une image dans la perception d'une utilisation pédagogique*, Du bon usage de l'image dans l'enseignement de la géographie, 1995.

Le paysage permet un raisonnement géographique à travers l'étude de la composition du paysage et les aménagements de la société sur le territoire. L'étude du paysage permet de comprendre les relations entre l'observateur et le paysage. À l'école, les élèves deviennent des acteurs qui sont en relation avec des représentations sociales et culturelles du paysage. Ces représentations aident à découvrir un enjeu de sensibilité qui est important d'enseigner aux élèves, car le paysage fait intervenir une subjectivité et une sensibilité de l'observateur. Dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, cet enjeu de sensibilité est présent dans le domaine 3 : « la formation de la personne et du citoyen » et le domaine 5 : « les représentations du monde et l'activité humaine ». Ces deux domaines insistent sur la formation aux jugements et à la sensibilité pour les élèves. Par exemple dans le domaine 5 : « Il permet en outre la formation du jugement et de la sensibilité esthétiques. Il implique enfin une réflexion sur soi et sur les autres, une ouverture à l'altérité, et contribue à la construction de la citoyenneté,

en permettant à l'élève d'aborder de façon éclairée de grands débats du monde contemporain ». En outre, cet enjeu de sensibilité peut être perçu avec les photographies qui sont utilisées pour décrire, localiser et nommer des espaces géographiques.

Par la suite, il est conséquent de s'intéresser aux différentes démarches proposées par l'éducation nationale pour travailler le paysage.

2.3. Les différentes démarches utilisées pour travailler le paysage

Plusieurs démarches existent pour introduire le paysage dans les programmes de géographie au collège et au lycée. La première démarche possible se caractérise par un paysage qui peut être abordé avec la présence des « Enseignements pratiques interdisciplinaires » (EPI) mise en place depuis la rentrée 2017 qui commence à partir des classes de sixième et ne concerne que le collège. Ces enseignements pratiques interdisciplinaires consistent à mobiliser au moins deux disciplines et de construire ou approfondir des connaissances et des compétences présentes dans les programmes du collège¹³². Le paysage est une notion qui peut être mise en lien avec différentes disciplines scolaires dont : la géographie, l'histoire, le français, l'histoire des arts, les arts plastiques et les sciences de la vie et de la terre (SVT). Les EPI permettent d'approfondir et de consolider les enjeux de subjectivité et de sensibilité du paysage. C'est notamment le cas avec la notion de qualité paysagère qui peut être étudiée en collaboration entre les enseignants d'histoire-géographie et d'arts plastiques. L'art plastique peut permettre d'approfondir la question des jugements de valeur par rapport à un paysage. Par exemple, le travail en arts plastiques sur l'aménagement d'un nouvel accès à leur collège¹³³ est visible par l'utilisation d'une démarche pédagogique par projet¹³⁴. Les élèves travaillent des notions géographiques (aménagement du territoire) mais aussi des notions touchant l'art plastique (esthétisme, imagination). À travers cet exercice, les élèves perçoivent une dimension symbolique visible avec des aménagements qui touchent le point de vue des habitants, et donc dépendent des représentations sociales, culturelles et sensibles des individus.

¹³² éducol | Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - Direction générale de l'enseignement scolaire. « Enseignements pratiques interdisciplinaires ». Consulté le 22 juin 2022. <https://eduscol.education.fr/272/enseignements-pratiques-interdisciplinaires>.

¹³³ Mainar, Christine Vergnolle, Anne Calvet, et Didier Michineau. « Le paysage en collège : entre construction de l'espace et symbolique des territoires », 2014, 16. <http://mappemonde-archive.mgm.fr/num41/articles/art14102.pdf>.

¹³⁴ La pédagogie de projet se définit selon le site BienEnseigner comme : « une méthode d'enseignement dans laquelle les étudiants acquièrent des connaissances et des compétences en travaillant pendant une période prolongée pour enquêter et répondre à une question, un problème ou à un défi authentique, engageant et complexe ». BienEnseigner, Équipe de. « La pédagogie de projet: définition, étapes et exemples ». Bien Enseigner (blog), 10 avril 2019. <https://www.bienenseigner.com/la-pedagogie-de-projet/>.

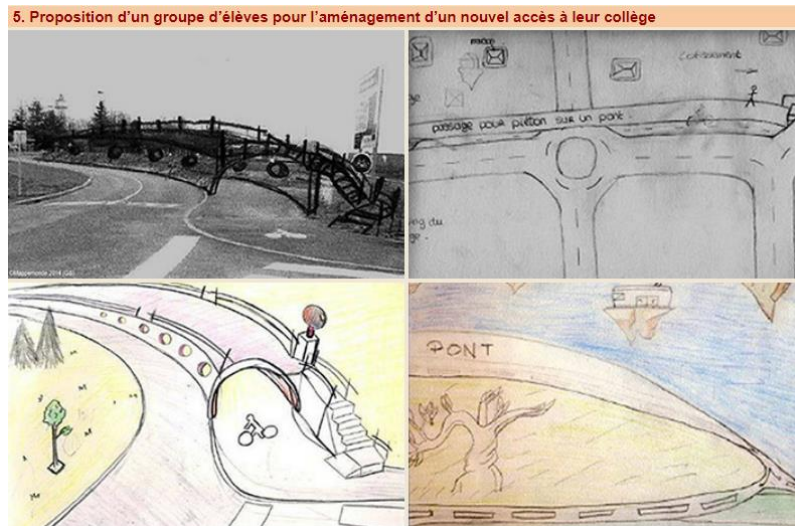


Figure 15 : Christine Vergnolle Mainar, Anne Calvet, Didier Michineau, *Proposition d'un groupe d'élèves pour l'aménagement d'un nouvel accès à leur collège*, Le paysage en collège : entre construction de l'espace et symbolique des territoires. 2014.

Le paysage est une notion qui peut également être étudiée dans une démarche d'EPI avec les sciences de la vie et de la terre (SVT) pour la question du développement durable. L'éducation au développement durable permet :

« d'appréhender le monde contemporain dans sa complexité, en prenant en compte les interactions existantes entre l'environnement, la société, l'économie et la culture »¹³⁵

Le développement durable est une question importante dans les programmes scolaires au collège et au lycée. Les différentes thématiques liées à la transition écologique et au développement durable sont très présentes dans la vie des élèves (que ce soit à l'école, ainsi que dans la vie de tous les jours). C'est pourquoi l'utilisation d'un projet interdisciplinaire entre la géographie et les sciences de la vie et de la terre peut être utile pour aborder ces thématiques. Le paysage fait le lien entre les deux disciplines, permettant ainsi d'aborder la composition de cet espace (naturelles et anthropiques) mais aussi de comprendre les enjeux des évolutions du paysage, qu'il soit voulu ou subi. Le site Canopé insiste sur la notion de paysage pour aborder les thématiques liées au développement durable.

¹³⁵ eduscol | Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - Direction générale de l'enseignement scolaire. « Qu'est-ce que l'éducation au développement durable ? ». <https://eduscol.education.fr/1118/qu-est-ce-que-l-education-au-developpement-durable>.

« Les thématiques liées à la transition écologique et au développement durable en général sont omniprésentes dans la vie de nos élèves. Aborder cette thématique par les paysages et les parcs nationaux en lien avec le territoire local, permet d'en renouveler l'intérêt, de l'envisager sous des aspects originaux et motivants et surtout d'engager les élèves dans une réflexion en tant que citoyens »¹³⁶

Cet enseignement pratique interdisciplinaire (EPI) entre la géographie et les sciences de la vie et de la terre est présent en sixième avec le thème deux de géographie « Habiter un espace de faible densité » et la SVT avec le thème « Identifier les composantes biologiques et géologiques d'un paysage »¹³⁷. Patricia Grondin (professeur d'histoire-géographie) et Olivier Hoarau (professeur de SVT)¹³⁸ proposent une démarche pédagogique où les élèves expliquent les différentes émotions qu'ils éprouvent à travers un paysage en l'analysant. Ces séances aident à faire comprendre aux élèves l'enjeu de sensibilité que procure un paysage en expliquant ses émotions. En effet, un paysage ne procure pas les mêmes émotions à tous les élèves, car celles-ci dépendent des facteurs sociaux, culturels et subjectifs de chacun. Pour cela, l'enseignant fait visionner quelques photographies de paysages locaux ou régionaux afin que cela soit plus percutant pour les élèves. Pendant l'analyse des photographies, l'enseignant peut amener les élèves à prendre conscience des différents facteurs qui sont la cause de ses émotions. Cela est visible avec l'« Exemple d'analyse de paysage extrait du dossier « Le dessous des paysages » édité par le Parc national du Mercantour »¹³⁹ proposé par Grondin et Hoarau.

De plus, la sortie de terrain est une autre forme de démarche possible. Les sorties de terrains permettent aux élèves de sortir de la classe et d'étudier le paysage réel et non à travers des documents sélectionnés par l'enseignant. Le contact direct et la sensibilité du paysage sont des enjeux importants, car les sorties sur le terrain permettent aux élèves de pratiquer leur espace de vie et de mieux comprendre leurs représentations. Par le terrain, les élèves observent et confrontent leurs représentations de l'espace vécu et pratiquent une sensibilité face à cet espace. Pour trouver des indications de sortie de terrain, il faut regarder dans les documents d'accompagnement au programme (Eduscol). En sixième, des sorties de terrain sont

¹³⁶ Réseau Canopé. « Entrez dans... les projets interdisciplinaires ». Consulté le 23 juin 2022. <https://www.reseau-canope.fr/entrez-dans-le-paysage/entrez-dans-les-projets-interdisciplinaires.html>.

¹³⁷ Eduscol. Programme du cycle 3 en vigueur à la rentrée 2020. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarité-obligatoire/37/5/Programme2020_cycle_3_comparatif_1313375.pdf.

¹³⁸ Grondin, Patricia, et Olivier Hoarau. « Observer et analyser un paysage ». Réseau Canopé. Consulté le 23 juin 2022. <https://www.reseau-canope.fr/entrez-dans-le-paysage/entrez-dans-les-sequences-pedagogiques/observer-et-analyser-un-paysage.html>.

¹³⁹ Voir en annexe : Annexe 12 p. 6.

préconisées pour le thème 1 « Habiter une métropole » avec le sous-thème « La ville de demain ». En cinquième, une excursion est proposée avec le thème 3 « L'environnement, du local au planétaire » avec le sous-thème « Prévenir et s'adapter aux risques (industriels, technologiques et sanitaires ou liés au changement climatique) ». Enfin, en troisième, une sortie est soumise dans le thème 2 « Pourquoi et comment aménager le territoire ? ».

« Le sous-thème 1 est mis en œuvre à partir d'une étude de cas d'un aménagement local ou/et régional. Les approches de prospective territoriale sont particulièrement intéressantes pour sensibiliser les élèves à la portée de l'aménagement et aux débats qu'il suscite. »¹⁴⁰

En ce qui concerne les programmes du lycée, la sortie de terrain est indiquée comme une des finalités de l'enseignement de la géographie au lycée.

« Le programme se prête à des visites sur le terrain, à l'utilisation de supports pédagogiques variés »¹⁴¹

C'est le cas dans le programme de terminale, la sortie de terrain est visible avec le thème conclusif « La France et ses régions dans l'Union européenne et dans la mondialisation : lignes de force et recompositions ».

Les sorties de terrain dites « sensibles »¹⁴² se caractérisent par l'usage d'une dimension sensible de la part des élèves. Cette dimension sensible ne se réduit pas seulement à la vue, au toucher et à l'ouïe, mais inclut également une utilisation de l'imagination de la part des élèves. L'imagination permet aux élèves de réfléchir sur l'évolution du paysage dans le passé, mais aussi dans le futur. La sortie de terrain « sensible » inclut les événements qui se produisent dans l'environnement (la pluie, le soleil, la neige) mais aussi les interactions entre l'Homme et le paysage (la circulation des voitures, les bruits lors de chantier). Ces sorties de terrains

¹⁴⁰ Eduscol. Programme du cycle 4 en vigueur à la rentrée 2020. <https://eduscol.education.fr/document/621/download>.

¹⁴¹ éducol | Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - Direction générale de l'enseignement scolaire. « Programmes et ressources en histoire-géographie - voie GT ». Consulté le 21 juin 2022. <https://eduscol.education.fr/1667/programmes-et-ressources-en-histoire-geographie-voie-gt>.

¹⁴² Gaujal, Sophie. « Sortir hors de la classe : apports didactiques d'un dispositif d'expérimentations sensibles en géographie ». Mappemonde. Revue trimestrielle sur l'image géographique et les formes du territoire, n° 130 (1 mars 2021). <https://doi.org/10.4000/mappemonde.5145>.

permettent aux élèves de comprendre leur propre sensibilité face au paysage et de se poser la question sur leur relation avec celui-ci.

L'utilisation des photographies dans les sorties de terrain permettent aux élèves d'exprimer leur sensibilité et leur subjectivité en choisissant chacun un cadrage et un point de vue du paysage. Pour cela, les élèves prennent chacun des photographies du paysage. Les photographies seront différentes en fonction des représentations culturelles, sociales et sensibles que les élèves se font du paysage. Ces photographies permettent d'analyser le paysage à travers ses compositions (par exemple : bâtiments, routes, véhicules...) mais également d'introduire une dimension esthétique à travers les photographies. La dimension esthétique de la photographie contribue à former les élèves à la notion de qualité paysagère (aspiration esthétique que se fait une population en fonction des enjeux sociaux et culturels). L'enseignant et le groupe classe discutent ensemble du choix des photographies des élèves afin de prendre un recul réfléchi sur leur choix photographique et permettant ainsi d'aborder leurs jugements moraux et esthétiques à l'égard du paysage photographié.

Des exemples de sorties de terrain sont visibles avec l'article de Jean-François Thémines et Anne-Laure Le Guern qui se nomme « *Paysages des mobilités ordinaires : éduquer au regard en géographie scolaire* »¹⁴³ publié en 2018. Dans cet article, Thémines et Le Guern proposent plusieurs « expérimentations » pour étudier le paysage dont deux expérimentations (numéro 2 et 3) qui consistent à faire des sorties de terrains avec les élèves. Dans l'expérimentation numéro 2, la sortie sur le terrain permet aux élèves de comprendre leur espace de vie en prenant des photographies du paysage selon leurs représentations individuelles qui dépendent des jugements moraux, esthétiques et culturels de chaque élève. Lors du retour en classe, les élèves partagent leurs photographies avec l'ensemble du groupe classe pour les étudier collectivement. Cette étude collective se fait par une discussion entre les élèves sur les choix de leurs photographies permettant ainsi de faire un recul réflexif sur leur pratique photographique à l'égard du paysage. Cette expérience permet de voir le passage d'une représentation individuelle d'un espace de vie à une représentation collective de ce même espace de vie. Dans l'expérimentation numéro 3, la sortie permet aux élèves de seconde de pratiquer le paysage et de comprendre en quoi leur ville peut être perçue comme un paysage à travers la question des mobilités et des enjeux d'aménagements. Pour cela, avant la sortie, les élèves ont eu des cours sur l'organisation des espaces urbains et leurs aménagements visibles dans le thème 3 « Des

¹⁴³ Thémines, Jean-François, et Anne-Laure Le Guern. « Paysages des mobilités ordinaires : éduquer au regard en géographie scolaire ». Projets de paysage. Revue scientifique sur la conception et l'aménagement de l'espace, n° 18 (11 juillet 2018). <https://doi.org/10.4000/paysage.1089>.

mobilités généralisées »¹⁴⁴ avec la question spécifique sur la France « La France : mobilités, transports et enjeux d'aménagement ». Cette sortie de terrain a permis aux élèves d'analyser les aménagements et les mobilités mises en place par leur ville. Par exemple, la photographie prise par les lycéens et nommée « La passerelle »¹⁴⁵ montre les aménagements visibles avec la passerelle et la route en contrebas, mais aussi les mobilités présentes avec les véhicules et la passerelle permettant le passage des piétons. Cette photographie permet de questionner les élèves sur la subjectivité et la sensibilité du point de vue et du cadrage choisi pour représenter les enjeux de mobilités et d'aménagements de la ville.



