



HAL
open science

Appréhender le concept d'habiter à partir des expériences géographiques des élèves dans le secondaire

Stella Peluso

► **To cite this version:**

Stella Peluso. Appréhender le concept d'habiter à partir des expériences géographiques des élèves dans le secondaire. Education. 2024. dumas-04816908

HAL Id: dumas-04816908

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04816908v1>

Submitted on 3 Dec 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 2023-2024

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

Mention Second degré

Appréhender le concept d'habiter à partir des
expériences géographiques des élèves dans le
secondaire

Présenté par Stella PELUSO

Première partie rédigée en collaboration avec Mme Camille Vergnaud

Mémoire de M2 encadré par Mme Camille Vergnaud

Remerciements

Je remercie tout d'abord Mme Camille Vergnaud, maîtresse de conférences en géographie, qui m'a orientée et conseillée dans l'élaboration de ce mémoire en dirigeant ce travail de recherche.

Mes remerciements sont également adressés à Mr Yannick Roux, enseignant formateur à l'INSPE, qui m'a fourni les premiers conseils méthodologiques.

Je suis aussi reconnaissante à Mme Aude Lecouturier, professeure d'Histoire-géographie, qui m'a transmis quelques pistes bibliographiques concernant la mise en œuvre pédagogique.

Pour finir, je remercie l'établissement d'accueil de mon stage ainsi que tous ceux qui m'ont soutenue pendant ces années universitaires, et notamment ma famille.

Sommaire

Sommaire	5
Introduction	6
Partie 1 : Etat de l'art	8
I) L'habiter : un concept large qui ne reste pas circonscrit à l'échelle du logement ...	8
I.1 Un renouveau épistémologique du concept d'habiter.....	8
I.2 Le concept d'habiter en géographie.....	10
I.3 Les pratiques et représentations comme élément central du concept	12
II) Interroger ses pratiques géographiques personnelles pour mieux appréhender le concept.....	13
II.1 Représentations et pratiques des élèves en géographie scolaire.....	13
II.2 L'espace proche pour mieux appréhender le concept d'habiter	17
II.3 Construire une démarche de géographie expérientielle dans le cadre scolaire	19
Partie 2 : Transposition du thème dans le domaine scolaire	21
I) Evolutions de l'inscription de la thématique dans les programmes scolaires.....	21
II) L'habiter : un concept en lien avec différentes thématiques des programmes scolaires pouvant être le support d'une démarche par géographie expérientielle.....	22
II.1 Aménager pour rendre l'espace habitable	22
II.2 Changer ses modes d'habiter dans une optique de développement durable ...	23
III) Les sorties de terrain et le point de vue des habitants au centre des programmes du secondaire pour enseigner le concept d'habiter.....	25
IV) Enseigner le concept d'habiter à partir des expériences géographiques : des finalités citoyennes.....	27
Partie 3 : Proposition de mise en œuvre pédagogique	28
I) Justification du niveau choisi.....	28
II) Description de la mise en œuvre.....	29
III) Commentaire de cette mise en œuvre	33
Conclusion	36
Bibliographie	38
Annexes	43

Introduction

En septembre 2022, la mairie de Calais, dans le Nord de la France, a pris une décision suscitant de nombreux débats : mettre en place des rochers sur plusieurs zones herbeuses et terre-pleins du centre-ville. La justification de cette décision par la mairie est la suivante : « empêcher l'installation de tentes » de migrants voulant partir vers l'Angleterre. Quelques jours après ce nouvel aménagement, des associations d'aide aux migrants ont dénoncé ce choix, accentuant ainsi les tensions sur la question migratoire¹. Cet exemple illustre donc une opposition entre différents acteurs, en particulier des migrants qui cherchent un lieu pour s'installer, un maire qui souhaite répondre aux demandes de ses habitants de réagir face à la présence de migrants, et des associations qui veulent garantir des droits humains. Ainsi, la question de la cohabitation est centrale dans ce conflit qui oppose des acteurs voulant s'appropriier un même espace pour un usage différent. Comme l'affirme Jean-Marc Besse, géographe au CNRS, la cohabitation est au cœur du concept d'habiter : « Exister, pour l'être humain, c'est toujours vivre avec, toujours cohabiter, aussi peu que ce soit. Cette constatation doit former la base de toute réflexion sur l'habiter » (2015).

Ce concept renvoie donc à plusieurs dimensions et fait en premier lieu référence à l'habitat comme l'affirme Roger Brunet : habiter c'est « avoir son domicile en un lieu » (cité par Florence Deprest, 2019). C'est aussi pratiquer un lieu (Mathis Stock, 2003) pour y accomplir les actes du quotidien (travail, achats, loisirs par exemple). Ces pratiques sont de plus en plus marquées par les mobilités et la mondialisation. C'est ce que Mathis Stock défend à travers l'hypothèse de « l'habiter poly-topique » en montrant que les individus habitent plusieurs lieux à la fois car ils se les approprient même s'ils sont plus lointains (2006). De plus, selon Olivier Lazzarotti, professeur des universités, le concept possède aussi une portée identitaire : c'est « être dans le monde [...] faire avec l'espace [...] se construire en construisant le monde » (2013). Habiter, c'est aussi habiter en société, cohabiter, ce qui pose donc la question des enjeux d'aménagement puisqu'habiter un territoire nécessite une appropriation : « Habiter un espace modifie celui-ci en profondeur » (Jacques Lévy et Michel Lussault, 2013). Cependant, les individus et les groupes sociaux n'habitent pas le même lieu de la même manière (cela varie par exemple selon l'âge, le genre, les motivations, la profession ou les capacités de mobilité (motilité)).

¹ Calais : des rochers ont été installés dans le centre-ville « pour empêcher les migrants de s'installer », Franceinfo, 17/09/2022.

Le concept d’habiter doit donc être défini à partir de plusieurs éléments car c’est un concept qui ne se limite pas seulement au logement. C’est ce que montre Olivier Lazzarotti : « De la philosophie à la géographie, de l’anthropologie à l’architecture, de la sociologie à l’urbanisme ou l’histoire, le concept d’habiter traverse les sciences sociales et humaines du XX^e siècle. Prise dans un sens plus large que se loger, elle engage alors tout un rapport au monde » (2013).

Afin de définir le concept correctement, il est important de ne pas se focaliser sur les seules représentations que l’on peut en avoir, notamment dans le cadre de l’enseignement en géographie dans le secondaire. En effet, les élèves ont développé leur propre imaginaire de l’habiter : chacun a sa propre définition, souvent construite par son expérience géographique personnelle, depuis sa naissance et variant d’un individu à l’autre. Il est donc essentiel de partir de leurs représentations pour enseigner l’habiter. Les derniers programmes (2020) montrent bien que les cours ne consistent plus seulement en une simple transmission de savoirs et de connaissances, mais que les enseignants doivent utiliser des méthodes pédagogiques prenant en compte les représentations initiales des élèves². De plus, les expériences géographiques peuvent également être mobilisées en classe à travers l’étude de l’espace proche pour faciliter l’apprentissage car les pratiques et les représentations constituent un élément central du concept. Les thématiques des programmes scolaires reliées à l’habiter font d’ailleurs très souvent l’objet d’une démarche de géographie expérientielle³. Le FIG (Festival International de Géographie) de Saint-Dié de 2014 a justement mis en avant l’intérêt de la démarche d’enseignement qui s’appuie sur les expériences géographiques des élèves et sur leurs pratiques. Leur motivation est accrue et le lien entre leurs pratiques spatiales et le cours de géographie est plus facile à cerner, ce qui permet une meilleure compréhension du concept (Catherine Biaggi, 2015). Il est donc plus pertinent de partir et d’inclure les représentations des élèves en les travaillant pour renforcer leur connaissance du Monde. La géographie étant une science sociale, il est important de prendre en considération les représentations humaines qui illustrent la façon dont les individus se situent par rapport à leur environnement et par rapport aux autres. Cette démarche d’enseignement, partant des représentations des élèves et utilisant leurs expériences géographiques, est donc un moyen de les questionner sur leurs pratiques spatiales afin de définir le concept d’habiter.

² LEININGER-FREZAL Caroline, GAUJAL Sophie, HEITZ Catherine et COLIN Pierre, « Vers une géographie expérientielle à l’école : l’exemple de l’espace proche », *Recherches en éducation*, 01/06/2020.

³ BIAGGI Catherine. « Habiter, concept novateur dans la géographie scolaire ? », *Annales de géographie*, 2015.

Les élèves seront ainsi acteurs de leur apprentissage (pédagogie active), notamment par le moyen d'une méthode pédagogique s'appuyant sur la géographie expérientielle. Nous pouvons donc nous demander **en quoi l'analyse des expériences géographiques des élèves peut-elle être utilisée pour mieux appréhender le concept d'habiter en géographie ?**

Pour étudier ce sujet, après avoir fait un état de l'art à travers une synthèse des savoirs menés par la recherche sur la question, nous étudierons la place de la thématique dans les programmes scolaires. Puis, nous analyserons une proposition de mise en œuvre pédagogique s'appuyant sur les expériences géographiques des élèves pour enseigner le concept d'habiter.

Partie 1 : Etat de l'art

I) L'habiter : un concept large qui ne reste pas circonscrit à l'échelle du logement

I.1 Un renouveau épistémologique du concept d'habiter

Dans la lignée des travaux de Friedrich Ratzel, la géographie classique de Paul Vidal de La Blache, au début du XX^e siècle, se concentre principalement sur le « genre de vie ». Celui-ci comprend les possibilités que la nature offre aux Hommes pour vivre et représente l'ensemble des formes matérielles prises par des groupes sociaux en s'adaptant à leur milieu⁴. La question fondamentale est donc d'interroger les relations Homme-milieu, l'habitat étant l'expression de cette relation. Bien que la géographie vidalienne s'intéressait peu aux mobilités (pourtant partie intégrante du concept d'habiter), elle comprenait tout de même la question de l'habiter, avant même que le concept soit théorisé, en étudiant l'adaptation des pratiques des individus à un milieu de résidence environnant. C'est justement dans les années 1920 que le géographe Albert Demangeon, en portant principalement ses études sur les formes de l'habitat, définit ce dernier comme un arrangement des populations dans un espace donné en prenant en compte les critères de dispersion et de concentration⁵. Maurice Le Lannou, en 1949, définit la géographie comme une « science de l'Homme-habitant » en mettant l'accent sur l'adaptation de l'Homme à son milieu pour résider dans un lieu donné.

⁴ « Genre de vie », Géoconfluences, 2014.

⁵ WOLFF Denis, "Albert Demangeon : un géographe face au monde rural (jusqu'en 1914)", *Ruralia*, 2006.

Le concept d'habiter a par la suite été développé en philosophie avec Martin Heidegger, philosophe allemand : « « l'habiter » est l'irréductible condition des êtres humains en tant qu'habitant de la Terre ou habitant la Terre » (Heidegger, 1953, cité par Jean-Marc Besse, 2015). Il est alors l'un des premiers à différencier « habiter » et « se loger », et fait de ce concept une activité primordiale et constitutive de l'activité de l'Homme. En plus de cette approche philosophique, les travaux d'Henri Lefèbvre en 1968 sur le « Droit à la ville » ajoutent au concept d'habiter une dimension politique. Il s'agit alors de s'opposer au modèle capitaliste et de remettre en cause une logique de profit pour défendre l'idée d'une ville reposant sur la coexistence sociale et l'inclusion. Tout le monde pourrait alors accéder aux infrastructures, au droit à l'appropriation et à l'habitat, et ainsi au droit à l'habiter.