Figure 16 : *La passerelle. Parcours iconographiques comparés à Hérouville Saint-Clair (les cheminements)*, Paysages des mobilités ordinaires : éduquer au regard en géographie scolaire. 2018.

Ainsi, la notion de paysage possède une place importante dans les programmes de géographie au collège et au lycée. Cette notion est présente à travers de nombreux thèmes de géographie, mais également à travers plusieurs disciplines scolaires (français, histoire-géographie, SVT, histoire de l'art, arts plastiques). Le paysage à l'école fait intervenir un enjeu de sensibilité qui est important, car les élèves deviennent des acteurs qui sont en relation avec des représentations du paysage qui dépendent de facteurs sociaux, culturels et subjectifs. Cette ouverture d'esprit aide à préparer les élèves à devenir des citoyens sensibles aux paysages et à leur environnement.

¹⁴⁴ Eduscol. Programme d'histoire-géographie de seconde générale et technologique. <https://eduscol.education.fr/document/23410/download>.

¹⁴⁵ Thémines, Jean-François, et Anne-Laure Le Guern. « Paysages des mobilités ordinaires : éduquer au regard en géographie scolaire ». Projets de paysage. Revue scientifique sur la conception et l'aménagement de l'espace, n° 18 (11 juillet 2018). <https://doi.org/10.4000/paysage.1089>.

Les photographies sont des aides pour les enseignants afin de faire prendre conscience aux élèves d'une sensibilité face aux paysages.

C'est pourquoi, en tant que futur enseignant, je vous soumetts ma proposition de projection pédagogique à travers la notion de paysage par l'utilisation de photographie.

3. Quand la didactique et le paysage se mêlent pour incarner la sensibilité en géographie : proposition d'une démarche pédagogique

3.1. Pourquoi axer la recherche en classe de quatrième

Au collège, le niveau scolaire choisi pour étudier la sensibilité à travers les photographies de paysage est le niveau de quatrième. En effet, dans les programmes du collège, la classe de quatrième est le seul niveau à aborder le terme de « paysage » dans un de ses sous-thèmes. Le paysage est présent dans le thème 1 de quatrième avec « L'urbanisation du monde »¹⁴⁶ et plus précisément dans le sous-thème « Espaces et paysages de l'urbanisation : géographie des centres et des périphéries »¹⁴⁷. Dans ce sous-thème, le terme de paysage est abordé pour expliquer la notion d'urbanisation dans la mondialisation (qui est le fil directeur de l'année de quatrième).

Il y a une évolution du thème de l'urbanisation dans les programmes scolaires qui est visible avec le passage du cycle 3 au cycle 4. Ainsi, la notion d'« habiter » a pu être abordée par les élèves dans le cycle 3 avec les classes de CM1, CM2, ainsi qu'en classe de 6^e avec le thème 1 : « Habiter une métropole »¹⁴⁸ où ils appréhendent les caractéristiques principales des métropoles. En classe de sixième, ce thème permet d'enrichir la découverte des différents espaces urbains et touristiques vu en CM1 avec le thème 2 : « Se loger, travailler, se cultiver, avoir des loisirs en France »¹⁴⁹. Ce thème de CM1 permet aux élèves d'appréhender :

¹⁴⁶ Eduscol. Programme du cycle 4 en vigueur à la rentrée 2020. <https://eduscol.education.fr/document/621/download>.

¹⁴⁷ Eduscol. Programme du cycle 4 en vigueur à la rentrée 2020. <https://eduscol.education.fr/document/621/download>.

¹⁴⁸ Eduscol. Ressource d'accompagnement du programme d'histoire et géographie au cycle 3, « Thème 1 : Habiter une métropole » en classe de 6^e. <https://eduscol.education.fr/document/16777/download>.

¹⁴⁹ Eduscol. Ressource d'accompagnement du programme d'histoire et géographie au cycle 3, « Thème 2 : Se loger, travailler, se cultiver, avoir des loisirs en France » en classe de CM1. <https://eduscol.education.fr/document/16762/download>.

« Le cadre de vie des hommes en société. L'étude s'attache à l'espace vécu, aux paysages ordinaires, en partant des activités d'un habitant qui le conduisent à fréquenter différents lieux de manière plus ou moins régulière. »¹⁵⁰

Le cycle 4 remobilise les connaissances géographiques des élèves vues en cycle 3. Les connaissances vues en classe de sixième sont remobilisées en classe de quatrième afin d'aborder les notions d'urbanisation et de métropole (qui a déjà été vu en classe de sixième) en lien avec la mondialisation. En classe de quatrième, ces deux notions sont mobilisées à différents niveaux d'échelles spatiales avec une échelle locale s'intéressant à une métropole et une échelle mondiale. Le sous-thème abordant la métropole invite les enseignants à l'étudier avec les élèves à travers le prisme du paysage. Ce sous-thème permet d'approfondir la notion de paysage avec les élèves qui peut être abordée par les photographies de paysage.

« Le thème invite à mobiliser principalement deux échelles d'analyse. Premièrement, celle de la métropole elle-même, où paysages et espaces traduisent son degré d'insertion dans la mondialisation. »¹⁵¹

De surcroît, le sous-thème « Espaces et paysages de l'urbanisation : géographie des centres et des périphéries »¹⁵² peut être traité par l'usage des photographies de paysage. L'utilisation des photographies de paysage est incitée par le programme afin d'étudier les différentes formes que prend le paysage à travers l'urbanisation dans le monde. Ces photographies de paysage sont utilisées par les différentes études de cas proposées dans le programme. Ces études de cas permettent d'expliquer les formes d'organisation spatiale des métropoles en regardant à une échelle locale. Eduscol invite les enseignants à utiliser les photographies de paysage dans les différentes études de cas proposées.

« Pour chaque étude de cas, il est souhaitable de privilégier des études de paysages, des photographies à hauteur de rue et des habitants. »¹⁵³

¹⁵⁰ Eduscol. Ressource d'accompagnement du programme d'histoire et géographie au cycle 3, « Thème 2 : Se loger, travailler, se cultiver, avoir des loisirs en France » en classe de CM1. <https://eduscol.education.fr/document/16762/download>.

¹⁵¹ Eduscol. Ressource d'accompagnement du programme d'histoire et géographie au cycle 4, « Thème 1 : L'urbanisation du monde » en classe de 4^e. <https://eduscol.education.fr/document/17878/download>.

¹⁵² Eduscol. Ressource d'accompagnement du programme d'histoire et géographie au cycle 4, « Thème 1 : L'urbanisation du monde » en classe de 4^e. <https://eduscol.education.fr/document/17878/download>.

¹⁵³ Eduscol. Ressource d'accompagnement du programme d'histoire et géographie au cycle 4, « Thème 1 : L'urbanisation du monde » en classe de 4^e. <https://eduscol.education.fr/document/17878/download>.

L'analyse de paysage donne l'occasion de travailler plusieurs compétences du programme de quatrième. En effet, l'analyse de paysage se prête à employer différentes compétences dont la remobilisation des repères géographiques visibles à travers « Se repérer dans l'espace : construire des repères géographiques » et notamment avec là sous compétence « Nommer, localiser et caractériser des espaces plus complexes ». L'analyse de paysage mobilise également la compétence « Coopérer et mutualiser » qui est visible sur le site Eduscol.

« Ce thème est l'occasion de travailler plusieurs compétences du programme et d'investir particulièrement celles liées au raisonnement et au travail collaboratif ou de groupe »¹⁵⁴

Par exemple, cette compétence peut être travaillée avec les études de cas proposées par Eduscol. Elles permettent à l'enseignant de choisir différentes grandes villes afin d'aborder les caractéristiques de l'urbanisation dans le monde. Ainsi, l'enseignant peut faire travailler les élèves en groupes sur les différentes villes choisies. Une dernière compétence peut être utilisée avec « Analyser et comprendre un document », l'étude de paysage permet aux élèves de comprendre le sens de la photographie tout en utilisant ses connaissances pour expliquer le document et exercer son esprit critique. Eduscol précise les différentes compétences qui peuvent être utilisées dans ce thème, c'est le cas de :

« L'étude de paysages et de cartes à différentes échelles se prête à mobiliser la compétence à analyser et comprendre un document. »¹⁵⁵

Le choix de ce sous-thème est pertinent pour introduire la notion de sensibilité. En effet, la notion de sensibilité peut être évoquée avec les élèves à travers le prisme du paysage et des photographies de paysage. La notion de sensibilité est utilisée comme un objet d'enseignement afin de faire comprendre aux élèves qu'ils sont des acteurs en relation avec différentes représentations du paysage qui dépendent de construction sociale, culturelles et subjectives. Fabienne Cavaille dans son article « (Ap)prendre la géographie par les sentiments. L'apprentissage d'une géographie sensible à partir des émotions littéraires » publié en 2016 montre ce lien entre les élèves et la sensibilité face aux représentations du paysage.

¹⁵⁴ Eduscol. Ressource d'accompagnement du programme d'histoire et géographie au cycle 4, « Thème 1 : L'urbanisation du monde » en classe de 4^e. <https://eduscol.education.fr/document/17878/download>.

¹⁵⁵ Eduscol. Ressource d'accompagnement du programme d'histoire et géographie au cycle 4, « Thème 1 : L'urbanisation du monde » en classe de 4^e. <https://eduscol.education.fr/document/17878/download>.

« Les émotions géographiques en tant que telles, c'est-à-dire les réactions éprouvées en lien direct avec l'espace, un lieu, un paysage, etc. du fait de ses caractéristiques, et des relations avec le sujet qui les éprouve, par exemple la peur ou l'anxiété vis-à-vis d'un espace inconnu, ou mal aimé, le bien-être dans un espace intime ou personnalisé, l'excitation lors de la découverte d'un nouvel espace. »¹⁵⁶

Par exemple, la notion de sensibilité peut être employée pour étudier le paradigme entre les centres et les périphéries dans le sous-thème « Espaces et paysages de l'urbanisation : géographie des centres et des périphéries ». La sensibilité permet aux élèves d'aborder différentes représentations du paysage qui peuvent être marquées par une fragmentation urbaine, une urbanisation ou un étalement urbain¹⁵⁷ caractéristiques de ces types d'espaces. De plus, la sensibilité éprouvée par les élèves face aux différentes photographies de paysage permet de leur faire comprendre les enjeux d'inégalités ou de concurrences des espaces qui sont présents dans ces modèles centres/périphéries.

Au collège, la place du paysage est prédominante dans le programme de géographie du niveau de quatrième. La notion de paysage apparaît dans le thème 1 : « L'urbanisation du monde » et plus précisément dans le sous-thème « Espaces et paysages de l'urbanisation : géographie des centres et des périphéries ». Ce sous-thème permet d'aborder les notions d'urbanisation et de métropole en lien avec la mondialisation à travers l'utilisation des paysages. Pour traiter de ce sous-thème, l'utilisation des photographies de paysage semble pertinente pour aborder les différentes formes que prend le paysage urbain dans le monde. De plus, l'analyse de paysage par rapport à l'utilisation des photographies est incitée par les différentes études de cas proposées pour traiter ce sujet. La sensibilité peut être étudiée à travers l'analyse de paysage et l'utilisation des photographies. La sensibilité permet d'aborder avec les élèves la notion de géographicit¹⁵⁸ à travers l'usage des photographies représentant différents paysages urbains dans le monde.

En conséquence, il est pertinent de concevoir une description de mise en œuvre pédagogique à l'échelle d'une séance avec des classes de quatrième pour aborder la notion de fragmentation,

¹⁵⁶ Cavaille, Fabienne. « (Ap)prendre la géographie par les sentiments ». Carnets de géographes, n° 9 (28 août 2016). <https://doi.org/10.4000/cdg.565>.

¹⁵⁷ Eduscol. Ressource d'accompagnement du programme d'histoire et géographie au cycle 4, « Thème 1 : L'urbanisation du monde » en classe de 4^e. <https://eduscol.education.fr/document/17878/download>.

¹⁵⁸ La géographicit^é peut se définir comme « la relation existentielle établie entre l'homme et son habitat » selon Hypergé^o. Robic, Marie-Claire. « Géographicit^é ». HyperGeo (blog), 3 mai 2004. <https://hypergeo.eu/geographicite/>.

d'urbanisation et d'étalement urbain à travers l'analyse de paysage urbain par rapport à l'utilisation de photographie.

3.2. Proposition d'une démarche pédagogique

3.2.1. Le travail en îlot

Le travail en îlot est pertinent pour construire une mise en œuvre pédagogique avec les classes de quatrième. Pour expliquer le fonctionnement du travail en îlot, les travaux de Marie Rivoire (professeur d'anglais au collège) sont des références sur le sujet. Marie Rivoire définit le fonctionnement du travail en îlot où :

« Les élèves de la classe se placent selon leur choix autour d'une table composée de quatre à cinq élèves »¹⁵⁹

Les travaux de groupes sont conçus par des élèves qui se placent librement selon leurs affinités avec les autres élèves de la classe. Ils constituent des groupes de 4 à 5 élèves qui se répartissent autour de différentes tables formant des îlots. Généralement, il y a peu de tension au sein de ces groupes. Le choix de créer des groupes par affinités est judicieux, car cela évite d'imposer des groupes qui peuvent entraîner des réticences de la part de certains élèves qui ne veulent pas forcément travailler avec d'autres élèves. Michel Barlow, dans son livre « Le travail en groupe des élèves »¹⁶⁰ écrit en 1993, propose un tableau résumant les différentes possibilités d'élaboration des groupes dans une classe.

¹⁵⁹ Rivoire, Marie. Travailler en îlots bonifiés: pour la réussite de tous. Chambéry: Génération 5, 2019.

¹⁶⁰ Barlow, Michel. Le travail en groupe des élèves. Formation des enseignants Enseigner. Paris: Bordas, 2002.

QUI décide de la composition des groupes ?	<ul style="list-style-type: none"> - le hasard - l'enseignant - les élèves eux-mêmes 	
POUR QUOI ? (ce qui peut déterminer le choix, les possibilités offertes)	<ul style="list-style-type: none"> - le thème d'étude - la méthode de travail - l'objet d'étude - les moyens d'expression 	
COMMENT OPÉRER LA RÉPARTITION ?	<ul style="list-style-type: none"> - de façon aléatoire 	<ul style="list-style-type: none"> - par répartition géographique - à l'aide de la liste des élèves - par ordre d'arrivée - sur des critères farfelus
	<ul style="list-style-type: none"> - par libre-choix des élèves 	<ul style="list-style-type: none"> - inscription sur une liste - répartition géographique - appel d'offres
	<ul style="list-style-type: none"> - par décision de l'enseignant 	<ul style="list-style-type: none"> - en fonction de : <ul style="list-style-type: none"> • tests ou exercices préliminaires • observations empiriques - portant sur : <ul style="list-style-type: none"> • le niveau de connaissances • les problèmes méthodologiques • le vécu socio-affectif

Figure 17 : Barlow, Michel, *Résumé des différentes possibilités de formation des groupes*, Le travail en groupe des élèves. Formation des enseignants Enseigner, 2002.

Cependant, l'enseignant conserve le droit de modifier la composition des groupes en fonction du mauvais fonctionnement du groupe (élèves perturbateurs, discorde au sein du groupe...). Marie Rivoire insiste sur cette possibilité de l'enseignant à modifier les tables en fonction des problèmes qui peuvent apparaître.

« Le professeur réserve le droit de modifier les tables par la suite, dans l'intérêt de la classe et des élèves »¹⁶¹

L'objectif du travail en groupe est de permettre aux élèves d'être actifs et interactifs en classe. Le travail en îlot permet de sortir d'une pédagogie traditionnelle où seulement quelques élèves suivent et participent pendant que l'enseignant fait un travail d'exposition et d'explication des savoirs. Le travail en groupe donne l'occasion aux élèves d'augmenter leur efficacité d'apprentissage. En effet, les élèves expriment davantage leurs idées, ils apprennent les uns des autres et s'entraident entre eux. Frédéric Arthur, professeur de Sciences Physiques au collège montre que le travail en groupe permet une meilleure circulation de la parole et incite les élèves à s'exprimer plus.

¹⁶¹ Rivoire, Marie. Travailler en îlots bonifiés: pour la réussite de tous. Chambéry: Génération 5, 2019.

« Le travail de groupe permet une circulation de la parole et une exposition de points de vue plus importantes qu'en classe entière. Il est en effet plus aisé de s'exprimer au sein d'un groupe restreint parce que le cadre est plus rassurant pour l'élève : il est plus facile d'exprimer son point de vue aux autres élèves (qui ne détiennent à priori pas encore le savoir) que face au professeur qui, aux yeux de l'élève, est le détenteur d'un savoir abouti. »¹⁶²

De plus, le site « BienEnseigner » explique les avantages du travail de groupe qui permet une entraide entre les élèves du même îlot.

« Ils peuvent s'entraider, lier et consolider des contacts et ne se sentent pas mis sous pression par l'enseignant. »¹⁶³

Ces travaux de groupes permettent aux élèves de prendre conscience de la valeur de leur propre pensée et de leurs expériences. Cela leur permet de prendre confiance en eux. Le travail en groupe favorise l'expression orale des élèves en leur donnant la possibilité de prendre beaucoup plus la parole que dans d'autres formes de cours (que ce soit des cours magistraux dans lesquels les élèves ne participent pas et écoutent seulement ce que dit l'enseignant ou des cours dialogués à l'intérieur desquels uniquement quelques élèves participent). Le travail en groupe donne lieu à la coopération, la solidarité et l'autonomie des élèves au sein du groupe. Ainsi Marie Rivoire montre les bienfaits de ce système de travail en îlots qui :

« Leur permet d'aller exploiter leurs limites, de se confronter, d'être enrichis, de développer des compétences qu'aucun autre système n'aurait mise en valeur. En s'écoutant, se conseillant, en défendant leur point de vue, en aidant les plus fragiles, en poussant les plus timides à se dépasser, ils auront en main des cartes qui manquent à beaucoup aujourd'hui dans le monde du travail »¹⁶⁴

¹⁶² Arthur, Frédéric. « Portail pédagogique : physique chimie - le travail en groupe ». Florent Tessier (2 novembre 2007). Consulté le 20 décembre 2022. <https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/physique-chimie/se-former/dossiers/le-travail-en-groupe-177407.kjsp?RH=PEDA>.

¹⁶³ BienEnseigner, Équipe de. « Travail de groupe en classe : méthodologie, avantages et inconvénients ». Bien Enseigner (blog), 26 juillet 2021. <https://www.bienenseigner.com/travail-de-groupe-en-classe/>.

¹⁶⁴ Rivoire, Marie. Travailler en îlots bonifiés: pour la réussite de tous. Chambéry: Génération 5, 2019.

Partant de ce principe, l'enseignant peut laisser travailler en autonomie les différents groupes. Dans le mode de fonctionnement du travail en îlot, l'acteur principal qui fait le cours n'est plus l'enseignant, mais le groupe qui prend la place du professeur en construisant par lui-même le savoir. Cet éloignement de l'enseignant permet notamment de ne pas influencer les groupes en leur donnant ses propres idées.

3.2.2. *La mise en place de l'activité*

La mise en œuvre pédagogique se compose d'une activité qui est construite sur une séance d'une heure avec une classe de quatrième. Pour cette activité, il s'agit d'un travail en îlot où les élèves constituent 6 groupes de 4 élèves pour une classe de 24 collégiens. Je les autorise à se réunir selon leurs affinités ce qui me permet d'éviter d'imposer des groupes où les élèves peuvent ne pas s'entendre entre eux. Néanmoins, je garde le droit de modifier la composition des groupes si des problèmes apparaissent. Par exemple, une représentation de l'aménagement de la salle de classe pour le travail en îlot est visible ci-dessous :

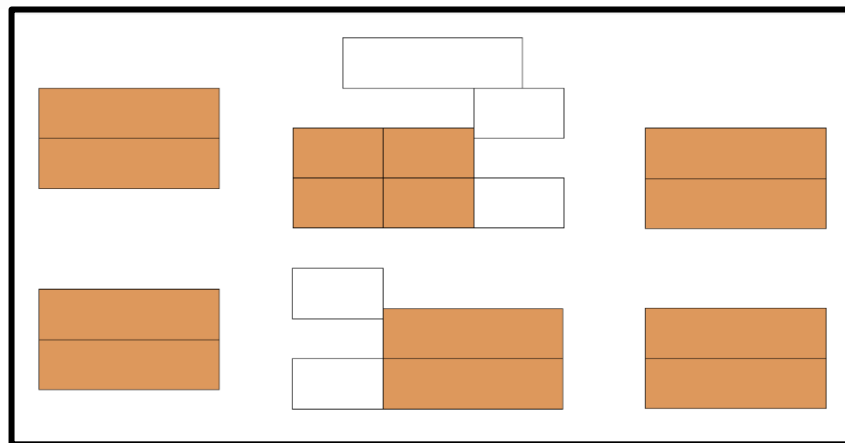


Figure 18 : *Schéma de l'organisation de la salle de classe en îlots.*

Le but du travail en îlot est de permettre aux élèves d'apprendre les notions de fragmentation, d'urbanisation et d'étalement urbain, via l'analyse de paysage par l'utilisation des photographies.

L'organisation de l'activité se divise en cinq temps de travail. Dans un premier temps, j'explique les consignes de l'activité aux élèves. Cette explication aide les élèves à comprendre comment se déroule l'activité et quelles sont les finalités de ce travail. J'explique aux élèves

que le travail est divisé en plusieurs temps et que je suis là pour les guider au niveau de la durée de chacun des temps (c'est notamment le cas pour le temps de travail individuel qui dure environ 5 à 10 minutes). Je donne également les règles de bonne conduite aux différents îlots afin de les guider dans leur travail et de les rendre autonome et respectueux entre eux. Ces règles de bonne conduite sont proposées par Michel Barlow dans son ouvrage « Le travail de groupe des élèves » écrit en 2002 et sont les suivantes :

*« Dites tout ce qui vous vient à l'esprit à propos [de la photographie] »
« Tout mot, toute image, toute pensée mérite d'être dit, même si ça paraît farfelu, si cela a déjà été dit ou ne semble avoir aucun rapport avec [la photographie] »
« Ne portez pas de jugement sur les mots émis par les autres participants »
« Tout ce qui est dit est noté par un secrétaire (sur une feuille) »
« Tout mot, une fois noté, n' « appartient plus à son auteur », mais devient « propriété du groupe » »¹⁶⁵*

De plus, l'explication des consignes permet d'aborder les compétences qui sont en jeu dans cette activité. L'objectif de cette séance est de travailler les compétences : « Coopérer et mutualiser »¹⁶⁶ avec « Organiser son travail dans le cadre d'un groupe pour élaborer une tâche commune et/ou une production collective et mettre à la disposition des autres ses compétences et ses connaissances », mais aussi « Analyser et comprendre un document »¹⁶⁷ avec « Identifier le document et son point de vue particulier » et « Pratiquer différents langages en géographie »¹⁶⁸ et plus précisément avec « S'approprier et utiliser un lexique spécifique en contexte ». Lors de cette activité, nous nous concentrons plus concrètement sur les compétences : « Analyser et comprendre un document » et « Pratiquer différents langages en géographie » qui sont évaluées à la fin de l'activité. En effet, l'activité durant seulement une heure, évaluer correctement la compétence « Coopérer et mutualiser » semble compliqué, c'est pourquoi je décide de donner aux élèves une grille d'auto-évaluation afin qu'ils situent leurs aptitudes face à cette compétence¹⁶⁹. La grille d'évaluation de l'enseignant et la grille

¹⁶⁵ Barlow, Michel. Le travail en groupe des élèves. Formation des enseignants Enseigner. Paris: Bordas, 2002.

¹⁶⁶ Eduscol. Programme du cycle 4 en vigueur à la rentrée 2020. <https://eduscol.education.fr/document/621/download>.

¹⁶⁷ Eduscol. Programme du cycle 4 en vigueur à la rentrée 2020. <https://eduscol.education.fr/document/621/download>.

¹⁶⁸ Eduscol. Programme du cycle 4 en vigueur à la rentrée 2020. <https://eduscol.education.fr/document/621/download>.

¹⁶⁹ Voir en annexe : Annexe 13 p. 7.

d'évaluation pour les groupes sont visibles en annexe¹⁷⁰. Après l'explication des consignes, je distribue une photographie urbaine représentant soit la fragmentation, l'urbanisation ou l'étalement urbain aux différents groupes. Ces photographies sont prises à différents endroits sur Terre (États-Unis, Mexique et Italie) et permettent de représenter aux élèves différents paysages urbains dans le monde. Les photographies proviennent du manuel d'histoire et de géographie de 4^e de l'édition Nathan¹⁷¹.



Figure 19 : Les trois photographies représentent les trois notions étudiées avec les élèves (fragmentation, urbanisation et étalement urbain), manuel Nathan, 2016.

Dans un second temps, c'est une phase de travail et de réflexion individuelle. Les élèves travaillent individuellement au sein du groupe pendant un petit moment (environ 5 à 10 minutes) afin de réfléchir sur les éléments présents sur la photographie. Ils font un travail préliminaire d'analyse de la photographie. Pour cela, les élèves doivent décrire la photographie présente sur leur bureau en utilisant leur sensibilité et leurs représentations face à ce paysage. Cela permet aux élèves d'exprimer leurs émotions et leur subjectivité face à ce paysage. Ils

¹⁷⁰ Voir en annexe : Annexe 14 p. 7 et Annexe 15 p. 8.

¹⁷¹ Histoire-géographie, enseignement moral et civique, 4e, cycle 4: nouveau programme 2016. Paris: Nathan, 2016.

doivent écrire approximativement 5 lignes sur la description de la photographie urbaine et répondre à la question : « Que nous apprend la photographie sur la ville ? ». Cette question permet de faire le lien entre la description faite par les élèves et l'analyse du paysage qu'ils doivent mener. En effet, cette analyse de paysage permet aux élèves de comprendre les notions qui découlent de ces photographies. Ce travail préliminaire oblige les élèves à travailler et ne pas se reposer sur les autres participants du groupe pour faire cet exercice. Afin de vérifier que tous les élèves écrivent des idées, des phrases, je passe entre les îlots pour voir l'avancement de ce travail.

Le troisième temps est une phase de travail collectif avec un échange entre les élèves. Ce temps consiste à une mise en commun des idées trouvées par les différents élèves du groupe (lors du temps individuel) pendant une durée de 10 à 15 minutes environ. Les groupes doivent écrire environ 10 lignes. C'est un temps de partage entre les élèves pour mettre en commun leurs idées face à l'analyse de la photographie et à la question : « Que nous apprend la photographie sur la ville ? ». À travers ce travail, les élèves du groupe réfléchissent par eux-mêmes aux réponses possibles¹⁷², ils confrontent leurs idées afin de travailler sur l'analyse de paysage qui leur permettent de comprendre les notions d'urbanisation, de fragmentation et d'étalement urbain. Lors de ce troisième temps, les différents groupes doivent produire une description plus détaillée des photographies urbaines en utilisant toujours leurs sensibilités et leurs représentations face à ces paysages. Ils doivent également compléter leur réponse à la question : « Que nous apprend la photographie sur la ville ? ». Pour les aider, je distribue aux groupes une liste d'indices permettant de révéler la notion que les élèves doivent découvrir à travers la photographie¹⁷³. Cependant, si le groupe se sent perdu ou ne trouve pas la notion, je peux venir les guider ou répondre aux questions qu'ils peuvent avoir.

Le quatrième temps repose sur une continuité du travail en groupe où les élèves choisissent ensemble une des définitions proposées par l'enseignant qui correspond la mieux à la notion sur laquelle ils ont travaillé pendant les temps précédents¹⁷⁴. En effet, l'analyse de paysage fait par les élèves leur permet de comprendre les notions de fragmentation, d'urbanisation et d'étalement urbain présentes dans les photographies. Les différents groupes doivent justifier leur choix de définition à travers une réponse d'environ 10 lignes. Ce travail collectif dure approximativement 10 à 15 minutes. Pour justifier leurs réponses, ils doivent utiliser la

¹⁷² Lebrun, Bernard, et Ia-Ipr Eps. « Permettre aux élèves de devenir autonome : une construction par étapes », 2017, 7. https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/medias/fichier/enoveps12p1a2lebrun_1485895960895-pdf.

¹⁷³ Voir en annexe : Annexe 16 p. 8.

¹⁷⁴ Voir en annexe : Annexe 17 p. 9.

description qu'ils ont faite en utilisant leur sensibilité et leurs représentations face au paysage. Les élèves ont pu construire cette description lors du temps individuel et du temps collectif. La photographie peut également être utilisée pour donner des exemples dans la justification de leur choix de définition. La construction d'une définition de la notion élaborée à partir de l'analyse du paysage menée par les élèves leur donne l'occasion de produire par eux-mêmes la notion qu'ils doivent travailler. Effectivement, les élèves ne se contentent plus d'apprendre des connaissances fournies par l'enseignant, mais ils composent eux-mêmes leurs connaissances pour répondre à cette activité. Cette démarche permet ainsi aux élèves de travailler en autonomie avec les autres participants du groupe, facilitant la construction et l'acquisition des connaissances par eux-mêmes comparé à des savoirs donnés par l'enseignant. Bernard Lebrun montre cette utilité du travail en autonomie pour permettre aux élèves de bâtir leurs propres connaissances.