De plus, le concept d'habiter comprend également celui « d'espace vécu », né dans les années 1960 et qui désigne l' « espace de vie des hommes conjugué aux pratiques et perceptions » (Florent Herouard, 2007). Il est principalement développé par Armand Frémont (chef de file de la géographie sociale) et Jean Gallais dans les années 1970. Ces derniers mettent l'accent sur le fait que les régions décrites pas les habitants ne sont pas les mêmes que les régions administratives car ils font surtout référence à la région qu'ils fréquentent régulièrement et la définissent selon leurs caractéristiques socio-démographiques (âge, genre ou catégorie sociale) positivement ou négativement. De plus, dans son ouvrage *La région ; espace vécu* (1972), Armand Frémont montre que les pratiques quotidiennes et les perceptions sont intégrées dans l'espace de vie et les interrelations sociales dans l'espace social, ces deux éléments étant fortement liés au territoire. Ce concept « d'espace vécu » a ensuite été renouvelé avec la prise en compte des relations familiales et sociales à travers la reconstitution d'une identité (Jacques Chevalier, 1974).

Aujourd'hui, les géographes prônent une approche par les formes de l'espace, les pratiques et les représentations pour étudier le concept, en raison des trois principaux changements du Monde contemporain : l'urbanité (mégapolisation, métropolisation), la mondialité (mondialisation) et la mobilité (multiplication des transports) selon Olivier Lazzarotti (2014). Les changements impliquent donc la création de « sociétés à habitants mobiles », les mobilités étant devenues des pratiques courantes (Olivier Lazzarotti, 2017). Le territoire constitue alors le révélateur, le support et le producteur de modes d'habiter complexes et protéiformes.

Le concept d'habiter est donc large en étant lié à d'autres thématiques majeures en géographie telles que le « genre de vie », le « droit à la ville » ou « l'espace vécu », et il convient de le définir correctement.

I.2 Le concept d'habiter en géographie

Le concept d'habiter est étudié par plusieurs disciplines qui ne le définissent pas de la même manière : géographie, anthropologie, architecture ou sociologie par exemple. Cependant, c'est la relation que l'Homme entretient avec son espace qui fait de l'habiter un concept géographique. Ainsi, habiter renvoie déjà à l'habitat et donc aussi aux formes prises par la répartition de la population dans un espace donné (peuplement) : habitat individuel, collectif, espace rural/urbain, ville/campagne ou périurbain. Les pratiques spatiales des individus sont également à prendre en compte notamment à travers la pratique d'un lieu par les actes du quotidien. Jacques Lévy et Michel Lussault (2003) mettent en lien l'habiter avec la « spatialité des acteurs individuels ». Cependant, l'étude de ces pratiques spatiales ne doit pas se restreindre seulement à l'espace proche du logement et au quotidien des personnes car les lieux de proximité ne sont plus forcément les plus connus. C'est ce qu'affirme Mathis Stock à travers l'hypothèse de « l'habiter poly-topique » : « Habiter ne se réduit pas aux activités consistant à résider ni aux pratiques quotidiennes » (2006). Les individus habitent donc plusieurs lieux à la fois car ils se les approprient même s'ils sont plus lointains ou qu'ils ne les fréquentent que quelques fois dans l'année. En effet, le développement de la mobilité a permis aux individus de devenir des « habitants temporaires » de plusieurs lieux à la fois et de se distancer par rapport à leur lieu de résidence qui n'est pas toujours le lieu le plus familier (Mathis Stock, 2006). Ainsi, même si la distance euclidienne est plus importante, un habitant pourrait très bien se sentir proche d'un lieu en terme affectif car celui-ci constitue un espace de loisirs, de vacances ou un lieu de retrouvailles familiales : « L'habiter ne dépend plus de distances physiques mais de distances affectives. » (Florent Herouard, 2007). L'identité ne repose donc plus seulement sur un seul lieu. Le concept d'habiter comprend donc également une dimension identitaire. En lien avec Olivier Lazzarotti, André Frédéric Hoyaux, professeur des universités à Bordeaux, explique : « habiter pour l'être-là, c'est donc se construire à l'intérieur d'un monde par la construction même de celui-ci » (2002). Les individus se construisent donc socialement en habitant un espace, à travers la formation d'une identité, mais ils participent surtout à la transformation de ces espaces en territoires : « ce ne sont plus les lieux qui font les habitants. Qu'on le veuille ou non, qu'on le comprenne ou non, naître ici ne vaut plus pour identité unique et définitive, quand les habitants qui fréquentent les lieux participent, pour leur part, à les faire » (Olivier Lazzarotti, 2013).

Par exemple, un habitant d'une commune rurale peut être urbain car il se rend en ville très fréquemment pour son travail à travers les mobilités pendulaires qui désignent les déplacements quotidiens du domicile jusqu'au lieu de travail. L'étude des résidences secondaires peut également illustrer cette dimension de « l'habiter poly-topique », notamment sur les littoraux, où les habitants peuvent être à la fois des résidents et des touristes et faire émerger de nouveaux « modes d'habiter ». Le tourisme désigne un « système d'acteurs, de lieux et de pratiques permettant aux individus la récréation par le déplacement et l'habiter temporaire hors des lieux du quotidien ». Les propriétaires de résidences secondaires habitent donc plusieurs lieux temporairement : le territoire de leur résidence principale mais également celui de leur(s) résidence(s) secondaire(s). En effet, ils constituent des acteurs à part entière en participant aux dynamiques des territoires touristiques. En plus d'investir économiquement dans des biens fonciers, de consommation ou dans des services, les résidents secondaires entretiennent également un lien affectif avec le lieu qui constitue généralement un moment de détente et de loisirs ou de retrouvailles familiales. Ces acteurs jouent aussi un rôle dans les dynamiques du territoire à travers leur implication dans la vie associative. Par exemple, sur une étude menée en 2016 par Caroline Blondy, Luc Vacher et Didier Vye, au minimum 50% des personnes enquêtées dans les îles de Ré et d'Oléron affirment s'investir autant, voire plus, dans leur commune de résidence secondaire plutôt que dans celle de leur résidence principale. Les résidences secondaires constituent donc l'expression des « modes d'habiter des sociétés contemporaines à individus mobiles » (Stock, 2006), les individus s'appropriant plusieurs lieux à la fois.

Nous pouvons également ajouter la dimension juridique de l'habiter qui est par exemple utilisée dans la loi de Berlin de 2018 qui définit ce qu'est habiter pour interdire l'utilisation de résidences de façon inappropriée : « créer son centre de vie de façon durable et librement choisi ». Le concept étudié possède donc plusieurs dimensions et concerne des espaces de statuts différents : espace privé (logement), espace public (ville), espace habité (écoumène). Il ne concerne pas seulement l'espace proche et les individus peuvent habiter plusieurs lieux à la fois. Etant fortement lié à l'habitant, le concept d'habiter demande également de prendre en compte les pratiques et les représentations comme élément central.

I.3 Les pratiques et représentations comme élément central du concept

Dans une perspective épistémologique, la géographie prend de plus en plus en compte l'expérience des individus, à travers une analyse des représentations, des pratiques et des émotions des personnes et des collectifs habitants. C'est notamment à partir des années 2000 que de nouveaux enjeux sociaux apparaissent avec l'apport d'autres pans de la géographie dans le concept tels que la géographie humaniste (approche vécue) ou la géographie culturelle (approche par les ressentis) qui s'intéresse plus à la territorialisation qui désigne le processus de transformation d'un espace en territoire. L'habiter s'ouvre donc à une étude à travers une entrée par des catégories de populations et par une nouvelle façon d'aborder le territoire : comme un espace approprié (sentiment d'appropriation).

Selon Jean-Paul Codol, ancien directeur de recherche au CNRS, la représentation « organise le comportement de façon correspondante » (cité par François Audigier, 1994). Notre comportement, notre façon de vivre et donc nos « modes d'habiter » sont fortement influencés par nos représentations, c'est-à-dire par un ensemble de croyances, d'opinions et d'imaginaires que l'on s'est construit concernant une situation. Les représentations sont donc une partie intégrante du concept d'habiter. De plus, elles sont également prises en compte dans « l'espace vécu » car les pratiques créent des perceptions et des représentations, qui elles-mêmes influencent les pratiques (Florent Herouard, 2007). Toujours dans cette même idée, dans *La production de l'espace* publié en 1974, Henri Lefebvre montre que l'espace est « perçu, conçu et vécu », et donc que les représentations seraient toujours liées aux pratiques. Celles-ci sont également un élément central du concept d'habiter qu'il convient de ne pas oublier. Mathis Stock dénonce justement cela en critiquant le fait que la géographie culturelle et la géographie sociale ne prendraient seulement en compte les représentations en mettant de côté les pratiques : « Les humains ne sont pas passifs dans leurs modes d'existence, mais actifs : il convient donc de s'intéresser aux manières de faire, aux actions, et pas seulement à l'imaginaire, aux représentations et aux mondes symboliques sans lien avec les pratiques » (2012). A travers cet argument, Mathis Stock défend principalement l'idée que les Hommes « font avec l'espace » et que les pratiques créent des espaces « habités ». En effet, les pratiques spatiales mobilisent des éléments tels que des compétences ou un capital spatial pour les intégrer dans un espace car les pratiques sont indissociables d'un lieu. Quelle que soit la situation (tourisme, travail ou résidence par exemple), les pratiques transforment les territoires et déterminent les « modes d'habiter » car selon l'intention des individus, les lieux et les manières de les fréquenter ne sont pas les mêmes.

Le concept d'habiter a donc fait l'objet d'un renouvellement historiographique menant à la prise en compte de l'importance d'intégrer les pratiques et les représentations dans les études géographiques sur l'habiter. Celles-ci font maintenant partie intégrante d'un concept complexe du fait de ses multiples dimensions. Nous allons maintenant analyser pourquoi et comment travailler les représentations avec les élèves en géographie scolaire à partir de leurs expériences géographiques. Pour cela, nous étudierons la place des représentations pour aborder l'habiter et comment cela se traduit dans le champ scolaire (dispositifs pédagogiques). Puis, nous verrons comment l'espace proche peut être utile pour mieux appréhender l'habiter. Enfin, nous verrons de quelles manières nous pouvons mener une démarche de géographie expérientielle dans le cadre scolaire.

II) Interroger ses pratiques géographiques personnelles pour mieux appréhender le concept

II.1 Représentations et pratiques des élèves en géographie scolaire

Lorsque nous demandons aux élèves de définir l'habiter, les mots et les lieux qui reviennent régulièrement sont les suivants : centres commerciaux, domicile, collège, travail, et lieux de loisirs tels que le stade ou la piscine (Caroline Leininger-Frézal, Sophie Gaujal, Catherine Heitz et Pierre Colin, 2020). Les représentations de l'élève reposent donc sur ses expériences géographiques. Elles désignent l'ensemble des idées que les élèves se sont construites pour définir un objet ou une situation. Elles sont donc bien différentes des émotions qui désignent « un état de conscience complexe, généralement brusque et momentané, accompagné de signes physiologiques » (Philippe Claudon et Margot Weber, 2009). Les représentations sont également à distinguer de la perception, c'est-à-dire de la « capacité qui permet à un organisme de guider ses actions et de connaître son environnement sur la base des informations fournies par ses sens » (Claude Bonnet, 2014).

Les représentations des élèves sont donc limitées et déterminées par leur façon de pratiquer les différents lieux géographiques. Les élèves peuvent par exemple considérer qu'un lieu est « près » de chez eux car ils ont l'habitude de le fréquenter alors qu'un autre lieu se situant à la même distance métrique pourrait être qualifié de « lointain », ce qui s'explique par son absence de fréquentation. Les représentations du concept par les élèves sont aussi limitées par l'effet tunnel, c'est-à-dire par le fait de se concentrer essentiellement sur des lieux privilégiés par leurs

pratiques plutôt que sur des espaces qu'ils traversent seulement ou pour lesquels ils ne portent pas forcément attention (ligne de bus par exemple).

De plus, les représentations ne sont pas toujours cohérentes avec la réalité et elles varient d'un individu à l'autre. En effet, elles sont construites selon le milieu socioculturel des individus, leurs croyances religieuses, l'enseignement ultérieur qu'ils ont pu avoir, ou d'autres éléments tels que les sources littéraires ou audio-visuelles. La généralisation des écrans et des réseaux sociaux, favorisant la diffusion de fausses informations, peuvent également alimenter les représentations initiales des élèves avec des éléments qui sont parmi les plus faciles à retenir (images choquantes par exemple). Travailler les représentations des élèves donne donc la possibilité de les questionner sur leur comportement et de montrer la distinction entre les représentations basées sur l'imaginaire et les connaissances scientifiques qui se basent sur des données et des preuves.