« Les élèves ne se contentent plus de choisir à bon escient les connaissances à mobiliser qui sont fournies par l'enseignant. Ils construisent, identifient eux-mêmes les connaissances à mobiliser. Dans cette phase, l'élève devient capable d'autodétermination. Il trouve par lui-même les connaissances, ou règles d'action à mobiliser pour être efficace. »¹⁷⁵

Le cinquième temps consiste à une mise en commun entre les différents îlots et l'enseignant afin d'expliquer les trois notions travaillées pendant l'activité. Je demande à plusieurs élèves de différents groupes d'expliquer la notion sur laquelle ils ont travaillé durant celle-ci. Le/la participant/te doit expliquer la notion qu'ils ont travaillée au sein du groupe à la classe. En présentant la notion à la classe, les élèves doivent expliquer cette notion grâce à l'analyse de la photographie (qu'ils ont menée pendant l'activité) me permettant ainsi de vérifier la bonne compréhension de la notion par l'élève et son groupe qui présentent la notion et également d'enrichir le propos s'il manque des informations. Ce travail commun amène à l'introduction de la trace écrite aux élèves. En effet, la trace écrite se compose de deux éléments avec les travaux produits par les groupes et la présentation par l'enseignant des trois notions travaillées pendant l'activité qui sont la fragmentation, l'urbanisation et l'étalement urbain. J'écris la définition des trois notions au tableau. Ces trois définitions sont illustrées par les exemples des trois photographies représentant différents systèmes urbains dans le monde, dont notamment le Mexique, l'Italie et les États-Unis. Cela permet aux groupes qui n'ont pas travaillé sur ces

¹⁷⁵ Lebrun, Bernard, et Ia-Ipr Eps. « Permettre aux élèves de devenir autonome : une construction par étapes », 2017, 7. https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/medias/fichier/enoveps12p1a2lebrun_1485895960895-pdf.

notions d'écrire les deux autres définitions et les exemples qui illustrent celles-ci. De plus, cette trace écrite donne l'occasion aux groupes qui ont étudié la notion d'achever leurs travaux si des informations sont manquantes. Les travaux des différents îlots sont ramassés à la fin de l'activité afin que je puisse les corriger et les noter.

La mise en œuvre pédagogique a pu être établie à l'échelle d'une séance avec une classe de quatrième. Pour cette activité, le choix s'est porté sur un travail en groupe en îlot. Le choix du travail en groupe est pertinent, car laisse les élèves plus actifs et interactifs en classe. De plus, ce travail en îlot donne l'occasion aux élèves d'exprimer davantage leurs idées avec les autres participant du groupe. Cette activité permet aux élèves d'étudier de manière plus autonome au sein du groupe et leur apprennent à écouter les autres membres du groupe. Cette mise en œuvre pédagogique a permis d'aborder avec les élèves les notions de fragmentation, d'urbanisation et d'étalement urbain grâce à l'analyse des photographies de paysage. En effet, l'activité proposée permet d'aborder avec les élèves l'analyse de paysage à travers une description de la photographie. Les élèves doivent décrire la photographie en utilisant leur sensibilité et leurs représentations face au paysage. L'analyse de paysage permet de comprendre les notions en jeux dans ce chapitre. Pour comprendre ces notions, les groupes apprennent à justifier leurs choix à travers différentes définitions proposées. Cette définition permet aux élèves de comprendre la notion sur laquelle ils ont travaillé au sein de leur îlot. À la fin de l'activité, les groupes expliquent la notion sur laquelle ils ont étudié et en quoi elle consiste. Cette dernière étape aide les élèves à comprendre les notions travaillées par les autres groupes.

En revanche, il est intéressant de comprendre les limites envisageables au sein de cette mise en œuvre pédagogique. De plus, des pistes de remédiation ou d'adaptations sont également abordées lors du commentaire de cette proposition pédagogique.

3.3. Les limites de cette mise en œuvre pédagogique

Le travail en îlot connaît plusieurs limites dans sa mise en œuvre pédagogique. En effet, un des problèmes rencontrés est visible avec une limite spatiale et matérielle de la classe. Il faut prévoir l'aménagement des tables en îlot avant le début du cours et à la fin de l'heure, car les cours suivants ne fonctionnent pas en îlots. Pour résoudre ce problème, je demande aux élèves de ranger les tables à la fin du cours ce qui me permet de gagner du temps sur la réorganisation de la salle pour les cours suivants. De plus, ma classe étant petite, cela amène un problème spatial sur l'organisation des îlots et leur répartition dans la classe. De ce fait, la photographie

représentant l'intérieur de ma salle de cours montre la difficulté d'aménagement des différents îlots pour répondre aux attentes de l'activité.



Figure 20 : Photographie de l'intérieur de la salle de classe.

Ce travail en îlots amène également des limites matérielles avec un problème sur l'organisation des tables pour la construction des groupes. Effectivement, il y a une diversité des tables avec la présence des bureaux simples et doubles qui posent des problèmes sur l'aménagement de ceux-ci au sein de la salle de classe. Des schémas et des photographies montrant la différence d'organisation des bureaux avant et pendant la séance sont visibles en annexe¹⁷⁶. L'organisation des tables peut aussi poser problèmes pour une partie des élèves lorsqu'ils veulent voir le tableau. Étant donné que les bureaux sont réunis pour faire des îlots certains élèves sont dos au tableau, et donc doivent obligatoirement se retourner pour le voir lorsque l'enseignant explique des consignes ou pour prendre en note leur trace écrite. C'est pourquoi, il est intéressant pour les prochains travaux en groupe de placer les îlots à la verticale afin que tous les élèves puissent avoir accès au tableau plus facilement. Un exemple d'aménagement du travail en îlot à la verticale est visible en annexe¹⁷⁷.

Les travaux de groupes sont très chronophages, car il faut réfléchir à l'aménagement de la salle de classe en amont. En effet, il m'a fallu plusieurs tentatives pour trouver un bon plan de classe afin que les différents îlots soient séparés des autres groupes tout en ayant un moyen de passage entre eux pour que je puisse accéder aisément aux différents îlots. De plus, il faut penser

¹⁷⁶ Voir en annexe : Annexe 18 p. 9.

¹⁷⁷ Voir en annexe : Annexe 19 p. 10.

comment faire travailler les différents groupes en autonomie tout en restant présent avec eux pour voir leurs avancements et leurs motivations au sein de ce travail. L'académie de Nantes montre que ces travaux de groupes sont chronophages comparé à d'autres activités.

« Ces travaux de groupe sont plus chronophages qu'une activité très guidée ou un cours magistral »¹⁷⁸

Bien que le travail en groupe prenne du temps, il faut regarder les acquis que cela amène pour les élèves. Les travaux de groupes permettent aux élèves de s'organiser et de coopérer entre eux. Lors de cette activité, ils ont apprécié le travail en groupe et ils ont pu plus participer que si c'était un cours magistral. De plus, ce travail en groupe permet aux élèves de s'entraider et donne l'occasion à ceux qui sont en difficultés d'avoir une aide au sein du groupe différente de celle de l'enseignant. Le site « BienEnseigner » évoque l'avantage de l'hétérogénéité dans le travail en groupe, car les élèves aident ceux qui sont en difficultés au sein de l'îlot.

« Dans un groupe, l'hétérogénéité des élèves au sein d'un groupe s'avère être un avantage (tandis qu'elle est à peine gérable dans le cadre du cours magistral). Les élèves les plus doués peuvent devenir des coachs d'équipe. Les plus faibles obtiennent de l'aide d'élèves du même âge d'une façon que l'enseignant ne pourra jamais apporter. »¹⁷⁹

Une autre limite existe pour le travail en îlots avec le choix de la constitution des différents groupes. Effectivement, dans ma mise en œuvre pédagogique, j'ai choisi de laisser les élèves se mettre en groupes selon leurs affinités afin de créer une cohésion au sein des différents îlots. La constitution des groupes peut être une solution de cohésion ou un éclatement du groupe en fonction des « sympathies et antipathies »¹⁸⁰ des membres du groupe comme le montre Michel Barlow. De plus, laisser le choix de la composition des îlots aux élèves selon leurs affinités peut amener une limite sur la mixité et l'hétérogénéité entre les élèves au sein de la classe. En effet, le travail en îlot est efficace seulement si les affinités des élèves n'entravent pas les attitudes du travail en groupe. Philippe Meirieu insiste sur cette importance d'un travail en îlot qui dépend de l'efficacité du groupe et non de l'affinité des élèves. Selon Philippe Meirieu :

¹⁷⁸ Académie de Nantes. Le travail de groupe, 2016. https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/medias/fichier/le-travail-de-groupe_1463229818529-pdf?ID_FICHE=560999&INLINE=FALSE.

¹⁷⁹ BienEnseigner, Équipe de. « Travail de groupe en classe : méthodologie, avantages et inconvénients ». Bien Enseigner (blog), 26 juillet 2021. <https://www.bienenseigner.com/travail-de-groupe-en-classe/>.

¹⁸⁰ Barlow, Michel. Le travail en groupe des élèves. Formation des enseignants Enseigner. Paris: Bordas, 2002.

« le projet d'une pédagogie digne de ce nom (c'est-à-dire soucieuse d'apprentissages, notamment intellectuels), doit inverser le fonctionnement « naturel » des groupes dans le monde du travail et celui des loisirs, en instaurant une dynamique qui ne soit centrée ni sur la tâche ni sur le vécu affectif du groupe, mais sur le développement cognitif de chacun de ses membres »¹⁸¹

Le travail en groupe peut amener également une limite sur la participation des élèves au sein du groupe. Étant donné que les élèves se retrouvent dans des îlots formés par quatre participants, certains élèves peuvent décider de se reposer sur le travail des autres membres du groupe. C'est pourquoi, une piste de remédiation est possible lors de ce travail en groupe, en donnant une fonction particulière à chaque membre du groupe afin que tous les élèves possèdent un rôle lors de l'activité. Par exemple, au sein de ces différents îlots, un des élèves devient le secrétaire du groupe afin de prendre en note toutes les idées, les mots dits pendant le travail sur une feuille qui leur servira de brouillon pour leur production écrite comme le montre Michel Barlow¹⁸².

De plus, une limite de ce travail en îlot peut être perçue avec le bruit durant l'activité. Étant donné que c'est une classe de 24 collégiens qui forment 6 groupes de 4 élèves, la classe est forcément plus bruyante que pendant d'autres cours. C'est pourquoi, il faut souvent revenir sur le volume sonore avec les élèves en faisant de nombreux rappels au fil de la séance pour qu'ils puissent de nouveau chuchoter entre eux. Cependant, de nombreuses pistes de remédiations sont possibles pour pallier le volume sonore avec notamment la mise en place de point bonus ou malus aux différents groupes comme le propose Marie Rivoire dans son livre « Travailler en îlots bonifiés pour la réussite de tous »¹⁸³ écrit en 2012. De plus, l'utilisation du site « Bouncy Balls » est une application gratuite en ligne qui permet de montrer aux élèves le volume sonore au sein de la classe. Cette application montre des balles qui rebondissent en fonction du bruit fait par les élèves. À un moment, lorsque le niveau sonore est trop élevé, des messages apparaissent en demandant le silence. Le site de l'académie de Versailles propose une explication pour l'utilisation de cette application au sein de la classe¹⁸⁴.

Une des dernières limites perçues pendant cette activité est une difficulté de compréhension de la notion de sensibilité par les élèves. En effet, durant l'activité, les élèves devaient décrire la photographie présente sur leur bureau en utilisant leur sensibilité et leurs représentations face à

¹⁸¹ Barlow, Michel. Le travail en groupe des élèves. Formation des enseignants Enseigner. Paris: Bordas, 2002.

¹⁸² Barlow, Michel. Le travail en groupe des élèves. Formation des enseignants Enseigner. Paris: Bordas, 2002.

¹⁸³ Rivoire, Marie. Travailler en îlots bonifiés: pour la réussite de tous. Chambéry: Génération 5, 2019.

¹⁸⁴ Académie de Versailles. « Bouncy Balls - Visualisez le niveau sonore de votre classe ! - Portail Langues ». Consulté le 19 novembre 2022. <https://langues.ac-versailles.fr/spip.php?article807>.

ce paysage. Cependant, la majorité des élèves n'ont pas compris le terme de sensibilité. Ils ont fait une description de la photographie sans exprimer leurs subjectivités, leurs sentiments et leurs jugements de valeur vis-à-vis des photographies. À l'inverse, d'autres élèves ont décrit la photographie en rajoutant leurs propres citations pour expliquer leurs jugements de valeur (souvent esthétiques) face au paysage, dont voici quelques citations : « *c'est moche* », « *ça fait pauvre* », « *les maisons sont toutes pareilles* ». Ainsi, une piste de remédiations est possible en prenant plus de temps pour faire cette activité (une durée de 2 heures) ce qui permettrait de mieux introduire la notion de sensibilité auprès des élèves. Cette limite est également visible avec une difficulté de compréhension du verbe « Analyser » par les élèves. La majorité des groupes n'ont pas compris le verbe « Analyser » et donc je devais fréquemment le remplacer par celui de « Décrire » qui est beaucoup plus compréhensible pour eux. Cependant, ces deux verbes n'ont pas la même signification. C'est pourquoi, une piste de remédiation est possible avec la distribution d'une fiche méthode sur « Comment on fait l'analyse d'un paysage » aux élèves. Cette fiche méthode permet aux élèves d'avoir une explication détaillée sur l'analyse de paysage. Par exemple, le site « Prof express » propose une fiche méthode sur « Comment analyser un paysage en géographie »¹⁸⁵.

De plus, on peut encore trouver de nombreuses limites en fonction des types de salles de classe, des différents types de matériels (bureaux, tableaux, vidéo projecteurs, planning du cours...). Pour le problème de la chronophagie du travail en îlot, ce travail ne peut pas s'appliquer pour toutes les activités, c'est pourquoi il faut choisir au sein des différents thèmes quelques séquences où on peut mettre en application cette tâche.

¹⁸⁵ Prof express « Comment analyser un paysage en géographie ». Consulté le 20 décembre 2022. <https://www.proffexpress.com/exercices-en-ligne/geographie/comment-analyser-un-paysage-en-geographie/>.

Conclusion

La notion de paysage est essentielle en géographie, car elle s'intéresse au découpage spatial et à la géographicit . Cette notion fait intervenir la sensibilité et la subjectivité de chacun. Ce mémoire avait pour ambition de voir : en quoi l'usage à visée analytique et la pratique de la photographie en géographie permettent une meilleure compréhension du paysage à travers notre sensibilité qui met à jour nos représentations empreintes de jugement de valeur ?

Le paysage change en fonction du point de vue que prend le spectateur. En effet, l'attirance pour le paysage diffère pour chaque personne qui l'observe. Le regard sur le paysage se compose de différents jugements qui peuvent être esthétiques, moraux, sociaux ou culturels. La notion de paysage fait intervenir le concept de sensibilité qui touche la géographie. Cette sensibilité touche à l'esthétisme du paysage et aux pratiques territoriales du paysage par les sociétés. La sensibilité à l'égard des paysages réside au regard subjectif des individus sur le paysage. L'utilisation des photographies est un outil pertinent dans les analyses paysagères, notamment pour comprendre les évolutions de la relation entre la société et les aménagements de son territoire. L'utilisation des photographies permet de délimiter et de montrer les paysages. Les photographies sont des outils permettant de faire apparaître des émotions dont la sensibilité quand on les regarde. La sensibilité est visible à travers le choix du point de vue, du cadrage et de la subjectivité du photographe face aux paysages. Cependant, des limites sont présentes, elles concernent une forme de « construction » car les photographies sont le fruit d'une construction consciente ou non de la part du ou de la photographe. Cette construction guide et/ou agit sur l'interprétation de la photographie qui s'affiche comme une présentation « transparente » de la « réalité ». C'est-à-dire que la photographie peut induire une « influence » de l'observateur.ice par sa construction et aux bornages du regard sur une portion de territoire, alors que ce support se montre/ est montré comme « plus » objectif qu'un texte.

La sensibilité est un concept qui s'est imposé dans la recherche en géographie, notamment dans la géographie du paysage et en géographie scolaire. De sorte que, le paysage possède une place prépondérante dans les programmes du collège et du lycée.   l' cole, les élèves deviennent des acteurs qui sont en relation avec des représentations sociales et culturelles du paysage. Ces représentations aident à distinguer un enjeu de sensibilité qui est important d'enseigner aux élèves, en effet, le paysage fait entrer en action une subjectivité et une sensibilité de l'observateur. Cet enjeu de sensibilité est notamment visible dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture avec le domaine 3 : « la formation de la personne et du citoyen » et le domaine 5 : « les représentations du monde et l'activité humaine ». Ces

deux domaines mettent l'accent sur la formation aux jugements et à la sensibilité pour les élèves.

Au collège, la place du paysage est marquante dans le programme de géographie du niveau de quatrième. La notion de paysage apparaît dans le thème 1 : « L'urbanisation du monde » avec le sous-thème « Espaces et paysages de l'urbanisation : géographie des centres et des périphéries ». Ce sous-thème aborde les notions d'urbanisation et de métropole en lien avec la mondialisation à travers l'utilisation des paysages. L'usage des photographies de paysages permettent de représenter les différentes formes que prend le paysage urbain dans le monde. Au niveau de la programmation horaire, environ six à sept heures peuvent être allouées à ce sous-thème pour le traiter. Ce sous-thème permet d'aborder avec les élèves l'analyse de paysage afin de comprendre les notions en jeux au sein du chapitre. Ces notions concernent la fragmentation, l'urbanisation et l'étalement urbain qui sont étudiées à travers différentes photographies de paysage. En revanche, le modèle didactique est assez lourd à mettre en place, car dépend de nombreux facteurs qui varient en fonction des types de salles et des types de matériels. De plus, cette forme d'activité en îlot ne peut pas s'appliquer à tous les thèmes dans le programme, c'est pourquoi, il faut choisir dans les différents thèmes quelques séquences où on peut mettre en place cette forme d'activité. Néanmoins, il est pertinent de renouveler ce format, car il laisse les élèves plus actifs et interactifs en classe et leur donne l'occasion d'exprimer davantage leurs idées avec les autres participant du groupe.

Table des Figures

Figure 1 : Civiale, Aimé, <i>Bloc erratique de serpentine au lac Mattmark</i> , 1860-1863, photographie, 26.8×35.3 cm, BnF.....	6
Figure 2 : <i>Vue de la commune de Saint-Prix en Ardèche, photographie</i> , La Dolce Via.	9
Figure 3 : Edelbutte, Simon, <i>L'usine textile au toit à sheds, figure emblématique du textile vosgien</i> , Le paysage industriel entre dilutions, héritages et symboles. Une réflexion à partir des paysages textiles du Massif vosgien (France), 2020.	12
Figure 4 : Crochet, David, <i>Les 2 grues titan sur l'île de Nantes</i> , 2009.	17
Figure 5 : Niépce, Nicéphore, <i>Point de vue du Gras (Saint-Loup-de-Varennnes)</i> , 1825-1827, photographie, 16.2×20.2 cm, BnF.....	18
Figure 6 : Jahandier, <i>Le photographe dans les voyages d'exploration</i> , 1874, gravure, 8×13 cm, Paris, BNF.	20
Figure 7 : Brunhes, Jean, <i>Deux villes sœurs en deux sites géologiquement très différents</i> , La géographie humaine, 1912.	22
Figure 8 : Faucher, Daniel, <i>Principaux types de formatages des vues de villes utilisés en géographie</i> , La France. Géographie. Tourisme, Larousse, 1951.	30
Figure 9 : Sierra, Philippe, <i>Les programmes d'histoire et de géographie en 1857</i> , La géographie : concepts, savoirs et enseignements, 2017.	32
Figure 10 : <i>Les grandes thématiques abordées dans les programmes de collège et lycée voie générale</i>	34
Figure 11 : Extrait du domaine 5, <i>Les représentations du monde et de l'activité humaine</i> , Socle commun de connaissances, de compétences et de culture.	35
Figure 12 : Méthode-Exercice guidée, <i>Je décris et j'analyse une photographie de paysage</i> , manuel Belin, 2021.	38

Figure 13 : Thinard, Florence, <i>Lectures de paysages. Un regard curieux sur des paysages familiers</i> , Plume de carotte, 2013.....	40
Figure 14 : Collet, Grégoire et Hertig, Philippe, <i>Le choix d'une image dans la perception d'une utilisation pédagogique</i> , Du bon usage de l'image dans l'enseignement de la géographie, 1995.	43
Figure 15 : Christine Vergnolle Mainar, Anne Calvet, Didier Michineau, <i>Proposition d'un groupe d'élèves pour l'aménagement d'un nouvel accès à leur collège</i> , Le paysage en collège : entre construction de l'espace et symbolique des territoires. 2014.....	45
Figure 16 : <i>La passerelle. Parcours iconographiques comparés à Hérouville Saint-Clair (les cheminements)</i> , Paysages des mobilités ordinaires : éduquer au regard en géographie scolaire. 2018.....	49
Figure 17 : Barlow, Michel, <i>Résumé des différentes possibilités de formation des groupes</i> , Le travail en groupe des élèves. Formation des enseignants Enseigner, 2002.....	55
Figure 18 : Schéma de l'organisation de la salle de classe en îlots.....	57
Figure 19 : <i>Les trois photographies représentent les trois notions étudiées avec les élèves (fragmentation, urbanisation et étalement urbain)</i> , manuel Nathan, 2016.....	59
Figure 20 : <i>Photographie de l'intérieur de la salle de classe</i>	63

Bibliographie

Antonioli, Manola, Vincent Jacques, Alain Milon, Ecole nationale supérieure d'architecture de Versailles, École nationale supérieure d'art de Dijon, et Université Paris Ouest Nanterre La Défense, éd. Paysages variations: autour du paysage comme variation artistique. Paris: Éditions Loco, 2014.

Balibar, Justine. Qu'est-ce qu'un paysage? Chemins philosophiques. Paris: Librairie philosophique J. Vrin, 2021.

Barlow, Michel. Le travail en groupe des élèves. Formation des enseignants Enseigner. Paris: Bordas, 2002.

Baud, Pascal, Serge Bourgeat, et Catherine Bras. Dictionnaire de géographie. 5e éd. Initial. Paris: Hatier, 2013.

Béringuier, Philippe, Pierre Dério, et Anne-Elisabeth Laques. Les paysages français. Paris: A. Colin, 1999.

Brunet, Roger. Le déchiffrement du monde: théorie et pratique de la géographie. Mappemonde. Paris: Belin, 2001.

Brunet, Roger, Robert Ferras, et Hervé Théry. Les mots de la géographie: dictionnaire critique. 3e éd. revue et Augmentée. Collection Dynamiques du territoire. Montpellier Paris: RECLUS la Documentation française, 2005.

Charvet, Jean-Paul. Dictionnaire de géographie humaine. Dictionnaire de l'essentiel. Paris: Éd. Liris, 2000.

Claval, Paul, et Jean-Robert Pitte. Histoire de la géographie française, de 1870 à nos jours. Réf. Paris: Nathan, 1998.

Clerc, Pascal. Géographies: épistémologie et histoire des savoirs sur l'espace. Collection CNED-SEDES. Paris: CNED SEDES, 2012.

Conseil de l'Europe, éd. Paysage et développement durable: les enjeux de la Convention européenne du paysage. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2006.

Corbin, Alain, et Jean Lebrun. L'homme dans le paysage. Paris: Textuel, 2001.

Donadieu, Pierre, et Elisabeth Mazas. Des mots de paysage et de jardin. Dijon: Educagri, 2002.

Donadiou, Pierre, Michel Périgord, et Lionella Scazzosi. Le paysage: entre natures et cultures. 128. Paris: A. Colin, 2007.

Donckèle, Jean-Paul. Oser les pédagogies de groupe: enseigner autrement afin qu'ils apprennent vraiment. Pédagogie formation. Bouge Lyon: Érasme Chronique sociale, 2003.

Durisch Gauthier, Nicole, Philippe Hertig, et Sophie Marchand Reymond. Regards sur le monde: apprendre avec et par l'image à l'école. Sociétés. Neuchâtel [Charenton-le-Pont]: Éditions Alphil-Presses universitaires suisses [FMSH diffusion], 2015.

Gorgeu, Yves, et Catherine Jenkins. La charte paysagère: outil d'aménagement de l'espace intercommunal. Pratiques de l'intercommunalité. Paris: la Documentation française, 1995.

Histoire-géographie, enseignement moral et civique, 4e, cycle 4: nouveau programme 2016. Paris: Nathan, 2016.

Knafou, Rémy, éd. L'état de la géographie: autoscopie d'une science. Mappemonde. Paris: Belin, 1997.

Lacoste, Yves. De la géopolitique aux paysages: dictionnaire de la géographie. Paris: A. Colin, 2003.

Lacoste, Yves. Paysages politiques: Braudel, Gracq, Reclus. Le Livre de poche 4117. Paris: Librairie générale française, 1990.

Le Roux, Anne. Enseigner le paysage ? séminaire tenu à la Maison de la recherche en sciences humaines, Caen, 17 et 24 mars 1999. Documents, actes et rapports pour l'éducation. Caen: Centre régional de documentation pédagogique de Basse-Normandie, 2001.

Lévy, Jacques, et Michel Lussault. Dictionnaire de la géographie et l'espace des sociétés. Nouvelle édition revue et Augmentée. Paris: Belin, 2013.

Luginbuhl, Yves. La mise en scène du monde: construction du paysage européen. Paris: CNRS éditions, 2012.

Luginbühl, Yves, et Daniel Terrasson. Paysage et développement durable. Update sciences & technologies. Versailles: Éd. Quae, 2012.

Meirieu, Philippe. Apprendre en groupe. 8e éd. Pédagogie formation. Lyon: Chronique sociale, 2010.

Moyon et Muzard, La Mission photographique de la DATAR. La documentation française. Paris, 2014.

Rivoire, Marie. Travailler en îlots bonifiés: pour la réussite de tous. Chambéry: Génération 5, 2019.

Roumégous, Micheline. Didactique de la géographie: enjeux, résistances, innovations 1968-1998. Didact. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2002.

Sierra, Philippe. La géographie: concepts, savoirs et enseignements. 2e éd. U. Malakoff: Armand Colin, 2017.

Thérèse Saint-Julien, « L'approche spatiale », in Annette Ciattoni et Yvette Veyret (dir), Les fondamentaux de la géographie, Armand Colin, 2003.

Thibault, Gabriel-Robert, Paysages et culture: Classes à PAC, TPE, ECJS. Mont-Saint-Aignan: IUFM Rouen : CRDP Haute-Normandie, 2003.

Thinard, Florence, Jean-Paul Métailié, Jean-François Hellio, et Nicolas Van Ingen. Lectures de paysages. Toulouse: Plume de carotte, 2013.

Voisin, Lolita, et Sylvie Servain-Courant. Paysages et patrimoines. Tours: Presses universitaires François-Rabelais, 2016.

Sitographie

Académie de Nantes. Le travail de groupe, 2016. https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/medias/fichier/le-travail-de-groupe_1463229818529-pdf?ID_FICHE=560999&INLINE=FALSE.

Académie de Versailles. « Bouncy Balls - Visualisez le niveau sonore de votre classe ! - Portail Langues ». Consulté le 19 novembre 2022. <https://langues.ac-versailles.fr/spip.php?article807>.

Acte de la journée nationale des paysages. Paysages horizon 2030. Visioconférence du 7 septembre 2021. https://objectif-paysages.developpement-durable.gouv.fr/sites/default/files/2021-10/MTE_A4-Journ%C3%A9e%20nationale%20des%20paysages_web.pdf.

« Article L110-1 - Code de l'environnement - Légifrance ». Consulté le 19 septembre 2022. https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000026849052/2012-12-29.

Arthur, Frédéric. « Portail pédagogique : physique chimie - le travail en groupe ». Florent Tessier (2 novembre 2007). Consulté le 20 décembre 2022. <https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/physique-chimie/se-former/dossiers/le-travail-en-groupe-177407.kjsp?RH=PEDA>.

Bailly, Antoine-S. « L'imaginaire spatial. Plaidoyer pour la géographie des représentations ». Espace Temps 40, n° 1 (1989): 53-58. <https://doi.org/10.3406/espat.1989.3461>.

Baldner, Jean-Marie, et Dider Mendibil. « BnF - Trésors photographiques de la Société de géographie ». La construction du paysage. Consulté le 11 février 2022. <http://expositions.bnf.fr/socgeo/pedago/008.htm>.

Berdoulay, Vincent, Paulo C. Da Costa Gomes, et Jean-Baptiste Maudet. « L'image dans l'écriture géographique : enjeux épistémologiques et valeur heuristique ». Géographie et cultures, n° 93-94 (1 avril 2015): 153-73. <https://doi.org/10.4000/gc.3938>.

Bertrand, Georges. « Le paysage et la géographie: un nouveau rendez-vous », s. d., 12. <http://revistes.iec.cat/index.php/TSCG/article/view/37219/37202>.

Bertrand, Georges, et Jean Tricart. « Paysage et géographie physique globale. Esquisse méthodologique », s. d. https://www.persee.fr/doc/rgpso_0035-3221_1968_num_39_3_4553.

Bertrand, Magali, Frédérique Blot, Juhane Dascon, Mélanie Gambino, Johan Milian, et Géraldine Molina. « Géographie et représentations : De la nécessité des méthodes qualitatives ». In 1er colloque international francophone sur les méthodes qualitatives, 316-34. RECHERCHES QUALITATIVES, Actes du colloque BILAN ET PROSPECTIVES DE LA RECHERCHE QUALITATIVE. Montpellier, France, 2006. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01337096>.