Partir des expériences géographiques des élèves peut donc s'avérer très utile, notamment en termes de mobilisation et d'apprentissage, d'autant plus qu'il est nécessaire de se concentrer sur celui qui « habite », à savoir l'habitant. Celui-ci désigne la dimension géographique de l'Homme : « L'habitant, auteur de sa propre géographie, est dans le monde autant que le monde est dans lui. » (Olivier Lazzarotti, 2006). Les Hommes font les lieux et inversement, le Monde fait les Hommes. Cette dimension géographique de « l'Homme-habitant » (Maurice Le Lannou, 1949) fait partie intégrante de l'identité d'un individu à travers son style de vie (notamment les mobilités ou l'immobilité), d'où la nécessité de prendre en compte les « émotions géographiques » des habitants (Lise Lemarche et Guy Mercier, 2000, cité par Olivier Lazzarotti, 2006) : par exemple pourquoi choisir cet itinéraire plutôt qu'un autre pour aller au collège. Il s'agit donc de faire une géographie des Hommes plutôt que des lieux en étudiant par exemple les lieux fréquentés par les habitants à différentes échelles. Pour étudier le concept d'habiter, il est donc nécessaire de partir des représentations des élèves, notamment en renforçant la place de l'habitant dans les études. Catherine Biaggi, inspectrice générale de l'Education Nationale, met l'accent sur le fait que pour étudier le concept d'habiter, il est nécessaire de renforcer l'approche par les habitants dans le but de « rompre avec de jeunes élèves l'idée abstraite et descriptive des formes d'organisations spatiales constatées » (2015). Elle préconise donc de connaître les représentations des individus, le point de vue des habitants et leurs positions en mettant l'accent sur la portée paysagère. L'analyse paysagère est donc un dispositif pédagogique possible pour enseigner le concept, notamment en remplaçant l'utilisation de la vue aérienne par une vue du sol à la portée des habitants pour ne pas effacer ces derniers.

C'est également ce qu'a affirmé Elisabeth Dorier, professeure de géographie à l'université d'Aix-Marseille, au FIG de 2014 : elle conseille de « revenir au niveau du sol pour savoir comment les gens vivent ».

Partir des représentations des élèves est une pratique pédagogique mise en avant pour faciliter les apprentissages : « Les représentations préexistantes servent de point d'ancrage (Meirieu, 1988) facilitant l'appropriation de nouveaux savoirs par processus d'accommodation ou d'assimilation découlant d'un conflit cognitif » (Amandine Touitou, Isabelle Lefort et Séverine Ferrière, 2020). Il s'agit d'un conflit entre le « déjà-là » et le savoir transmis par l'apprentissage, mais aussi entre une situation-problème et « un vécu singulier personnel » (Bachelard, 1938). Pour Simonneaux (2010), les conflits cognitifs participent à « déstabiliser » les représentations des élèves, notamment à travers la mise en débat et l'argumentation qui pousse l'élève à comprendre qu'il a parfois tort ou qu'il doit en apprendre davantage sur un sujet car tous ne partagent pas le même avis que lui.

Les élèves possèdent des représentations construites dès leur naissance par leurs expériences et doivent les utiliser dans le cadre scolaire (Piaget, 1991). En revanche, pendant longtemps, les méthodes pédagogiques des enseignants ne s'appuyaient pas sur le vécu des élèves et consistaient seulement à transmettre des savoirs et des connaissances. Aujourd'hui, les démarches pédagogiques ont évolué et mettent davantage l'accent sur l'importance et la nécessité de prendre en compte les représentations initiales des élèves à travers une interaction avec l'enseignant. Cependant, il est difficile d'utiliser et d'améliorer les représentations des élèves en pédagogie : « les connaissances nouvelles sont seulement plaquées sur le savoir ancien sans le modifier [...] les représentations mentales de l'élève sont l'obstacle principal à l'enseignement » (Closset, 2002). Le nouveau savoir acquis par l'apprentissage viendrait donc seulement s'ajouter aux connaissances déjà existantes, et lorsque les conditions d'apprentissage sont modifiées, ce seraient les représentations initiales qui réapparaîtraient en premier. Ainsi, une seule séance de cours n'est pas suffisante pour qu'un élève construise un concept car cela nécessite davantage d'efforts qu'il en a fallu pour construire ses représentations.

Il paraît donc difficile d'utiliser les représentations des élèves en géographie scolaire, d'autant plus que le programme nous impose à juste titre de respecter le temps scolaire prévu par l'Education Nationale. Pourtant, prendre en compte les représentations initiales des élèves présente un intérêt pour construire les apprentissages, aussi bien pour l'enseignant qui peut faire une évaluation diagnostique, que pour les élèves qui peuvent par exemple acquérir et développer des compétences d'argumentation si le relevé des représentations est collectif.

Plusieurs auteurs ont étudié la question et les conclusions sont divergentes : pour prendre en compte les représentations initiales des élèves, certains pensent qu'il faut les « déconstruire » afin de construire de nouveaux savoirs (Reverdy, 2018). D'autres, au contraire, pensent plutôt qu'il faut les transformer en les enrichissant (Allain, 1995). Il existe donc plusieurs démarches pédagogiques utilisant les représentations des élèves.

Selon l'âge du public et ses capacités, l'enseignant choisira la méthode qui lui semblera la plus appropriée pour faire ce relevé. Il est possible d'utiliser des démarches pédagogiques s'appuyant sur l'écrit telles que la réalisation de dessins (notamment pour les plus petits), de schémas, d'une carte mentale, d'un texte, de définitions ou la réponse à un questionnaire. Un des avantages de l'écrit réside dans le fait que l'élève ou l'enseignant peut en avoir une trace écrite et étudier l'évolution dans le temps de l'acquisition de connaissances. Cependant, certains élèves en difficulté avec l'expression ou la compréhension écrite pourraient voir cet exercice comme un obstacle à leur apprentissage. Le relevé des représentations peut donc aussi se faire à l'oral (individuellement ou collectivement). En revanche, les plus timides ne s'exprimeront peut-être pas librement devant leurs camarades ou devant le professeur car ils n'auront peut-être pas confiance en eux et craindront le regard des autres. De plus, il serait difficile de conserver une trace de l'entretien en accord avec le RGPD (Règlement Général sur la Protection des Données) concernant l'enregistrement vocal. Il est donc plus pertinent d'utiliser plusieurs méthodes pour récolter au mieux les représentations des élèves : la réalisation d'un croquis peut par exemple être combinée à une explication orale de l'élève (Allain J-C, 1995). En étudiant les connaissances déjà acquises des élèves sur un sujet étudié, le professeur pourra évaluer les élèves (sans les noter) pour connaître leur positionnement et remarquer par exemple que certains qui traversent un lieu régulièrement ne connaissent pas le nom d'une rue ou d'un lieu connu, ni ne sait le situer sur une carte.

Pour terminer sur cette sous-partie, nous pouvons conclure avec cette citation de Michel Lussault qui montre que les expériences géographiques doivent être nécessairement utilisées dans l'enseignement du concept d'habiter : « Je pense que l'« Habiter » est un véhicule très intéressant parce que, justement, il mobilise à la fois l'expérience immédiate et médiata de l'individu – de l'enfant en ce qui concerne l'école –, pour essayer de lui faire comprendre ce qu'on peut constituer comme apprentissage de lui-même, de sa relation aux autres et du monde, à partir de cette expérience. » (2018).

Utiliser les représentations et les expériences géographiques des élèves dans le cadre de l'enseignement du concept d'habiter en géographie possède donc, malgré les difficultés qui existent à utiliser les représentations initiales des élèves, des avantages dans le cadre de l'apprentissage, aussi bien pour l'enseignant que pour les élèves. Cependant, pour mieux appréhender le concept, il est intéressant d'analyser les expériences des élèves dans leur espace proche.

II.2 L'espace proche pour mieux appréhender le concept d'habiter

Le constat mené par la recherche est le suivant : les élèves possèdent des expériences personnelles de leur espace proche mais ne les mobilisent pas dans le contexte scolaire (Caroline Leininger-Frézal, Sophie Gaujal, Catherine Heitz et Pierre Colin, 2020). Pourtant, les études menées à partir de l'espace proche ont pour but de les amener à construire un récit géographique afin de donner du sens à ce qu'ils apprennent en poussant les élèves à la réflexion et au questionnement de leurs pratiques spatiales. L'espace proche peut faciliter la transposition des connaissances acquises sur le territoire local, à des échelles plus larges : « partant de l'étude du milieu local, l'élève va « élargir progressivement son horizon » » (Jean le Borgne, 1963). L'espace proche est fortement lié aux expériences géographiques et aux représentations car celles-ci sont en grande partie construites par les expériences réalisées dans l'espace proche puisque ce sont des lieux pratiqués très régulièrement et pour lesquels nous exerçons des activités variées. De plus, le concept d'habiter comprend la notion de pratique spatiale. Celle-ci désigne « l'ensemble des relations matérielles et idéelles des individus à l'espace géographique » (Cailly, 2004). L'habiter est donc fortement lié aux pratiques et aux expériences que les individus entretiennent avec l'espace.

Pour apprendre la géographie dans un cadre scolaire, les élèves doivent faire « l'expérience du Monde », et donc réfléchir à leurs propres expériences : La géographie expérientielle permet aux élèves « de penser l'espace, de se penser dans l'espace et de faire le lien entre leurs pratiques spatiales et le cours de géographie » (Caroline Leininger-Frézal, Sophie Gaujal, Catherine Heitz et Pierre Colin, 2020). L'usage de l'expérience dans le cadre de l'apprentissage a commencé à être étudié par John Dewey, au début du XX^e siècle, qui montre que les nouvelles expériences sont liées aux précédentes et qu'elles doivent être l'objet d'un échange avec les pairs pour constituer un réel apprentissage.

Partir de l'espace proche est un moyen essentiel d'ouvrir la porte à l'étude d'espaces plus vastes et à plus grande échelle en réduisant l'écart entre le proche et le lointain.

Pour cela, l'enseignant pourrait utiliser une démarche inductive qui consiste à partir du particulier pour aller vers le général par le biais par exemple d'une étude de cas de l'espace de proximité du collège ou du lycée. En montrant toute la difficulté qui existe pour appréhender le concept d'habiter, Olivier Lazzarotti montre que l'espace proche est essentiel pour que les élèves se l'approprient plus facilement. Effectivement, il conseille de partir des pratiques spatiales des élèves dans la classe par le choix de la place dans la salle : « Un peu difficile en théorie, ces notions peuvent être simplement évoquées à partir de l'exemple de la classe et de l'expérience des élèves » (2014). Cela permet de ne pas seulement exposer des faits mais d'amener les élèves à se questionner sur la relation Homme-espace. Les élèves doivent s'interroger sur leurs pratiques spatiales (« modes d'habiter » qui diffèrent) pour devenir acteurs de leurs apprentissages. Les pratiques spatiales étudiées peuvent être directement celles des élèves, mais aussi celles d'autres acteurs, qu'ils ont découvertes par exemple au travers de témoignages afin de comprendre la dimension pluri-actorielle du concept.

Un autre avantage d'analyser les expériences géographiques dans l'espace proche réside dans le fait que les élèves sont aussi amenés à réfléchir à une résolution de problèmes géographiques qui se posent dans les pratiques quotidiennes des individus : « emprunter ce chemin plutôt qu'un autre me permet d'arriver plus tôt au lycée, ou me permet de me sentir plus en sécurité car il me semble plus sûr qu'un autre ». Cette analyse amène à une réflexion personnelle de chaque élève. C'est pour cela qu'elle doit être complétée par une approche plus globale représentée par la géographie, à partir de données scientifiques reposant sur la prise en compte de plusieurs acteurs et ce à différentes échelles.