Bethemont, Jacques. « Augustin Berque, Médiante, de milieux en paysages ». Géocarrefour 65, n° 4 (1990): 226-226. https://www.persee.fr/doc/geoca_0035-113x_1990_num_65_4_5750.

Bethemont, Jacques, Anne Honegger-Rivière, et Yves-François Le Play. « Les paysages des eaux douces — Géoconfluences ». Document. Consulté le 10 avril 2022. <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/doc/transv/paysage/PaysageScient2.htm>.

BienEnseigner, Équipe de. « La pédagogie de projet: définition, étapes et exemples ». Bien Enseigner (blog), 10 avril 2019. <https://www.bienenseigner.com/la-pedagogie-de-projet/>.

BienEnseigner, Équipe de. « Travail de groupe en classe : méthodologie, avantages et inconvénients ». Bien Enseigner (blog), 26 juillet 2021. <https://www.bienenseigner.com/travail-de-groupe-en-classe/>.

Bigando, Eva. « La sensibilité au paysage ordinaire des habitants de la grande périphérie bordelaise (communes du Médoc et de la basse vallée de l'Isle) », 2006, 491. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00148440/document>.

Boquet, Yves. « Antoine Bailly, Géographie du bien-être ». *Territoire en mouvement Revue de géographie et aménagement. Territory in movement Journal of geography and planning*, n° 29 (15 février 2016). <https://journals.openedition.org/tem/3028>.

Cavaille, Fabienne. « (Ap)prendre la géographie par les sentiments ». *Carnets de géographes*, n° 9 (28 août 2016). <https://doi.org/10.4000/cdg.565>.

Chevalier, Jean-Pierre. « Cartographique, photographique, numérique, trois idéaux-types pour les manuels de géographie (1719-2017) ». *Diversité REcherches et terrains*, n° 10 (17 septembre 2018). <https://doi.org/10.25965/dire.952>.

Clair, Hauchard, et Segond. « Les différents usages de la photographie en géographie ». *Ville renouvelée | Ville contestée* (blog), 22 juin 2016. <https://villerenouveleevillecontestee.wordpress.com/pour-completer/photographie-et-geographie/les-differents-usages-de-la-photographie-en-geographie/>.

Collet, Grégoire, et Philippe Hertig. « Du bon usage de l'image dans l'enseignement de la géographie ». *Geographica Helvetica* 50, n° 4 (31 décembre 1995): 138-40. <https://doi.org/10.5194/gh-50-138-1995>.

« Conservation — Géoconfluences ». Terme. Consulté le 19 décembre 2022. <https://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/conservation-1>.

Convention du Conseil de l'Europe sur le paysage. « La Convention européenne du paysage ». Consulté le 31 mai 2022. <https://www.coe.int/fr/web/landscape/the-european-landscape-convention>.

Davodeau, Hervé, et Toublanc. « No 18 Paysage et didactique ». Text. Projets de paysage. Agrocampus Angers, Ecole nationale supérieure du paysage, ENP Blois, ENSAP Bordeaux, ENSAP Lille, 27 juin 2017. <https://journals.openedition.org/paysage/1290>.

Davodeau, Hervé. « La dimension spatiale de l'action paysagère ». *Annales de géographie* 679, n° 3 (2011): 246-65. <https://www.cairn.info/revue-annales-de-geographie-2011-3-page-246.htm>.

Demangeon, Albert (1872-1940) Auteur du texte. La Picardie et les régions voisines : Artois, Cambrésis, Beauvaisis / Albert Demangeon,..., 1905. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5828451n>.

Dério, Pierre, Philippe Bachimon, et Maud Loireau. « Mise en scène du paysage montagnard et valorisation sélective des patrimoines dans une vallée pyrénéenne en reconversion économique ». Projets de paysage. *Revue scientifique sur la conception et l'aménagement de l'espace*, n° 11 (31 décembre 2014). <https://doi.org/10.4000/paysage.11303>.

Dollfus, Olivier, et Georges Bertrand. « Le paysage et son concept », s. d. https://www.persee.fr/doc/spgeo_0046-2497_1973_num_2_3_1395.

« Échelle — Géoconfluences ». Terme. Consulté le 12 avril 2022. <https://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/echelle>.

Eduscol. Enseignements artistiques, 2016. <https://eduscol.education.fr/document/14131/download>.

éduscol | Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - Direction générale de l'enseignement scolaire. « Enseignements pratiques interdisciplinaires ». Consulté le 22 juin 2022. <https://eduscol.education.fr/272/enseignements-pratiques-interdisciplinaires>.

éduscol | Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - Direction générale de l'enseignement scolaire. « Programmes et ressources en histoire-géographie - voie GT ». Consulté le 21 juin 2022. <https://eduscol.education.fr/1667/programmes-et-ressources-en-histoire-geographie-voie-gt>.

éduscol | Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - Direction générale de l'enseignement scolaire. « Qu'est-ce que l'éducation au développement durable? ». <https://eduscol.education.fr/1118/qu-est-ce-que-l-education-au-developpement-durable>.

Eduscol. Programme du cycle 3 en vigueur à la rentrée 2020.
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/37/5/Programme2020_cycle_3_comparatif_1313375.pdf.

Eduscol. Programme du cycle 4 en vigueur à la rentrée 2020.
<https://eduscol.education.fr/document/621/download>.

Eduscol. Programme d'histoire-géographie de seconde général et technologique.
<https://eduscol.education.fr/document/23410/download>.

Eduscol. Programme d'histoire-géographie de premier général.
<https://eduscol.education.fr/document/23413/download>.

Eduscol. Ressource d'accompagnement du programme d'histoire et géographie au cycle 3, « Thème 1 : habiter une métropole » en classe de 6^e.
<https://eduscol.education.fr/document/16777/download>.

Eduscol. Ressource d'accompagnement du programme d'histoire et géographie au cycle 3, « Thème 2 : Se loger, travailler, se cultiver, avoir des loisirs en France » en classe de CM1.
<https://eduscol.education.fr/document/16762/download>.

Eduscol. Ressource d'accompagnement du programme d'histoire et géographie au cycle 4, « Thème 1 : L'urbanisation du monde » en classe de 4^e.
<https://eduscol.education.fr/document/17878/download>.

« Espace vécu — Géoconfluences ». Terme. Consulté le 15 septembre 2022.
<https://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/espace-vecu>.

Eurêkoi. « Qu'est-ce que le paysage ? Dans sa définition générale ? », 4 janvier 2018.
<https://www.eurekoi.org/quest-ce-que-le-paysage-dans-sa-definition-generale/>.

Gaujal, Sophie. « Une géographie à l'école par la pratique artistique ». Carnets de géographes, n° 9 (28 août 2016). <https://journals.openedition.org/cdg/623>.

Gaujal, Sophie. « Sortir hors de la classe : apports didactiques d'un dispositif d'expérimentations sensibles en géographie ». Mappemonde. Revue trimestrielle sur l'image géographique et les formes du territoire, n° 130 (1 mars 2021).
<https://doi.org/10.4000/mappemonde.5145>.

« Géographie ». In Wikipédia, 19 juin 2022.
<https://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=G%C3%A9ographie&oldid=194666426>.

« Géopolitique — Géoconfluences ». Terme. Consulté le 22 septembre 2022.
<http://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/geopolitique>.

Gendrot, Carine. « L'investigation du territoire par l'image : apport de la notion de «série» dans l'exploitation de fonds photographiques ». *LEspace géographique* 31, n° 4 (2002): 357-68.
<https://www.cairn.info/revue-espace-geographique-2002-4-page-357.htm>.

Girard, Marie-Josée, Fanny Bréart De Boisanger, Isabelle Boisvert, et Mélanie Vachon. « Le chercheur et son expérience de la subjectivité : une sensibilité partagée ». *Specificites* 8, n° 2 (4 décembre 2015): 10-20. <https://www.cairn.info/revue-specificites-2015-2-page-10.htm>.

Godet, Laurent, et Adrien Guetté. « Naturalité ». *HyperGeo* (blog), 2019.
<https://hypergeo.eu/naturalite/>.

Granier, Gérard. « Le paysage dans l'enseignement de la géographie scolaire ». *Études Normandes* 52, n° 3 (2003): 16-22. <https://doi.org/10.3406/etnor.2003.1507>.

Grondin, Patricia, et Olivier Hoarau. « Observer et analyser un paysage ». Réseau Canopé. Consulté le 23 juin 2022. <https://www.reseau-canope.fr/entrez-dans-le-paysage/entrez-dans-les-sequences-pedagogiques/observer-et-analyser-un-paysage.html>.

Guittet, Caroline, et Laurence Le Dü-Blayo. « Projets de paysage | Les photographies du paysage : quelles analyses des dynamiques paysagères ? | Dynamique paysagère | Observatoire photographique du paysage | perception du paysage | sensibilisation au paysage | Bretagne | landscape | », 2013.
https://www.projetsdepaysage.fr/les_photographies_du_paysage_quelles_analyses_des_dynamiques_paysageres.

Hamm, Magali, et Nathalie Petitjean. « La Documentation photographique ». *EchoGéo*, n° 8 (30 mars 2009). <https://doi.org/10.4000/echogeo.10988>.

Houllier-Guibert, Charles-Edouard, et Camille Mortelette. « La patrimonialisation de l'héritage industriel comme stratégie de valorisation : vers la généralisation d'une idéologie territoriale ». *Ethnologies* 42, n° 1-2 (2020): 217-34. <https://doi.org/10.7202/1074944ar>.

Houllier-Guibert, Charles-Edouard, et Jean-Baptiste Le Corf. « Le Marketing Territorial Dans La Fabrique Des Villes Créatives : Une Approche Comparative de Rennes, Nantes et Saint-Etienne ». Consulté le 22 septembre 2022.

https://www.academia.edu/21427497/Le_marketing_territorial_dans_la_fabrique_des_villes_cr%C3%A9atives_une_approche_comparative_de_Rennes_Nantes_et_Saint_Etienne.

HyperGeo. « Historique du paysage », 12 avril 2005. <https://hypergeo.eu/historique-du-paysage/>.

Île de Nantes – Fabriquer la ville autrement. « Halle 6 ouest - Pôle Universitaire interdisciplinaire des cultures numériques ». Consulté le 21 décembre 2022. <https://www.iledenantes.com/operations/halle-6-ouest-pole-universitaire-interdisciplinaire-des-cultures-numeriques/>.

Île de Nantes. « Les Halles. Pôle d’attraction, lieu d’interactions ». Consulté le 21 décembre 2022. <https://www.iledenantes.com/wp-content/uploads/2019/04/dp-les-halles-nov-2017-bd.pdf>.

Île de Nantes. « Les Halles. Un site chargé d’histoire dédié à l’innovation et à la créativité ». Consulté le 21 décembre 2022. <https://www.iledenantes.com/wp-content/uploads/2019/04/dp-leshalles-hieraujourd'hui-mars2019.pdf>.

Lebrun, Bernard, et Ia-Ipr Eps. « Permettre aux élèves de devenir autonome : une construction par étapes », 2017, 7. https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/medias/fichier/enoveps12p1a2lebrun_1485895960895-pdf.

Le Gall, Julie, Olivier Hamant, et Bouron. « Notion en débat: Anthropocène — Géoconfluences ». Document, 2017. <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/a-la-une/notion-a-la-une/anthropocene>.

Le Lay, Yves-François. « Notion à la une : représentation — Géoconfluences ». Document. Consulté le 6 février 2022. <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/a-la-une/notion-a-la-une/notion-a-la-une-representation>.

Levasseur, Émile. L’étude et l’enseignement de la géographie. C. Delagrave et cie, 1872. <https://play.google.com/books/reader?id=06z2b6IvzScC&pg=GBS.PA60&hl=fr>.

Lise Desvallées , « Introduction aux changements globaux et à la notion d'anthropocène », Feuilles de Géographie, 2019-3, 30 p. <https://fdg.parisnanterre.fr/2019/06/04/introduction-aux-changements-globaux-et-a-la-notiondanthropocene/>.

Luginbühl, Yves. « Au-delà des clichés... La photographie du paysage au service de l'analyse ». Strates. Matériaux pour la recherche en sciences sociales, n° 4 (31 décembre 1989). <https://doi.org/10.4000/strates.4072>.

Mainar, Christine Vergnolle, Anne Calvet, et Didier Michineau. « Le paysage en collègue: entre construction de l'espace et symbolique des territoires », 2014, 16. <http://mappemonde-archive.mgm.fr/num41/articles/art14102.pdf>.

Margarito, Mariagrazia. « Dire le paysage-patrimoine dans la Convention européenne du paysage ». Culture & Musées. Muséologie et recherches sur la culture, n° 33 (19 novembre 2019): 157-79. <https://doi.org/10.4000/culturemusees.3210>.

Marignier, Jean-Louis. « Histoire de la redécouverte des procédés de l'invention de la photographie par Nicéphore Niépce ». Histoire de la recherche contemporaine. La revue du Comité pour l'histoire du CNRS, n° Tome I-N°2 (11 octobre 2012): 145-56. <https://doi.org/10.4000/hrc.171>.

Marshall, Anaïs. « La sensibilité photographique du géographe ». EchoGéo, n° 8 (30 mars 2009). <https://doi.org/10.4000/echogeo.11024>.

Martel, Virginie, et Céline Sala. « L'IMAGE DANS LES DISCIPLINES DES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES : ENJEUX ET USAGES ÉDUCATIFS ». Revue de recherches en littératie médiatique multimodale 7 (2018): 1048356ar. <https://doi.org/10.7202/1048356ar>.

Mathieu, Geoffroy. « Qu'est-ce qu'un Observatoire photographique du Paysage ? » Consulté le 25 août 2022. <https://www.geoffroymathieu.com/lespanoramistes/questcequunobs.html>.

Mendibil, Didier. « Dispositif, format, posture : une méthode d'analyse de l'iconographie géographique ». Cybergeog: European Journal of Geography, 12 mars 2008. <https://doi.org/10.4000/cybergeog.16823>.

Mendibil, Dider. « Publicité et géographie : paysages, images et discours », s. d. <https://journals.openedition.org/strates/4162>.

Métailié, Jean-Paul. « Le photo-géographe et l'histoire des paysages », s. d., 6. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01057299/document>.

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. « Socle commun de connaissances, de compétences et de culture ». Consulté le 13 juin 2022. <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm>.

Palsky, Gilles. « Pierre Émile Levasseur (1828-1911) À l'interface des sciences sociales », 2006, 9. <http://www.modulad.fr/archives/numero-35/Palsky-35/Palsky-35.pdf>.

« La Réserve naturelle nationale des Hauts-Plateaux du Vercors | Parc naturel régional du Vercors ». Consulté le 19 décembre 2022. <https://parc-du-vercors.fr/RNNHPV>.

« Patrimonialisation — Géoconfluences ». Terme. Consulté le 19 septembre 2022. <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/patrimonialisation>.

« Paysage — Géoconfluences ». Terme. Consulté le 10 avril 2022. <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/paysage>.

« Paysage(s) et patrimoine(s) : connaissance, reconnaissance, protect... », 2013. <https://calenda.org/243399>.

Péaud, Laura. « « Voir le monde » : les images dans l'œuvre d'Alexander von Humboldt ». *L'Information géographique* 79, n° 4 (2015): 13-36. <https://www.cairn.info/revue-l-information-geographique-2015-4-page-13.htm>.

Perret, Laetitia. « Places et rôles des images des manuels dans l'évolution des disciplines scolaires ». *DIversité REcherches et terrains*, n° 10 (17 septembre 2018). <https://doi.org/10.25965/dire.962>.

Perret, Laetitia, et Valérie Legros. *Les illustrations dans les manuels scolaires : approches descriptives, diachroniques et épistémologiques*. Édité par laetitia perret & valerie legros. 10. Université de Limoges, 2018. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03104400>.

Perrier Bruslé, Laetitia. « 1ère partie : Regarder la terre en face ». Université Nancy 2, 2009-2010. http://laeti.perrierbrusle.free.fr/u101_partie_1.pdf.

Philippot, Thierry, et Christine Bouissou. « Les images en géographie : qu'en font les enseignants et les élèves ? » *Spirale - Revue de recherches en éducation* 40, n° 1 (2007): 37-49. <https://doi.org/10.3406/spira.2007.1392>.

Ping, Martine Vaugien-Cheung Hoï. « Le paysage en géographie. Comprendre comment les hommes organisent le monde », s. d., 21. <https://hal.univ-reunion.fr/hal-01244151/document#:~:text=L'%C3%A9tude%20du%20paysage%20en,politique%20et%20sociale%20des%20soci%C3%A9t%C3%A9s>.

Pousin, Frédéric. « Photographier le paysage urbain ». *Ethnologie française* 40, n° 4 (29 octobre 2010): 673-84. <https://www.cairn.info/revue-ethnologie-francaise-2010-4-page-673.htm>.

« Préservation, préservationnisme — Géoconfluences ». Terme. Consulté le 16 septembre 2022. <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/preservation>.

Prof express « Comment analyser un paysage en géographie ». Consulté le 20 décembre 2022. <https://www.profexpress.com/exercices-en-ligne/geographie/comment-analyser-un-paysage-en-geographie/>.

« Protection (aire, zone) — Géoconfluences ». Terme. Consulté le 16 septembre 2022. <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/protection-aire-zone>.

Raffestin, Claude. « Du paysage à l'espace ou les signes de la Géographie », s. d. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:4309>.

Raffestin, Claude. « Paysage et territorialité ». *Cahiers de géographie du Québec* 21, n° 53-54 (12 avril 2005): 123-34. <https://doi.org/10.7202/021360ar>.

Regnauld, Hervé. « Introduction. L'image et la géographie : la progressive élaboration d'un nouveau régime épistémique ». *L'Information géographique* 79, n° 4 (2015): 8-12. <https://www.cairn.info/revue-l-information-geographique-2015-4-page-8.htm>.

« Représentation — Géoconfluences ». Terme. Consulté le 11 février 2022. <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/representation>.

Réseau Canopé. « Entrez dans... les projets interdisciplinaires ». Consulté le 23 juin 2022. <https://www.reseau-canope.fr/entrez-dans-le-paysage/entrez-dans-les-projets-interdisciplinaires.html>.

Réseau Canopé. « Une classe sous la IIIe République - Exercice : Ecole et patriotisme ». Consulté le 14 septembre 2022. <https://www.reseau-canope.fr/virtualhis/pedagogie/Classe/co/ecole%20patriotisme.html>.

Richard, Jean-François. « Essai de définition de la géographie du paysage », CENTRE NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE, 1973, 91. https://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/divers11-10/21893.pdf.

Rimbert, Sylvie. « Approches des paysages », s. d. https://www.persee.fr/doc/spgeo_0046-2497_1973_num_2_3_1405.

Robic, Marie-Claire. « Géographicité ». HyperGeo (blog), 3 mai 2004. <https://hypergeo.eu/geographicite/>.

« SHED : Définition de SHED ». Consulté le 26 septembre 2022. <https://www.cnrtl.fr/definition/shed>.

Source : « BnF - Les essentiels de la littérature ». Consulté le 25 avril 2022. http://classes.bnf.fr/essentiels/grand/ess_2280.htm.

Source : « BnF - Trésors photographiques de la Société de géographie ». Consulté le 12 mars 2022. <http://expositions.bnf.fr/socgeo/grand/003.htm>.

Source : « BnF - Trésors photographiques de la Société de géographie ». Consulté le 11 mars 2022. <http://expositions.bnf.fr/socgeo/pedago/004.htm>.

Source : « BnF - Trésors photographiques de la Société de géographie ». Consulté le 9 avril 2022. <http://expositions.bnf.fr/socgeo/grand/005.htm>.

Thémines, Jean-François. « La didactique de la géographie ». Revue française de pédagogie. Recherches en éducation, n° 197 (31 décembre 2016): 99-136. <https://doi.org/10.4000/rfp.5171>.

Thémines, Jean-François. « Retour sur images dans les disciplines du monde social à l'école : entre adhésion et réflexivité », 2015. https://www.researchgate.net/publication/323275444_Retour_sur_images_dans_les_disciplines_du_monde_social_a_l'ecole_entre_adhesion_et_reflexivite.

Thémines, Jean-François, et Anne-Laure Le Guern. « Paysages des mobilités ordinaires : éduquer au regard en géographie scolaire ». Projets de paysage. Revue scientifique sur la

conception et l'aménagement de l'espace, n° 18 (11 juillet 2018).
<https://doi.org/10.4000/paysage.1089>.

Tissier, Jean-Louis. « Julien Gracq, le paysage et le territoire ». Consulté le 6 février 2022.
<https://www.lhistoire.fr/julien-gracq-le-paysage-et-le-territoire>.

Vedel, Pierre-Zoïle (1842?-19) Auteur du texte, Eugène Auteur du texte Bauer, et Edmond de Auteur du texte Saint-Étienne. Livre-atlas de géographie : cours élémentaire (40e édition) / Vedel, Bauer, de Saint-Étienne, 1915. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6583872s>.

Vedel, Pierre-Zoïle (1842?-19) Auteur du texte, Eugène Auteur du texte Bauer, et Edmond de Auteur du texte Saint-Étienne. Livre-atlas de géographie : cours élémentaire (40e édition) / Vedel, Bauer, de Saint-Étienne, 1915. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6583872s>.

Veyret, Paul. « Rougerie (G.). — Géographie des Paysages. [compte-rendu] », s. d.
https://www.persee.fr/doc/rga_0035-1121_1970_num_58_2_3483_t1_0397_0000_1.

Volvey, Anne. « Entre l'art et la géographie, une question (d')esthétique », s. d.
<https://journals.openedition.org/belgeo/13258#:~:text=Entre%20%C3%A9tudes%20de%20cas%20et,des%20savoirs%20de%20l'espace>.

Wyns, Par Robert, et Bertrand Sajaloli. « Photographie et géographie. Objectif(s) : Territoire(s) », s. d., 4. <http://cafe-geo.net/wp-content/uploads/cg-orleans-photographie-territoire.pdf>.

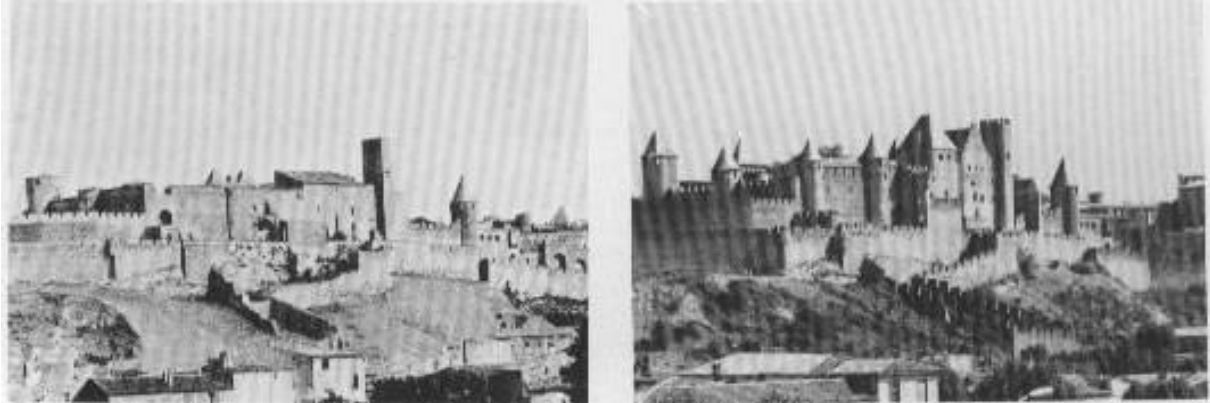
Zotian, Elsa. « Art et géographie – esthétiques et pratiques des savoirs spatiaux ». Consulté le 6 février 2022. <https://calenda.org/209352>.

Table des Annexes

Annexe 1 : <i>La Cité de Carcassonne avant et après les travaux de restauration de Viollet-le-Duc</i> , cartes postales, XIX ^e siècle.....	1
Annexe 2 : Billaud, Jean-Dominique et Samoa, <i>Halle 6 est - Hôtel d'entreprises numériques et créatives</i> , photographie, Île de Nantes, 2019.	1
Annexe 3 : Azzi, Franklin, <i>Les futures Halles de l'île de Nantes</i> , Île de Nantes, 2019.	2
Annexe 4 : <i>15 hectares dédiés aux industries culturelles et créatives sur l'île de Nantes</i> , Les halles pôle d'attraction, lieu d'interactions, Île de Nantes, 2017.	2
Annexe 5 : Diderot, Denis et D'Alembert, Jean le Rond, <i>Camera obscura</i> , Encyclopédie, ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers, 1772.....	3
Annexe 6 : Canaletto, <i>Bacino di San Marco</i> , 1738-1740, peinture, 125×204, Musée des Beaux-Arts de Boston.	3
Annexe 7 : Croquis d'un daguerréotype, 1895, gravure, Le Progrès.	4
Annexe 8 : Lackerbauer, <i>Une conférence à la Société de géographie de Paris</i> , 1885, gravure, 11.3×16 cm, BnF.....	4
Annexe 9 : Borie, Thierry, <i>Vue aérienne typique de la baie d'Along</i> , photographie, 2006.	5
Annexe 10 : Weed, Charles L., <i>The Valley, From the Mariposa Trail</i> , 1864, photographie, California's Yosemite Valley, The Miriam and Ira D. Wallach Division of Art, Prints and Photographs: Photography Collection.....	5
Annexe 11 : Fouillée, Augustine, <i>Le Tour de la France par deux enfants</i> , manuel scolaire, Paris, 1878.....	6
Annexe 12 : Grondin, Patricia et Hoarau, Olivier, <i>Exemple d'analyse de paysage extrait du dossier « Le dessous des paysages »</i> édité par le Parc national du Mercantour, Réseau Canopé.	6
Annexe 13 : <i>La grille d'auto-évaluation distribuée aux élèves</i>	7

Annexe 14 : <i>La grille d'évaluation de l'enseignant</i>	7
Annexe 15 : La grille d'évaluation distribuée aux différents groupes.....	8
Annexe 16 : <i>Listes d'indices distribuées aux élèves pour les aider</i>	8
Annexe 17 : Les différentes définitions proposées par l'enseignant distribuées aux élèves.	9
Annexe 18 : Schémas et photographies montrant la différence d'organisation des bureaux avant et pendant la séance.....	9
Annexe 19 : Schéma d'un exemple d'aménagement du travail en îlot à la verticale.....	10

Annexes



Annexe 1 : *La Cité de Carcassonne avant et après les travaux de restauration de Viollet-le-Duc, cartes postales, XIX^e siècle.*



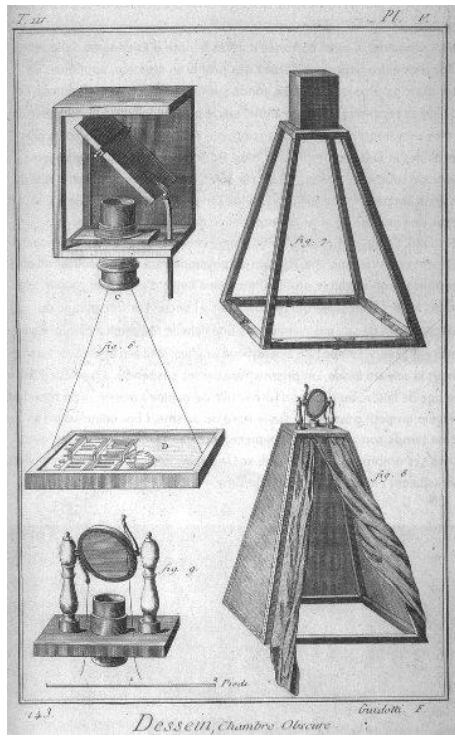
Annexe 2 : Billaud, Jean-Dominique et Samoa, *Halle 6 est - Hôtel d'entreprises numériques et créatives*, photographie, Île de Nantes, 2019.



Annexe 3 : Azzi, Franklin, *Les futures Halles de l'île de Nantes*, Île de Nantes, 2019.



Annexe 4 : 15 hectares dédiés aux industries culturelles et créatives sur l'île de Nantes, *Les halles pôle d'attraction, lieu d'interactions*, Île de Nantes, 2017.



Annexe 5 : Diderot, Denis et D'Alembert, Jean le Rond, *Camera obscura*, Encyclopédie, ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers, 1772.



Annexe 6 : Canaletto, *Bacino di San Marco*, 1738-1740, peinture, 125×204, Musée des Beaux-Arts de Boston.

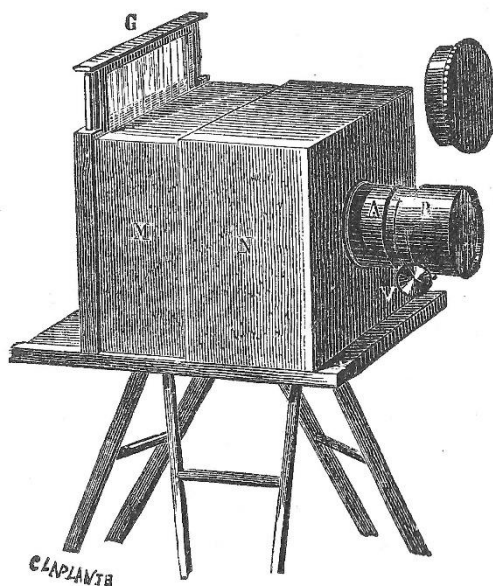


Fig. 327.

Annexe 7 : Croquis d'un
daguerriotype, 1895, gravure, Le
Progrès.