Partir des expériences géographiques des élèves, à travers leurs pratiques et leurs représentations, est donc essentiel pour étudier le concept d'habiter, car celui-ci est fortement lié aux pratiques et aux expériences que les individus entretiennent avec l'espace. En menant l'analyse des pratiques spatiales dans l'espace proche, les élèves seront ainsi poussés à utiliser les connaissances acquises à de grandes échelles sur des espaces plus vastes. Intéressons-nous maintenant à la manière dont l'enseignant peut mettre en œuvre une démarche pédagogique s'appuyant sur les représentations initiales et les expériences géographiques des élèves pour enseigner le concept d'habiter.

II.3 Construire une démarche de géographie expérientielle dans le cadre scolaire

Afin de faciliter l'apprentissage de nouveaux concepts, les élèves doivent être actifs pour construire eux-mêmes leurs savoirs. Pour cela, il faut qu'il y ait du sens et des objectifs précis dans une séance de cours : « l'élève sait ce qu'il fait et pourquoi il le fait » (Songer, Lee et McDonald, 2003). Il est donc important de savoir ce que les élèves connaissent déjà et ce qu'il faut au contraire approfondir ou revoir. Ainsi, il semble nécessaire de relever leurs représentations initiales. Pour cela, l'enseignant peut utiliser une des méthodes énoncées plus haut avant de procéder à la mobilisation des expériences des élèves.

Concernant les dispositifs pédagogiques mobilisant les expériences géographiques des élèves, ils sont également nombreux mais nous allons surtout nous intéresser à l'un d'entre eux : la sortie scolaire. Celle-ci est un moyen d'enrichir les représentations des élèves en mettant davantage l'accent sur les observations réalisées durant la sortie et auxquelles les élèves n'avaient peut-être pas porté attention jusqu'à présent. Les recherches de la géographie expérientielle, menées par Caroline Leininger-Frézal, Sophie Gaujal, Catherine Heitz et Pierre Colin en 2020, ont également démontré que l'implication des élèves et leur motivation sont accrues pour réaliser ce type d'activité en favorisant plus d'autonomie, d'initiatives, de curiosité et d'échanges entre eux ou avec les professeurs. Plutôt qu'être simples « usagers » de l'espace, les élèves sont amenés à devenir des « acteurs » de l'espace (Caroline Leininger-Frézal, Sophie Gaujal, Catherine Heitz et Pierre Colin, 2020).

Cependant, plusieurs inconvénients peuvent freiner la mise en place d'une sortie scolaire. Cette dernière peut être difficile à organiser pour plusieurs raisons. Des facteurs financiers et un manque de temps peuvent par exemple constituer un obstacle. De plus, certains élèves en situation de handicap ne peuvent pas se déplacer facilement et suivre le groupe-classe en tout lieu lors d'une sortie scolaire. Des restrictions, comme lors de la pandémie de Covid-19, peuvent aussi ajouter un frein à la réalisation d'une sortie scolaire en empêchant les rencontres en présentiel. Ce dispositif pédagogique est également différent d'un voyage scolaire car il ne permet pas de se déplacer dans des espaces lointains qui ne peuvent pas se visiter en une journée.

Ainsi, une autre mise en œuvre peut s'envisager : les excursions virtuelles (ou « virtual field trip » pour les Anglo-Saxons). Celles-ci peuvent constituer une démarche de géographie expérientielle sous certaines conditions (Caroline Leininger-Frézal, 2020) : elles doivent avoir quatre phases. Premièrement, il faut une **immersion** pour que l'élève fasse une expérience spatiale et interroge ses représentations.

Deuxièmement, une **interaction** est nécessaire pour comparer ses expériences géographiques. La troisième phase est l'**institutionnalisation** où les concepts et les savoirs doivent être formalisés, avant d'être remobilisés lors de la quatrième phase qui est l'**implémentation**. Celle-ci consiste à remobiliser les savoirs acquis précédemment, par exemple lors d'une nouvelle séance de cours où l'enseignant questionnera les élèves sur une notion ou un concept. Il est également important de souligner que ces quatre phases ne sont pas spécifiques aux excursions virtuelles car elles sont aussi nécessaires pour une sortie scolaire en présentiel. Il existe différentes formes de visite virtuelle. Elles peuvent tout simplement consister en une observation, comme c'est par exemple le cas avec une vidéo ou une présentation. Cependant, elles peuvent aussi être guidées et inciter les élèves à utiliser des outils bien spécifiques permettant d'explorer un espace. De plus, les excursions numériques sont les plus utiles dans l'apprentissage et l'autonomie des élèves lorsqu'ils sont en interactivité et en autonomie à travers la libre exploration d'un espace (Caroline Leininger-Frézal et Sandra Sprenger, 2022). Elles peuvent donc constituer une substitution aux sorties de terrain : "It can also be an alternative to fieldwork . VFTs [virtual field trips] can be a new way of being in the field using new technologies to collect data" (« Les VFT peuvent être une nouvelle façon d'être sur le terrain en utilisant les Nouvelles technologies pour collecter des données » (Caroline Leininger-Frézal et Sandra Sprenger, 2022)).

Il est possible d'utiliser des outils numériques simples d'utilisation tels que Google Earth ou Open Street Map en mettant en place des points sur la carte qui, une fois sélectionnés, mèneront à une photo, un son, un texte court et descriptif ou une vidéo d'un lieu, par exemple, que l'enseignant aura réalisés en amont. Les élèves devront travailler avec un outil numérique tel qu'un ordinateur ou une tablette, et devront suivre un lien qui les mènera vers un parcours bien spécifique permettant d'explorer librement un espace choisi. Ce travail peut se faire par groupe de deux afin d'aider les élèves en difficulté avec les outils numériques. Certaines excursions virtuelles sont déjà élaborées et peuvent être directement utilisées par le professeur pour faciliter la préparation de son cours⁶. Pour ce qui est de l'enseignement du concept d'habiter, l'espace choisi pourrait par exemple présenter les différentes pratiques spatiales de l'espace avec la mise en évidence de lieux de consommation et de services comme les restaurants, de logements, ou de lieux de cohabitation tels que les parcs publics.

⁶ Caroline Leininger-frezal et Sandra Sprenger (2022) donne un exemple d'excursion virtuelle déjà élaborée et prête d'utilisation : dans une tourbière d'Allemagne du Nord (<https://storymaps.arcgis.com/stories/d129b01ea71c4378b8dc25878465c441>).

Les sorties de terrain et les excursions virtuelles sont donc deux démarches pédagogiques de géographie expérientielle pouvant être privilégiées pour enseigner le concept d'habiter à partir des expériences géographiques des élèves dans leur espace proche. Dans ce mémoire, les excursions virtuelles constitueront la méthode pédagogique utilisée pour la mise en œuvre en raison de la facilité à organiser l'expérience par rapport à une sortie de terrain classique. Nous allons maintenant étudier le point de vue de l'Education nationale sur le sujet étudié en commençant par analyser de quelles manières la thématique a évolué dans les programmes scolaires du secondaire.

Partie 2 : Transposition du thème dans le domaine scolaire

I) Evolutions de l'inscription de la thématique dans les programmes scolaires

Le concept d'habiter est souvent utilisé par les enseignants pour aborder d'autres thématiques, ce qui ne le place pas au centre de la géographie scolaire : « Habiter se place souvent en arrière-plan de l'enseignement dispensé, bien au-delà de la seule lettre des programmes. Il fonctionne pour les professeurs comme une « boîte à outils » » (Catherine Biaggi, 2015). La rénovation des programmes depuis 2008 a justement pour but de pallier ce manque d'importance du concept dans l'enseignement, en plus de vouloir répondre à des finalités civiques. Ainsi, le concept d'habiter commence à prendre une place centrale dans le secondaire avec les nouveaux programmes du collège de 2008 afin de rappeler le but majeur de la géographie : comprendre le Monde. L'accent est alors mis sur des concepts plus que sur des outils comme il en était le cas auparavant (l'habiter, devenu central en sixième a par exemple remplacé « cartes et paysages du monde »).

La réforme des programmes de 2015 a par la suite privilégié l'espace proche et les expériences des élèves comme démarche pédagogique, dès le CM1. De plus, il existe des programmes spécifiques qui ont été adaptés à certains territoires, comme c'est le cas pour la Nouvelle-Calédonie, qui depuis 1990 possède un programme reposant davantage sur le territoire de la Nouvelle-Calédonie pour favoriser l'étude de l'espace proche.

Par exemple, en classe de troisième, dans le thème 2 « Pourquoi et comment aménager le territoire ? », un sous-thème spécifique est présent pour davantage mobiliser les élèves : « Aménager la Nouvelle-Calédonie : vers le rééquilibrage »⁷. Tous ces changements montrent donc l'importance du concept en géographie, bien que celui-ci ne soit pas défini de la même manière que dans le domaine scientifique car seuls les éléments essentiels et adaptés pour des élèves du secondaire sont enseignés dans la géographie scolaire. Aujourd'hui, le concept est présent au collège comme au lycée, de façon plus ou moins importante, généralement lié à d'autres thématiques telles que la mondialisation, l'aménagement des territoires ou le développement durable.

II) L'habiter : un concept en lien avec différentes thématiques des programmes scolaires pouvant être le support d'une démarche par géographie expérientielle

II.1 Aménager pour rendre l'espace habitable

Selon Alejandra Andrade-Charvet, Doctorante à l'Ecole Polytechnique de l'Université de Tours au Département d'aménagement, l'habiter se caractérise par « l'extension du chez soi sur les espaces publics urbains » (2013). Il faut donc rendre ces lieux habitables par des aménagements qui répondent aux besoins humains et aux pratiques des habitants de chaque territoire. Cela soulève donc la question de l'habitabilité (ce qui est favorable à la vie humaine). Michel Lussault affirme en effet que l'objectif principal de l'aménagement est d'améliorer l'habitabilité des territoires. Pour qu'un espace soit habitable, il faut qu'il présente un certain confort pour l'être humain à travers un bien-être matériel. De plus, il faut l'organiser afin de le rendre habitable : créer des logements, mettre en place des services, des infrastructures de transport, favoriser le développement de réseaux urbains par exemple. Tout cela nécessite en amont une planification pour mettre en place des objectifs et des méthodes d'aménagement afin de préserver des services publics pour tous les habitants.

L'aménagement du territoire est une thématique pouvant faire l'objet d'une démarche par géographie expérientielle par exemple à travers l'utilisation d'une sortie de terrain qui demanderait d'observer les différents aménagements réalisés dans le cadre de l'habiter.

⁷ TOUITOU Amandine, LEFORT Isabelle et FERRIERE Séverine, « Ouvrir l'École sur son espace proche : enjeux de la territorialisation de l'enseignement de la géographie dans le secondaire en Nouvelle-Calédonie », *Géocarrefour*, 2020.

Il serait également intéressant d'interroger les élèves sur leur utilisation de certains services tels que les infrastructures de transport, les logements ou les jardins publics par exemple.

L'aménagement des territoires est abordé en troisième avec le thème 2 centré sur la France, mais également en seconde en étudiant les enjeux de l'aménagement des territoires français à travers la question des transports et des mobilités. La fiche Eduscol du programme de troisième (thème 2) encourage fortement le professeur à utiliser l'espace proche pour procéder à une démarche prospective : « L'étude de l'aménagement existant ou projeté, dans le territoire de proximité des élèves ou à l'échelle régionale, se prête particulièrement à la conduite d'une démarche de prospective territoriale ». Pour cela, une sortie de terrain peut être envisagée en complément d'un travail d'enquête effectué par les élèves pour réaliser un diagnostic territorial qui peut ensuite mener à l'élaboration de projets possibles dans le futur.

L'aménagement du territoire est donc une thématique reliée à l'habiter et pouvant être l'objet d'une démarche de géographie expérientielle à travers l'usage d'une sortie de terrain. Un autre thème est également intégré au concept d'habiter : celui du développement durable.