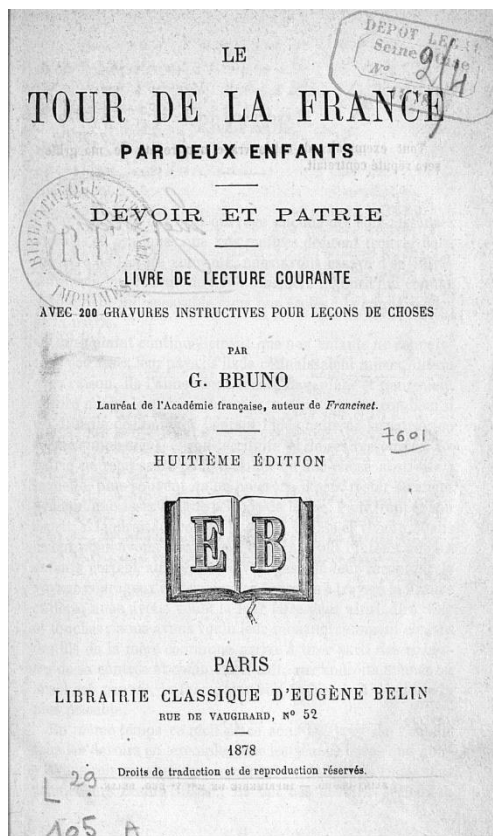
Annexe 8 : Lackerbauer, *Une conférence à la Société de géographie de Paris*, 1885, gravure, 11.3×16 cm, BnF.



Annexe 9 : Borie, Thierry, *Vue aérienne typique de la baie d'Along*, photographie, 2006.



Annexe 10 : Weed, Charles L., *The Valley, From the Mariposa Trail*, 1864, photographie, California's Yosemite Valley, The Miriam and Ira D. Wallach Division of Art, Prints and Photographs: Photography Collection.

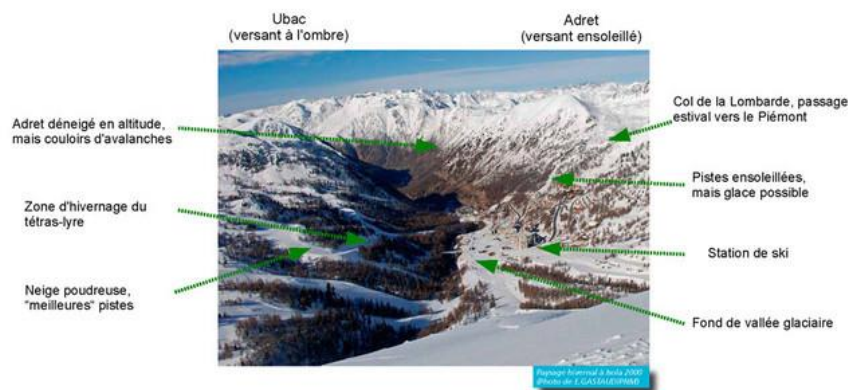


Annexe 11 : Fouillée, Augustine, *Le Tour de la France par deux enfants*, manuel scolaire, Paris, 1878.





Un paysage à décortiquer : exemple d'analyse

Un paysage peut s'apparenter à un livre ouvert. Il porte la mémoire des activités humaines et de la nature. Lire, mais surtout comprendre ces témoignages, c'est découvrir combien les hommes et leur milieu naturel se sont figurés mutuellement et comment l'analyse d'un paysage fournit des indications sur les avantages ou les dangers d'une zone en particulier.

- Quelques exemples d'application de l'analyse des paysages :
- Appréhender l'évolution des paysages au cours des temps passés, mais également anticiper les paysages du futur, et comprendre les mécanismes de ces évolutions
 - Caractériser, identifier des aléas environnementaux (couloirs d'avalanches, zones inondables)
 - Sensibiliser et éduquer les publics à l'environnement
 - Les problèmes de conflits d'usages, par exemple, peuvent trouver un terrain de dialogue et de discussion, et se transformer en partage de l'espace.



Annexe 12 : Grondin, Patricia et Hoarau, Olivier, *Exemple d'analyse de paysage extrait du dossier « Le dessous des paysages »* édité par le Parc national du Mercantour, Réseau Canopé.

Je m'auto évalue: Coopérer et mutualiser				
S'engager dans le travail individuel				
Participer de façon active dans le travail de groupe				
Savoir gérer son niveau de bruit au sein du groupe				

Annexe 13 : La grille d'auto-évaluation distribuée aux élèves.

Compétences	Insatisfaisant	Fragile	Satisfaisant	Très satisfaisant
Coopérer et mutualiser Organiser son travail dans le cadre d'un groupe pour élaborer une tâche commune et/ou une production collective et mettre à la disposition des autres ses compétences et ses connaissances	Je travaille lors du temps individuel qui précède le travail de groupe	Je travaille lors du temps individuel puis je participe au travail de groupe, j'aide à trouver quelques réponses mais je suis plutôt suiveur	Je travaille lors du temps individuel puis je participe de façon active au travail de groupe, je permets de trouver de nombreuses réponses	Je travaille lors du temps individuel puis je suis un élément moteur dans mon groupe et je suis force de proposition tout en respectant les avis des autres ; je sais argumenter pour mettre en valeur mon avis mais je suis capable de me rallier à l'avis des autres
Analyser et comprendre un document Identifier le document et son point de vue particulier	Je sais lire un paysage en étant guidé et nommer les parties qui le composent à partir d'une liste de termes proposée	Je sais repérer seul(e) différents ensembles dans un paysage	J'identifie les différents ensembles d'un paysage : je sais les repérer seul(e) et les nommer en utilisant un vocabulaire géographique juste et précis	Je sais relever des indices de l'évolution d'un paysage
Pratiquer différents langages en histoire et en géographie S'approprier et utiliser un lexique spécifique en contexte	Je ne reconnais pas des situations géographiques et je ne suis pas capable de leur associer un vocabulaire précis, spécifique à la géographie	Je reconnais des situations géographiques mais je ne suis pas capable de leur associer un vocabulaire précis, spécifique à la géographie	Je reconnais des situations géographiques et je suis capable de leur associer un vocabulaire précis, spécifique à la géographie	Je reconnais des situations géographiques, j'utilise de nombreux mots de vocabulaire et expressions spécifiques à la géographie, de façon pertinente et dans le bon contexte

Annexe 14 : La grille d'évaluation de l'enseignant.

Noms du groupe:				
Compétences	Insatisfaisant	Fragile	Satisfaisant	Très satisfaisant
Analyser et comprendre un document Identifier le document et son point de vue particulier				
Pratiquer différents langages en histoire et en géographie S'approprier et utiliser un lexique spécifique en contexte				
Commentaires:				

Annexe 15 : La grille d'évaluation distribuée aux différents groupes.

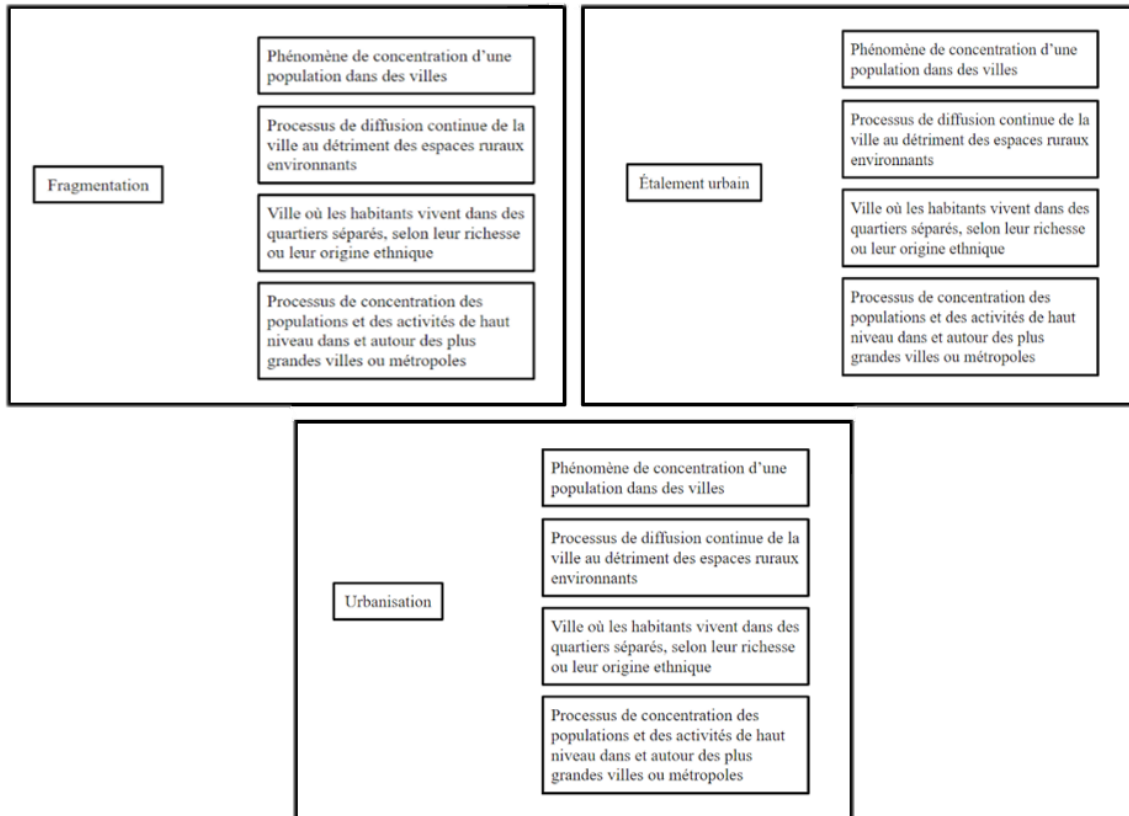
Listes des indices:

- Séparation riche/pauvre
- Quartiers
- Résidences fermées (regroupement de logement sécurisé)
- Discontinuité spatiale
- Inégalités sociales

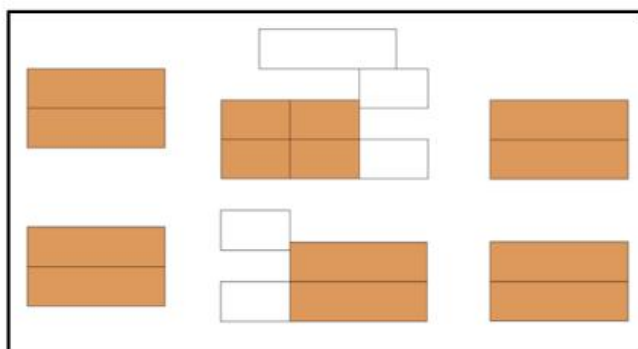
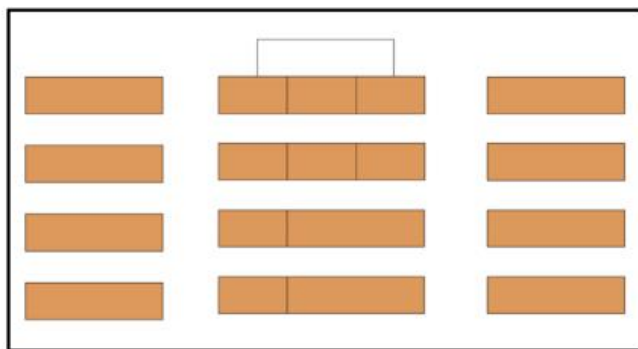
- Croissance
- Ville
- Population
- Concentration des activités
- Immeuble
- Métropole
- Exode rural

- Continuité
- Périurbain (commune dont au moins 40% des actifs résidents se rendent pour leur travail dans le pôle urbain)
- Augmentation de la superficie
- Mobilité
- Banlieue

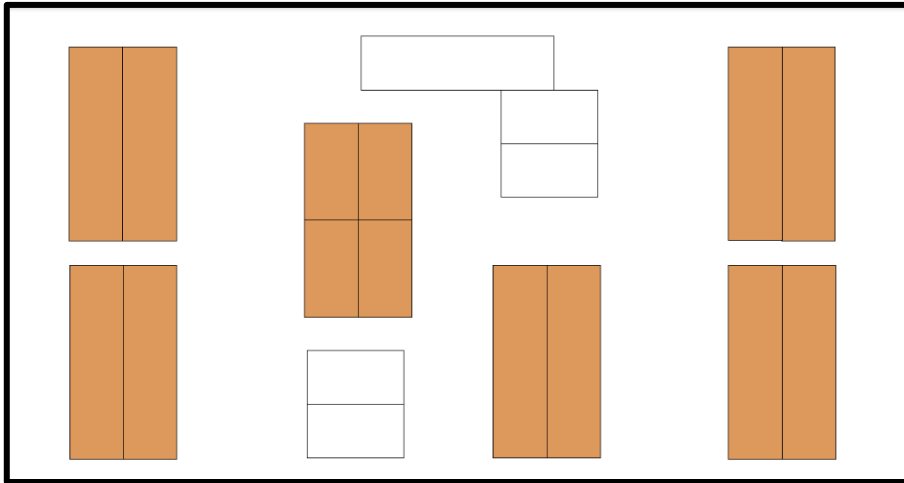
Annexe 16 : Listes d'indices distribuées aux élèves pour les aider.



Annexe 17 : Les différentes définitions proposées par l'enseignant distribuées aux élèves.



Annexe 18 : Schémas et photographies montrant la différence d'organisation des bureaux avant et pendant la séance.



Annexe 19 : Schéma d'un exemple d'aménagement du travail en îlot à la verticale.

Année universitaire 2022-2023

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
Mention Second degré

Titre du mémoire : Paysage et Photographie : un enjeu de sensibilité

Auteur : Sylvain Revel

Résumé :

Le paysage diffère en fonction du point de vue du spectateur qui se construit par différents jugements qui sont esthétiques, moraux, sociaux ou culturels. Il fait intervenir le concept de sensibilité qui réside dans le regard subjectif des individus par rapport au paysage. Les photographies permettent d'aborder le paysage tout en montrant la subjectivité du photographe. La notion de paysage bénéficie d'une place importante dans les programmes de géographie du collège et du lycée. Le paysage fait intervenir le concept de sensibilité à l'école, car les élèves sont des acteurs en relations avec des représentations du paysage qui relèvent de facteurs sociaux, culturels et subjectifs. Les élèves deviennent ainsi des citoyens sensibles aux paysages et à leur environnement. La proposition didactique utilise l'analyse de paysage par les photographies afin d'aborder les différentes formes que prend le paysage urbain dans le monde. La sensibilité des élèves leur est alors demandée pour travailler l'analyse de paysage. L'activité se porte sur un travail en îlot qui permet aux élèves d'être plus actifs et interactifs en classe et leur donne l'occasion d'exprimer davantage leurs idées.

Mots clés : Géographie, Paysage, Sensibilité, Photographie, Analyse de paysage, Travail en îlot, Cycle 4, 4e.

Abstract:

The landscape differs according to the point of view of the spectator which is built by various judgments which are aesthetic, moral, social or cultural. It involves the concept of sensitivity which resides in the subjective view of individuals in relation to the landscape. The photographs allow to approach the landscape while showing the subjectivity of the photographer. The concept of landscape has an important place in the geography programs of the middle and high school. Landscape involves the concept of sensitivity at school, because students are actors in relation to representations of landscape that are based on social, cultural and subjective factors. Students become citizens sensitive to landscapes and to their environment. The didactic proposal uses landscape analysis through photographs in order to approach the different forms that the urban landscape takes in the world. The sensitivity of the students is then required to work on landscape analysis. The focus is on block work, which allows students to be more active and interactive in class and gives them the opportunity to express their ideas more.

Keywords: Geography, Landscape, Sensitivity, Photography, Landscape analysis, Block work, Cycle 4, 4e.