II.2 Changer ses modes d'habiter dans une optique de développement durable

Enjeu d'actualité, le développement durable est devenu un élément central dans les derniers programmes de géographie du secondaire, qui mettent davantage l'accent sur le changement global, ses effets, et des alternatives pour y faire face. Celui-ci désigne un « développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations de répondre aux leurs » (Rapport Brundtland 1987). Aujourd'hui, le développement durable est très médiatisé et se diffuse à un public de plus en plus jeune pour leur montrer l'importance d'agir face aux conséquences des actions humaines. Il possède donc une portée civique en montrant une capacité à agir sur son territoire (éducation au développement durable), qui constitue un des moyens utilisés par la géographie prospective. Celle-ci demande déjà de faire un état des lieux (diagnostic territorial) avant de proposer des pistes d'améliorations. Elle peut être envisagée dans le cadre de l'enseignement dans le secondaire en cherchant des solutions concrètes au territoire proche par une projection dans le futur en sensibilisant les élèves aux questions de durabilité et en les questionnant sur leurs propres pratiques.

En cinquième, le développement durable est abordé à travers la question de l'accès aux ressources avec l'étude des inégalités dans les espaces urbains par les fragmentations socio-spatiales qui ne permettent pas un accès égal aux biens et aux services pour tous (thème 2).

Le concept d'habiter est fortement lié à l'exploitation des ressources puisqu'habiter nécessite de consommer et d'exploiter les ressources des territoires : c'est « vivre sur le morceau de planète, en tirer de quoi en satisfaire les besoins élémentaires de l'existence et dans une mesure variable, un certain nombre de besoins acquis et de commodités superflues » (Maurice Le Lannou, 1949, cité par Michel Sivignon, 1993). Il est donc nécessaire de préserver les ressources naturelles en adaptant les modes de consommation. Le développement durable est également présent dans le thème 3 de cinquième et en seconde où les élèves sont amenés à réfléchir aux impacts des usages anthropiques sur l'environnement et aux risques qu'il existe d'habiter certains territoires.

En sixième, le sous-thème « La ville de demain » dans le premier thème « Habiter une métropole », cherche à faire comprendre aux élèves qu'il est possible d'imaginer d'autres « modes d'habiter » dans le cadre du développement durable. Pour cela, la fiche Eduscol montre que l'enseignant peut faire réfléchir les élèves sur le fait que leurs actions passées et présentes entraînent des conséquences sur la ville de demain. De plus, leurs représentations et leurs expériences peuvent être mobilisées en imaginant d'autres manières d'habiter dans le futur, peut-être à partir d'éléments qu'ils ont déjà pu observer par ailleurs (par exemple un voisin qui utilise des énergies renouvelables pour sa propre consommation). La démarche prospective peut être l'occasion de mener les élèves à une réflexion sur des possibles scénarios d'avenir. Ainsi, à partir de leur espace proche, une sortie scolaire peut être organisée pour faire un « état des lieux » afin d'émettre des hypothèses par la suite sur ce même espace dans le futur. C'est ce travail qui a par exemple été réalisé par un enseignant du secondaire avec ses élèves de sixième dans le cadre d'un projet de géographie prospective dans le quartier Valmy à Lyon (Florian PONS, *Géoconfluences*, 2021). Les scénarios imaginés par les élèves sur le devenir de cet espace en 2040 ont ensuite été présentés aux habitants du quartier. Selon le professeur à l'origine de ce projet, la mobilisation des élèves aurait été accrue et ce travail leur aurait permis de mener une réflexion sur les conséquences de leurs pratiques spatiales dans leur espace proche.

Utiliser la géographie expérientielle dans le cadre scolaire pour faciliter l'apprentissage est donc nécessaire, notamment pour enseigner le concept d'habiter. En effet, selon Olivier Lazzarotti, « Habiter c'est savoir, habiter s'apprend » (« Habiter le Monde », *Documentation photographique*, 2014). Adapter ses « modes d'habiter » aux enjeux actuels fait donc partie d'un apprentissage qui passe notamment par le fait de montrer que l'habitabilité de la planète peut être remise en question.

Dans cette partie, seulement quelques exemples de thématiques reliées au concept et pouvant utiliser une démarche de géographie expérientielle ont été développés. Cependant, d'autres objets d'étude sont également intégrés dans l'habiter : par exemple les mobilités (en quatrième et en seconde), l'écoumène (en sixième avec la thématique du « Monde habité ») ou l'étude d'une aire urbaine en troisième. Nous allons maintenant voir que les programmes scolaires mettent l'accent sur l'usage des sorties de terrain pour étudier le concept d'habiter.

III) Les sorties de terrain et le point de vue des habitants au centre des programmes du secondaire pour enseigner le concept d'habiter

Aussi bien au collège qu'au lycée, les thèmes du programme abordant le concept d'habiter mettent l'accent sur des pratiques pédagogiques s'appuyant sur le point de vue des habitants afin de replacer le rôle de chaque acteur sur le territoire. Ainsi, le programme de sixième encourage fortement les enseignants à mettre en avant le rôle des habitants. Par exemple, dans le cadre de l'étude de l'habiter dans une métropole, il paraît nécessaire de se reposer sur le rôle des habitants en tant qu'acteurs en utilisant notamment des photographies prises à hauteur d'Homme : « Il est nécessaire de partir du vécu des habitants, acteurs de la métropole, en privilégiant les photographies au sol (plutôt que seulement des vues aériennes), des paysages urbains qui mettent en scène des habitants et peuvent dire beaucoup sur l'échelle à laquelle s'exerce l'attraction de la ville » (Fiche Eduscol de sixième, thème 1, 2015). En se reposant sur le point de vue des habitants, cela permettra également de comparer différentes pratiques spatiales, notamment en cas de conflits d'acteurs.

De plus, l'Education nationale encourage les enseignants à montrer l'existence de représentations dont certains espaces font l'objet, comme c'est le cas pour les espaces de faible densité en classe de sixième (Bulletin Officiel du cycle 3, 2020). Ces représentations peuvent être celles des habitants d'un territoire, mais également celles des élèves, également habitants, afin de mieux comprendre les différentes pratiques de l'espace.

Les programmes abordant le concept mettent aussi l'accent sur une démarche pédagogique s'appuyant sur les expériences géographiques des élèves. Celles-ci peuvent être personnelles (étude du trajet quotidien maison-collège/lycée) ou enrichies dans le cadre scolaire par une sortie de terrain : « Cette partie conclusive du programme peut également donner l'occasion d'une sortie sur le terrain pour [...] mettre en évidence « les interactions entre acteurs ainsi

qu'entre les acteurs, leurs territoires et leurs environnements » (Fiche Eduscol de Terminale, thème conclusif, 2020). Même au lycée, le concept d'habiter fait donc souvent l'objet de démarche pédagogique partant des expériences géographiques des élèves dans leur espace proche. C'est par exemple le cas en terminale en essayant de favoriser l'étude du territoire de proximité du lycée : « L'étude de la région du lycée permet de mobiliser les connaissances acquises sur la France pour les appliquer à une autre échelle d'analyse. » (Bulletin officiel de Terminale, thème conclusif).

Cette méthode pédagogique est utilisée dès le début du cycle 3 où le programme des deux dernières années de primaire met l'accent sur les lieux que les élèves fréquentent régulièrement et leur environnement proche. Pour cela, la sortie de terrain est préconisée pour observer les lieux du quotidien et favoriser la rencontre avec les habitants, mais aussi pour faire un lien avec les expériences géographiques des élèves dans leur espace proche.

En sixième, il est recommandé de faire travailler les élèves sur la métropole dans laquelle ils sont sous l'influence afin de les faire réfléchir à des possibilités d'habiter la métropole autrement dans le cadre du développement durable : « L'étude de la métropole dans laquelle habitent les élèves ou sous l'influence de laquelle ils vivent peut présenter un grand intérêt pour initier la démarche prospective dans le second thème consacré à la ville de demain » (Fiche Eduscol de sixième, thème 1, 2015). L'étude des territoires de proximité, voire du quartier connu par les élèves peut donc être une démarche pédagogique utilisée. Ce choix didactique n'est d'ailleurs pas propre au cycle 3 car même en cinquième, le concept d'habiter dans une zone à risque devrait de préférence être mené dans l'espace proche pour davantage impliquer les élèves et leur faire prendre conscience qu'ils sont tous individuellement confrontés aux risques (Fiche Eduscol de cinquième, thème 3, 2015)

Les programmes de géographie du secondaire mettent donc l'accent sur l'utilisation de démarches pédagogiques s'appuyant sur les représentations et les expériences géographiques des élèves pour enseigner l'habiter. L'enseignement de ce concept présente également des finalités citoyennes que l'Education nationale souhaite transmettre.

IV) Enseigner le concept d'habiter à partir des expériences géographiques : des finalités citoyennes

Le concept d'habiter contribue au Parcours citoyen en incitant les élèves à réfléchir à des solutions pour mieux cohabiter, en mettant en place de nouveaux aménagements ou en faisant face aux conflits d'usage et d'acteurs : « Le professeur doit susciter chez les élèves une réflexion sur les modes d'action mis à la disposition des citoyens pour résoudre des dilemmes simples comme comment résoudre les conflits d'acteurs » (Fiche Eduscol de sixième, thème 3, 2015).

Dans le cadre de l'éducation au développement durable, les élèves interrogent les relations société-environnement et réfléchissent aux conséquences de leurs actions. Ils s'initient également à la prospective territoriale pour comprendre qu'il est important de réduire les inégalités d'accès aux ressources et de changer nos « modes d'habiter » pour protéger l'environnement. Cela participe à faire travailler la compétence « Formuler des hypothèses » à partir de leurs représentations en poussant les élèves à la réflexion sur des situations possibles dans le futur. Le concept d'habiter s'intègre aussi dans les enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI) en participant au parcours d'éducation artistique et culturelle en sixième dans le deuxième sous-thème « La ville de demain » en imaginant la ville du futur (Fiche Eduscol de sixième, thème 1, 2015). L'habiter est donc également intégré dans l'EPI « Transition écologique et développement durable ». L'enseignement du concept d'habiter à partir des expériences géographiques des élèves présente aussi un lien avec l'enseignement moral et civique (EMC) car la connaissance de l'espace proche permet à l'élève de se placer en tant que futur citoyen pour agir sur son territoire.

Plusieurs finalités citoyennes sont donc mises en avant dans les programmes dans le cadre de l'enseignement du concept d'habiter en géographie à partir des expériences des élèves.

Partie 3 : Proposition de mise en œuvre pédagogique

L'objectif de cette troisième grande partie est de montrer les intérêts d'utiliser une méthode pédagogique s'appuyant sur les expériences géographiques des élèves pour enseigner le concept d'habiter. Pour cela, nous analyserons une démarche d'enseignement particulière s'appuyant sur les excursions numériques à travers la description de la mise en œuvre de plusieurs séances. Nous ferons ensuite, dans une troisième sous-partie, un commentaire de cette mise en œuvre qui montre les limites, les points de vigilance ainsi que les pistes de remédiations ou d'adaptations possibles.

I) Justification du niveau choisi

Pour le projet de mise en œuvre pédagogique, le choix a été porté sur la classe de sixième où le concept d'habiter constitue le fil directeur de l'année. Le sous-thème 1 « Les métropoles et leurs habitants » du premier thème de géographie « Habiter une métropole » fera l'objet d'un projet de mise en œuvre pédagogique en lien avec le sujet de ce mémoire.

Etant au centre des programmes de géographie de sixième, le concept d'habiter doit être maîtrisé correctement par les élèves afin qu'ils puissent progresser dans les apprentissages à venir avec l'arrivée de nouvelles connaissances. Ainsi, il convient de commencer à construire la définition de ce concept avec eux dès la première séance. De plus, la fiche Eduscol du thème 1 de sixième demande à l'enseignant d'aborder le sous-thème sélectionné en premier⁸ et propose d'étudier le deuxième sous-thème « La ville de demain » dans la continuité.

L'objectif de ce mémoire étant d'aider les élèves à appréhender le concept d'habiter, le choix a donc été porté sur le thème « Habiter une métropole » puisqu'il s'agit du premier thème de géographie de l'année. Ce thème vise à étudier les caractéristiques principales des métropoles, étant définies scientifiquement comme un « ensemble urbain de grande importance qui exerce des fonctions de commandement, d'organisation et d'impulsion sur une région et qui permet son intégration avec le reste du monde » (Géoconfluences). Cependant, pour répondre à la problématique générale du thème proposé par la fiche Eduscol, à savoir « Comment habiter et cohabiter durablement dans une métropole ? », il est demandé à l'enseignant de mettre l'accent sur les différentes manières d'habiter une métropole, et donc sur les pratiques des habitants :

⁸ page 3 de la fiche Eduscol du thème 1 de sixième.

« on cherchera de manière prioritaire à faire comprendre à l'élève qu'il existe des manières variées d'habiter, en résidant, travaillant, se déplaçant, et de cohabiter avec des populations diverses au sein des métropoles »⁹. L'objectif de cette partie est donc de proposer une mise en œuvre permettant aux élèves de participer à la construction de la définition de ce concept, avec l'aide du professeur.

Ce thème consacré aux métropoles et à ses habitants est donc l'occasion d'étudier avec les élèves les principales dimensions de l'habiter mises en avant dans les programmes : se loger, avoir des activités, se déplacer et cohabiter. Par exemple, pour ce qui est de la cohabitation, les métropoles sont des lieux cosmopolites favorisant la rencontre entre différentes personnes (résidents ou touristes par exemple). Certes, ces aspects du concept peuvent aussi être étudiés dans d'autres espaces tels que les littoraux. Cependant, le programme explique clairement que les différentes pratiques de l'habiter doivent être étudiées dans le premier sous-thème consacré aux métropoles car les autres thèmes (« Habiter un espace de faible densité » et « Habiter les littoraux ») mettent en avant d'autres aspects du concept (par exemple l'adaptation des sociétés à certaines contraintes ou la transformation des espaces dans le cadre de la littoralisation).

II) Description de la mise en œuvre

Nous allons tout d'abord nous intéresser à l'organisation de la séquence avant la description de la mise en œuvre (voir le tableau de séquence en annexe 1).

Comme le préconise le Bulletin Officiel du 30 juillet 2020, le sous-thème sera abordé à travers deux études de cas : la première sur une métropole d'un pays développé (Grenoble), et la seconde concernera une métropole d'un pays émergent (Mumbai). La dernière séance sera consacrée à la mise en perspective des études de cas à travers l'utilisation de deux planisphères (un sur le niveau de développement et un autre sur la répartition du peuplement).

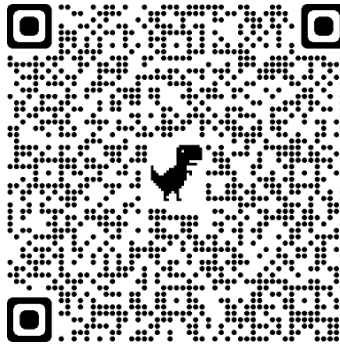
Pour commencer, la première séance du chapitre servira d'introduction. Nous avons vu précédemment l'importance de récolter les représentations des élèves afin d'adapter notre enseignement et de faciliter leur apprentissage en leur permettant d'être acteurs. Ainsi, pendant la première heure, les élèves devront réaliser un dessin qui permettra à l'enseignant de récolter leurs représentations. Pour cela, ce dernier leur demandera de dessiner ce qu'est une grande ville selon eux.

⁹ page 1 de la fiche Eduscol du thème 1 de sixième.

Ce travail se fera sur une feuille et de manière individuelle. Les élèves pourront également ajouter des couleurs s'ils le souhaitent. Le professeur circulera dans les rangs pour orienter les élèves et les aider si besoin, mais toujours à partir de leurs idées et non de celles de l'enseignant, afin que la récolte des représentations ne soit pas biaisée. A partir des dessins réalisés par les élèves, toujours pendant la première séance, l'enseignant demandera des volontaires pour montrer leur dessin. Avec l'autorisation de ces élèves, le professeur affichera les productions au tableau ou les présentera à partir d'un diaporama si la salle en possède un. Environ quatre réalisations devront être présentées à l'oral par leur réalisateur, puis feront l'objet d'une discussion avec le professeur et le groupe-classe. Il y aura donc deux compétences principales travaillées ici avec les élèves : « Formuler des hypothèses à partir des dessins réalisés par les élèves » et « S'exprimer à l'oral pour penser, communiquer et échanger sur les travaux réalisés ». L'objectif de cette séance est de récolter les représentations des élèves sur leur définition d'une grande ville et de mettre en avant les différents aspects de l'habiter qui ressortent à travers les travaux d'élèves. Ainsi, plusieurs points importants seront mis en évidence à partir des dessins présentés au tableau : des voitures, des routes, des ponts, des bâtiments, de la pollution, des restaurants ou des parcs publics par exemple. A l'issue de ce prélèvement d'informations réalisé avec le groupe-classe, l'enseignant rédigera ces éléments au tableau et les classera, toujours avec la participation des élèves, en différentes catégories. Quatre grandes catégories devront être présentes pour mettre en avant les principales dimensions de l'habiter : se loger, se déplacer, avoir des activités (travail, loisirs, consommation) et cohabiter. Cette première séance se clôturera par la rédaction de deux définitions, comme trace écrite pour les élèves, que l'enseignant aura construites avec eux : celle de « métropole » et celle de « habiter » (voir les définitions en annexe 2).

La deuxième séance de ce chapitre sera essentiellement consacrée à une excursion numérique dans le cadre de la première étude de cas « Habiter une métropole d'un pays développé : Grenoble ». Voici le lien et le QRcode de cette excursion virtuelle :

<https://earth.google.com/web/@45.19259973,5.72760796,214.31913969a,7524.40404012d,35y,359.6110047h,0t,0r/data=MikKJwolCiExNk5XZnZaQmRZbUN-FdW54OE9iR2JxYUE2TU9RZU80RE4gAToDCgEw>



Lors de cette séance, les élèves travailleront la compétence suivante : « Exploiter les informations dans une ressource numérique ». Cette étude de cas sera également au centre des deux séances suivantes. Faisant le choix des excursions numériques, il est nécessaire de suivre les quatre conditions énoncées dans la première partie de ce mémoire (immersion, interaction, institutionnalisation et implémentation), qui font de cette pratique pédagogique une démarche de géographie expérientielle. La deuxième séance se basera donc sur l’immersion : les élèves feront une excursion numérique à Grenoble. Le choix a été porté sur cette ville car c’est la métropole la plus proche et la plus connue par les élèves de l’établissement où j’ai effectué mon stage pendant les deux années de Master MEEF. Bien que je n’aie pas eu la possibilité de mettre en œuvre cette démarche pédagogique en classe, j’ai tout de même voulu suivre les préconisations du programme concernant l’utilisation de l’espace proche : « L’étude de la métropole dans laquelle habitent les élèves ou sous l’influence de laquelle ils vivent peut présenter un grand intérêt »¹⁰. Selon le matériel à disposition, le travail se fera soit individuellement (si les élèves possèdent des tablettes), soit par groupe de deux (selon le nombre d’ordinateurs en salle informatique). Le professeur commencera par énoncer l’objectif de la séance à ses élèves : comprendre comment les gens vivent dans une métropole d’un pays développé ; puis il fournira les consignes de manière orale et écrites au tableau. Cela permettra aux élèves de pouvoir les relire plusieurs fois dans la séance s’ils le souhaitent, afin d’évaluer leur avancement dans le travail à réaliser. L’enseignant laisse également au tableau les deux définitions du cours précédent pour que les élèves puissent faire le lien entre leur activité et l’objectif du cours car la définition même d’habiter oriente les élèves dans leur activité. Ces derniers auront une carte mentale préremplie qu’ils devront compléter au-fur-et-à-mesure de leur avancement dans l’excursion numérique (voir le modèle de la carte mentale en annexe 3). Cette activité ne sera pas notée mais servira de support pour la séance suivante, permettant ainsi aux élèves d’avoir une trace du cours précédent.

³¹ page 3 de la fiche Eduscol du thème 1 de sixième.

S'ils sont deux par ordinateur, une seule production sera possible. L'excursion numérique constituera une démarche expérientielle de l'apprentissage car les élèves feront l'excursion eux-mêmes en choisissant par exemple l'ordre de visite des lieux ou le temps qu'ils veulent passer pour chacun d'eux. L'enseignant devra aider les élèves à s'installer en salle informatique et à se connecter sur l'ENT de leur établissement sur lequel sera présent le lien de l'excursion numérique qui aura lieu sur Google Earth. Les élèves auront juste à cliquer dessus et à suivre les instructions qui seront notées en haut à gauche de l'écran. Quatre points seront présents sur l'image aérienne, chacun d'eux étant associé à une des quatre dimensions de l'habiter énoncées précédemment : une résidence étudiante, la gare, un cinéma et un parc public. Il suffira pour les élèves de cliquer dessus pour accéder aux informations le concernant. L'élaboration de cette excursion numérique s'est faite de la manière la plus simple et accessible pour des élèves de sixième : un repère correspond à un document. En effet, plusieurs documents sur un même point auraient pu mettre en difficulté les élèves en raison de la quantité d'informations à prélever. Une fois le repère sélectionné, l'élève aura accès à une image ou à un texte descriptif. Les documents choisis sont de nature variée afin de faciliter l'activité pour tous les élèves (certains se sentant plus à l'aise avec une image plutôt qu'un texte). Ainsi, les images sont souvent associées à un cours texte descriptif montrant l'intérêt de ce repère. En plus des images et du texte sur certains points, un repère en particulier possède seulement un lien à suivre et qui mène à une vision en Street View (celui du parc public). Cela permettra à l'élève de se sentir comme s'il était « réellement » sur les lieux de la visite en lui donnant la possibilité de se déplacer virtuellement comme il le souhaite. Cette initiative répond également aux demandes du programme qui encourage fortement les enseignants à utiliser des documents à la portée des habitants plutôt que seulement des vues aériennes (voir le III de la partie 2) et à mener une analyse à grande échelle afin de se rapprocher des acteurs du territoire : « Le traitement du thème privilégie ainsi la grande échelle, par deux études de cas qui permettent de conduire l'analyse de manière très concrète, au plus près des habitants »¹¹. Au cours de ce travail, l'enseignant circulera dans la classe et aidera chacun des élèves dans la visite virtuelle.

La troisième séance sera consacrée à la deuxième étape indispensable à une excursion numérique : l'interaction. Pour comparer leurs expériences géographiques, les élèves mobiliseront la compétence « Coopérer et mutualiser » au cours d'un travail de groupe. Pendant les quarante premières minutes du cours, les élèves devront travailler par groupe de trois ou quatre et mettront en commun leur production (carte mentale complétée au cours précédent) dans le but d'en réaliser une plus complète pour le groupe.

¹¹ page 1 de la fiche Eduscol du thème 1 de sixième.

Ils devront ensuite présenter leur travail au tableau à l'oral devant la classe et l'enseignant fera une reprise collective à chaque fin de présentation. La quatrième séance permettra de faire passer à l'oral les groupes restants, la carte mentale ayant été réalisée lors de la séance précédente, il n'y aura donc pas beaucoup de temps écoulé entre le travail de groupe et la présentation orale. La suite de la séance consistera en l'avant-dernière étape de la mise en œuvre qui est l'institutionnalisation. Pour cela, l'enseignant élaborera au tableau une carte mentale finale, issue des arguments des élèves, et qui servira de trace écrite du cours. La dernière étape, l'implémentation, aura lieu au cours de la séance suivante avec l'étude de cas sur Mumbai en utilisant la même activité afin de faciliter la comparaison et la remobilisation des savoirs acquis. Les connaissances et les compétences seront également retravaillées tout au long de l'année à travers d'autres thématiques reliées à l'habiter, ou par les élèves eux-mêmes qui auront toujours accès au lien présent sur l'ENT.

Après avoir procédé à la description de la mise en œuvre envisagée dans le cadre de ce mémoire, il est également intéressant de réfléchir aux avantages et aux limites de l'utilisation de cette démarche pédagogique ainsi qu'aux pistes de remédiations ou d'adaptations possibles.

III) Commentaire de cette mise en œuvre

Concernant les avantages de cette mise en œuvre, ceux-ci sont nombreux, aussi bien pour les élèves que pour l'enseignant. Nous avons vu dans la première partie que si les quatre conditions pour que l'excursion numérique constitue une démarche de géographie expérientielle sont respectées, le recours à une sortie virtuelle permet une expérience géographique pour les élèves sans qu'ils aient à se déplacer réellement. Ainsi, cela évite les contraintes d'une sortie scolaire « classique » et donne la possibilité de visiter des lieux plus lointains (comme Mumbai). Dans le cadre de la visite d'une métropole, les élèves ayant des difficultés à se représenter ce qu'est une grande ville peuvent donc se sentir « immergés » dans un cadre urbain dont ils n'ont pas forcément l'habitude (avec le mode Street View). De plus, c'est une démarche pédagogique qui est peu utilisée par les enseignants et qui peut ainsi éveiller la curiosité des élèves, accentuant donc leur motivation dans ce travail qui les fait intervenir en tant « qu'acteurs » de leur apprentissage. L'organisation de cette séquence permet également aux élèves de travailler plusieurs compétences : expression orale, travail de groupe, compréhension et analyse de documents notamment. La première séance consacrée à la récolte des représentations peut aussi favoriser la motivation des élèves en faisant appel à leur réflexion et à leurs compétences pour constituer l'amorce du cours.

De plus, l'enseignant fera un retour de ce travail en fin de séquence lors de la conclusion du chapitre pour montrer les écarts et les points de convergence entre les représentations des élèves et la réalité et expliquer que les dessins peuvent ainsi être complétés par les nouvelles connaissances acquises. Il est également important de ne pas oublier que nous sommes face à un public jeune, juste sorti de CM2. Ainsi, avoir recours à des méthodes pédagogiques utilisées en primaire (le dessin) peut aider les élèves à ne pas se sentir déstabilisés à leur rentrée en sixième, d'autant plus que ce cours aura lieu en début d'année. Un autre avantage réside dans le fait que les élèves peuvent reproduire l'activité quand ils le souhaitent et autant de fois qu'ils le veulent, le lien étant présent sur le site de l'ENT, ce qui donne la possibilité aux élèves de remobiliser les connaissances et les compétences qu'ils auront travaillées au cours de la deuxième séance (implémentation).

Concernant les inconvénients et les pistes de remédiations, il est important de prendre en compte le travail en amont qui doit être préparé par l'enseignant. En effet, il faut qu'il imagine l'excursion virtuelle et qu'il l'élabore (choix du lieu, de l'outil numérique utilisé et choix des repères par exemple). Ainsi, cela demande du temps pour préparer la séquence autour de la visite virtuelle. Bien que l'enseignant puisse utiliser une excursion numérique déjà existante, il est tout de même préférable qu'il crée lui-même sa propre excursion en tenant compte des objectifs de la séquence, des compétences travaillées et des besoins des élèves. Toujours concernant le numérique, le professeur doit veiller à ce que les documents ainsi que la transmission du lien de l'excursion soient conformes aux normes du RGPD¹². Après la préparation terminée, il convient également de réfléchir à l'organisation de cette mise en œuvre en classe car l'utilisation d'outils numériques peut poser des difficultés et demande une longue mise en place en début de séance. Les élèves doivent s'installer et se connecter à leur ENT avec leur identifiant et leur mot de passe afin d'ouvrir le lien permettant le travail. Cela demande donc du temps pour la mise en place. C'est pour cela que l'enseignant doit veiller en amont à ce que les outils numériques (tablettes, ordinateurs ou salle informatique) soient bien disponibles et fonctionnels. Il doit également préparer ses élèves avant le début de la séquence en leur expliquant clairement les objectifs du chapitre, ce sur quoi ils vont travailler, les compétences mobilisées ainsi que le travail qui sera à réaliser afin qu'ils sachent à quoi s'attendre pour les prochaines séances. En expliquant aussi aux élèves que l'on a besoin de leur coopération, ces derniers se sentiront davantage poussés à réaliser le travail.

Dans le cadre des adaptations possibles de cette mise en œuvre, il est également important de ne pas oublier l'hétérogénéité des élèves. En effet, tous n'ont pas reçu la même culture numérique et ne possèdent pas forcément un même accès aux ressources numériques chez eux.

¹² Règlement Général sur la Protection des Données

L'excursion numérique doit donc être facile d'utilisation : utilisation d'un outil numérique accessible à tous et choix de quelques documents pertinents et peu nombreux. Il est essentiel que l'enseignant explicite oralement aux élèves (et de manière écrite si cela lui paraît être nécessaire) les consignes d'utilisation de Google Earth en début de séance et soit prêt à apporter son aide aux élèves en difficulté pendant le cours.

Toujours en lien avec l'hétérogénéité des élèves, une autre limite peut se présenter notamment lors de la première séance qui consiste à recueillir les représentations des élèves car il se peut que certains élèves connaissent des difficultés à dessiner (comme c'est par exemple le cas des élèves dyspraxiques). L'enseignant peut donc mettre en place des adaptations en trouvant d'autres moyens pour récolter les représentations de ces élèves par exemple en utilisant des méthodes orales plutôt que le dessin.

Pour finir sur le commentaire de cette mise en œuvre, je voulais mettre l'accent sur les limites concernant l'espace proche. En effet, nous avons démontré dans ce mémoire les avantages pédagogiques d'utiliser l'espace proche pour enseigner l'habiter dans le cadre scolaire. Cependant, je n'ai malheureusement pas pu intégrer l'espace proche dans la mise en œuvre car il fallait que je trouve un thème du programme qui demande de travailler sur la définition même de l'habiter avec ses différentes dimensions et seul le premier sous-thème de sixième sur les métropoles s'y prêtait bien. J'ai donc choisi de suivre les préconisations du programme en menant l'étude d'une métropole sous l'influence de laquelle vivent les élèves.

La mise en œuvre de ce mémoire possède donc des avantages et des limites, aussi bien pour l'enseignant que pour les élèves. C'est pour cela qu'il faut réfléchir à de possibles améliorations toujours dans le but de vouloir aider les élèves à progresser.

¹² Règlement général sur la protection des données.

Conclusion

Après avoir intégré le « genre de vie » au début du XX^{ème} siècle avec la géographie classique et l'étude de l'adaptation des individus à un milieu de résidence, le concept d'habiter a connu un renouveau épistémologique à travers une dimension philosophique avec Martin Heidegger et une dimension politique avec le « Droit à la ville » d'Henri Lefèbvre. L'habiter a par la suite intégré les pratiques et les représentations à travers « l'espace vécu » avec Armand Frémont et Jean Gallais dans les années 60. Aujourd'hui, les géographes prônent une approche par les formes de l'espace, les pratiques et les représentations pour étudier le concept, en raison des trois principaux changements du Monde contemporain : l'urbanité, la mondialité et la mobilité. Certains géographes ont alors démontré que les lieux de proximité ne sont plus forcément les plus connus (Mathis Stock et l'hypothèse de « l'habiter poly-topique »). Le concept possède donc plusieurs dimensions et c'est principalement la relation que l'Homme entretient avec son espace qui fait de l'habiter un concept géographique. Il renvoie à la fois aux formes prises par la répartition de la population dans un espace donné (le peuplement), mais aussi aux pratiques et aux identités des individus à travers les actes du quotidien.

Les représentations et les pratiques des Hommes constituent donc un élément central du concept, qui est alors étudié à travers une entrée par une nouvelle façon d'aborder le territoire, comme un espace approprié. Il est donc essentiel de prendre en compte ces deux aspects dans le cadre de l'enseignement en géographie scolaire. Bien que les représentations des élèves soient limitées et déterminées par leurs façons de pratiquer les différents lieux géographiques, elles donnent la possibilité de les questionner sur leur comportement et d'adapter notre enseignement dans le but de faciliter les apprentissages individuels. Il est certes difficile d'utiliser les représentations des élèves car le nouveau savoir viendrait seulement s'ajouter aux savoirs existants, mais plusieurs pédagogues ont mis à jour des avantages à utiliser certaines démarches pédagogiques partant des représentations initiales.

Nous avons également montré l'importance de se concentrer sur « l'habitant » en utilisant les expériences géographiques des élèves dans le but de faciliter la mobilisation et l'apprentissage en les rendant « acteurs » pendant les séances d'enseignement. Ainsi, les derniers programmes, en plus de replacer le concept d'habiter au centre de la géographie scolaire, montrent que les cours ne consistent pas seulement en une simple transmission de savoirs et de connaissances mais que les enseignants doivent prendre en compte les représentations initiales des élèves et leurs expériences géographiques pour enseigner le

concept d'habiter. Ces dernières peuvent être mobilisées à travers l'étude de l'espace proche pour questionner les élèves sur leurs pratiques spatiales et faciliter la transposition des connaissances à des échelles plus larges.

Concernant les démarches de géographie expérientielle dans le cadre scolaire, nous avons mis en évidence l'utilisation des excursions numériques comme alternative aux sorties scolaires « classiques ». Le point de vue des habitants étant au centre des programmes du secondaire pour enseigner l'habiter, nous avons fait le choix d'utiliser dans notre excursion numérique à Grenoble des documents présentant des vues à hauteur d'Hommes. Il est donc possible de faire une excursion virtuelle en sixième avec le sous-thème « Habiter une métropole » pour faire réfléchir les élèves sur les différentes dimensions de l'habiter, mais il faut qu'elle respecte les quatre conditions pour constituer une démarche de géographie expérientielle. Malgré les inconvénients pouvant être posés par cette démarche décrite dans la partie III, nous avons démontré que des pistes de remédiation sont possibles pour faire progresser tous les élèves et leur enseigner le concept d'habiter à partir de leurs expériences géographiques. Appréhender le concept d'habiter à partir des expériences géographiques des élèves est donc une démarche pédagogique intéressante dont les enseignants du secondaire peuvent réfléchir pour aider leurs élèves à acquérir de nouvelles connaissances et compétences.

Bibliographie

Ecrits scientifiques

- ANDRADE-CHARVET Alejandra, « Habiter l'espace public : en quoi la notion de confort participe-t-elle à la constitution des espaces dits habités ? », *Urbia. Les cahiers du développement urbain durable*, pages 99-112, 2013.
- AUDIGIER François, « Des élèves, des villes. Représentations et didactique / Pupils and towns. Representations and didactics », In: *Revue de géographie de Lyon*, vol. 69, n°3, 1994, *Représentations spatiales et pratiques pédagogiques de la géographie*, pp. 205-219; doi : <https://doi.org/10.3406/geoca.1994.4257> https://www.persee.fr/doc/geoca_0035-113x_1994_num_69_3_4257.
- BELLESI Melissa, CASAS Maribel, “Cheminements écoliers dans un *shared space* : l'urbain au service des apprentissages”, *Les Cahiers de la recherche architecturale urbaine et paysagère* [Online], 16 | 2022, Online since 28 December 2022, connection on 05 April 2023. DOI: <https://doi.org/10.4000/craup.11688>. URL: <http://journals.openedition.org/craup/11688>.
- BENAGES-ALBERT Marta, BONIN Sophie, *Le rapport au paysage ordinaire. Approche par les pratiques des espaces de proximité, projets de paysage*, 2007.
- BERTRAND Magali, BLOT Frédérique, DASCON Juhane, GAMBINO Mélanie, MILIAN Johan, et al., *Géographie et représentations initiales : De la nécessité des méthodes qualitative*, 1er colloque international francophone sur les méthodes qualitatives, Montpellier, France, Juin 2006, pp.316-334.
- BESSE Jean-Marc, « Voisinages », *Annales de géographie*, 2015/4 (N° 704), p. 385-390. DOI : 10.3917/ag.704.0385. URL : <https://www.cairn.info/revue-annales-de-geographie-2015-4-page-385.htm>.
- BIAGGI Catherine, « Habiter, concept novateur dans la géographie scolaire ? », *Annales de géographie*, 2015/4 (N° 704), p. 452-465. DOI : 10.3917/ag.704.0452. URL : <https://www.cairn.info/revue-annales-de-geographie-2015-4-page-452.htm>.
- BLONDY Caroline , VACHER Luc et VYE Didier , « Les résidents secondaires, des acteurs essentiels des systèmes touristiques littoraux français ? », *Territoire en mouvement Revue de géographie et aménagement* [En ligne], 30 | 2016, mis en ligne le 20 avril 2016, consulté le 21 mai 2023. URL : <http://journals.openedition.org/tem/3344> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/tem.3344>.
- CHEVALIER Dominique et LEININGER-FREZAL Caroline, « Des lieux pour apprendre et des espaces à vivre : l'école et ses périphéries. Les dehors et les ailleurs », *Géocarrefour* [En ligne], 94/2 | 2020, mis en ligne le 19 mai 2020, consulté le 04 avril 2023. URL : <http://journals.openedition.org/geocarrefour/15432> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/geocarrefour.15432>.

- CHEVALIER Jacques, « Espace de vie ou espace vécu ? L'ambiguïté et les fondements de la notion d'espace vécu », *L'espace géographique*, 1974, 3-1, p. 68.
- DEPREST Florence, « Chapitre 44. « Habiter » chez les géographes », dans : *Géographies. Épistémologie et histoire des savoirs sur l'espace*, sous la direction de CLERC Pascal, DEPREST Florence, LABINAL Guilhem *et al.* Paris, Armand Colin, « Collection U », 2019, p. 280-286. DOI : 10.3917/arco.clerc.2019.01.0280. URL : <https://www.cairn.info/geographies--9782200624781-page-280.htm>.
- FABRE Emmanuel, « Berque A., 2000, *Ecoumène- Introduction à l'étude des milieux humains*, Belin, Paris, 272 p. », *Cybergeo: European Journal of Geography* [En ligne], Revue de livres, mis en ligne le 06 février 2001, consulté le 07 mars 2023. URL : <http://journals.openedition.org/cybergeo/960> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/cybergeo.960>.
- HEROUARD Florent, « 8. Habiter et espace vécu : une approche transversale pour une géographie de l'habiter », dans : Thierry Paquot éd., *Habiter, le propre de l'humain. Villes, territoire et philosophie*. Paris, La Découverte, « Armillaire », 2007, p. 159-170.
- LAZZAROTTI Olivier, « concept à la une : habiter », *Géoconfluences*, décembre 2013. URL: <https://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/a-la-une/concept-a-la-une/habiter>.
- LAZZAROTTI Olivier, FRELAT-KAHN, Brigitte (dir), *Habiter : vers un nouveau concept*, Paris, Armand Colin, 2012, 256 p.
- LAZZAROTTI Olivier. « Habiter, aperçus d'une science géographique » *Cahiers de géographie du Québec*, volume 50, number 139, avril 2006, p. 85–102. URL : <https://www.erudit.org/fr/revues/cgq/2006-v50-n139-cgq1201/012936ar/>.
- LAZZAROTTI Olivier, « Habiter en touriste, c'est habiter le Monde », *Mondes du Tourisme* [En ligne], 14 | 2018, mis en ligne le 30 juin 2018, consulté le 11 mars 2023. URL : <http://journals.openedition.org/tourisme/1484> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/tourisme.1484>.
- LAZZAROTTI Olivier, *Habiter. La condition géographique*. Mappemonde, Paris, Belin, 2006, 288 p.
- LEININGER-FREZAL Caroline, GAUJAL Sophie, HEITZ Catherine et COLIN Pierre, « Vers une géographie expérientielle à l'école : l'exemple de l'espace proche », *Recherches en éducation* [En ligne], 41 | 2020, mis en ligne le 01 juin 2020, consulté le 17 février 2023. URL : <http://journals.openedition.org/ree/579> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.579>.

- LEININGER-FREZAL Caroline, SPRENGER Sandra, « Virtual Field Trips in binational collaborative teacher training : Opportunités and challenges in the context of education for sustainable development », *Sustainability*, 2022, 14, 12933. [<https://doi.org/10.3390/su141912933>].
- LOTTI Alisson, LAZZAROTTI Olivier, « Habiter le monde », *La Documentation photographique*, n° 8100, 2014.
- LUSSAULT Michel, GUYON Régis, 2018. « Mettre l'expérience extrascolaire en lien avec la pratique scolaire », *Diversité*, n°191, janvier-Avril 2018, p.13-17.
- LUSSAULT Michel, PAQUOT Thierry et YOUNES Chris, *Habiter, le propre de l'humain : villes, territoires et philosophie*. Armillaire, Paris, La Découverte, 2007, 379 p.
- PABA Jean-François, GINESTIE Jacques et AGOSTINI Marie, « Enseigner le concept de milieu : exemple de processus d'aide à la prise en compte des conceptions initiales des élèves », *RDST* [En ligne], 8 | 2013, mis en ligne le 17 février 2016, consulté le 21 mai 2023. URL : <http://journals.openedition.org/rdst/804> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdst.804>.
- PONS Florian, « Penser la ville de demain en sixième : un exemple de démarche prospective au cycle 3 (quartier Valmy, Lyon) », *Géoconfluences*, janvier 2021. URL : <https://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/dossiers-thematiques/geographie-espaces-scolaires/geographie-a-l-ecole/ville-de-demain-6e-valmy>.
- REVERDY Catherine, « Les recherches en didactique pour l'éducation scientifique et technologique », *Dossier de Veille de l'IFÉ*, Février 2018, n°122, 1–40. URL: <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/122-fevrier-2018.pdf>.
- SIVIGNON Michel, « Du verbe habiter et de son amère actualité », « La géographie de Maurice Le Lannou », *Revue de géographie de Lyon*, Géocarrefour, volume 68, n°4, 1993, p 215-217.
- STOCK Mathis, « Habiter, D'une notion périphérique à une notion centrale en géographie », dans *Mouvements de géographie, Une science sociale aux tournants*, Rennes, PUR, coll. Espaces et territoires, 2021.
- STOCK Mathis, « L'hypothèse de l'habiter poly-topique : pratiquer les lieux géographiques dans les sociétés à individus mobiles. », *EspacesTemps.net* [En ligne], Travaux, 2006 | Mis en ligne le 26 février 2006,. URL : <https://www.espacestems.net/articles/hypothese-habiter-polytopique/>.
- TOUITOU Amandine, LEFORT Isabelle et FERRIERE Séverine, « Ouvrir l'École sur son espace proche : enjeux de la territorialisation de l'enseignement de la géographie dans le secondaire en Nouvelle-Calédonie », *Géocarrefour* [En ligne], 94/2 | 2020, mis en ligne le 17 avril 2020, consulté le 04 avril 2023. URL : <http://journals.openedition.org/geocarrefour/14207> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/geocarrefour.14207>.
- WOLFF Denis, « Albert Demangeon : un géographe face au monde rural (jusqu'en 1914) », *Ruralia* [En ligne], 18/19 | 2006, mis en ligne le 31 décembre 2010, consulté le 12 mai 2023. URL: <http://journals.openedition.org/ruralia/1241>.

Ressources institutionnelles

- MENESR, *Bulletin Officiel de l'Education Nationale*, n° 1 du 22 janvier 2019, seconde et première générale et technologique [en ligne], consulté le 2 avril 2023. URL : <https://eduscol.education.fr/1667/programmes-et-ressources-en-histoire-geographie-voie-gt>.
- MENESR, *Bulletin Officiel de l'Education Nationale*, n° 8 du 25 juillet 2019, terminale générale et technologique [en ligne], consulté le 2 avril 2023. URL : <https://eduscol.education.fr/1667/programmes-et-ressources-en-histoire-geographie-voie-gt>.
- MENESR, *Bulletin Officiel de l'Education Nationale*, n°31 du 30 juillet 2020, cycle 3 [en ligne], consulté le 2 avril 2023. URL : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/37/5/Programme2020_cycle_3_comparatif_1313375.pdf.
- MENESR, *Bulletin Officiel de l'Education Nationale*, n°31 du 30 juillet 2020, cycle 4 [en ligne], consulté le 2 avril 2023. URL : <https://eduscol.education.fr/document/621/download>.
- MENESR, *Eduscol*, cinquième, extrait du programme du cycle de consolidation, BOEN n°11 du 26 novembre 2015 [en ligne], consulté le 3 avril 2023. URL : <https://eduscol.education.fr/298/histoire-geographie-cycle-4>.
- MENESR, *Eduscol*, première générale et technologique, septembre 2019-mars 2020 [en ligne], consulté le 4 avril 2023. URL : <https://eduscol.education.fr/1667/programmes-et-ressources-en-histoire-geographie-voie-gt>.
- MENESR, *Eduscol*, quatrième, extrait du programme du cycle de consolidation, BOEN n°11 du 26 novembre 2015 [en ligne], consulté le 3 avril 2023. URL : <https://eduscol.education.fr/298/histoire-geographie-cycle-4>.
- MENESR, *Eduscol*, seconde, septembre 2019 - août 2020 [en ligne], consulté le 4 avril 2023. URL : <https://eduscol.education.fr/1667/programmes-et-ressources-en-histoire-geographie-voie-gt>.

- MENESR, *Eduscol*, sixième, extrait du programme du cycle de consolidation, BOEN n°11 du 26 novembre 2015 [en ligne], consulté le 3 avril 2023. URL : <https://eduscol.education.fr/260/histoire-et-geographie-cycle-3>.
- MENESR, *Eduscol*, terminale générale et technologique, avril 2020 - septembre 2022 [en ligne], consulté le 4 avril 2023. URL : <https://eduscol.education.fr/1667/programmes-et-ressources-en-histoire-geographie-voie-gt>.
- MENESR, *Eduscol*, troisième, extrait du programme du cycle de consolidation, BOEN n°11 du 26 novembre 2015 [en ligne], consulté le 3 avril 2023. URL : <https://eduscol.education.fr/298/histoire-geographie-cycle-4>.

Annexes

Annexe 1 : tableau de séquence

Problématique de séquence :

Qu'est-ce-qu'une métropole, qui sont ses habitants et comment vivent-ils ?

Objectifs de séquence :

- Décrire une métropole et ses habitants
- Connaître les fonctions d'une métropole
- Comprendre comment les gens vivent dans une métropole
- Expliquer les différences entre une métropole d'un pays développé et une métropole d'un pays émergent ou en développement

Plan du cours	Fil directeur de la séance	Notions, <u>concepts</u> , <u>acteurs</u> , <u>vocabulaires</u> , <u>repères</u>	Compétences travaillées	Supports utilisés	Déroulement des activités
Introduction (1h) : récolte des représentations et définitions.	<u>Qu'est-ce-qu'une grande ville selon vous ?</u> Définir habiter et métropole	Habiter Métropole	Formuler des hypothèses à partir des dessins réalisés par les élèves. S'exprimer à l'oral pour penser, communiquer et échanger sur les travaux réalisés.	Dessins des élèves	Récolte des représentations : les élèves dessinent ce qu'est une grande ville pour eux. Discussion à partir de certains dessins pour faire ressortir les principales dimensions de l'habiter : se loger, se déplacer, avoir des activités, cohabiter. A l'issue de cette séance, l'enseignant pourra donner les <u>définitions de habiter</u> et de métropole, construites avec les élèves.

<p>Séance 2 (1h) I) Habiter une métropole d'un pays développé : Grenoble (étude de cas)</p>	<p>Comment les gens vivent-ils à Grenoble ?</p> <p>Excursion numérique à Grenoble</p>	<p>Grenoble Habiter Métropole Cohabiter</p>	<p>Exploiter les informations dans une ressource numérique</p>	<p>Google Earth Carte mentale préremplie</p>	<p>Excursion virtuelle d'une métropole d'un pays développé : Grenoble. Les élèves ont tous le même travail. Le professeur donne les consignes et les rédige aux tableaux. Travail individuel ou par deux (cela dépend du matériel à disposition). Il laisse également la définition de <u>habiter</u> et de métropole au tableau. Les élèves doivent compléter une carte mentale préremplie.</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Séance 3 (1h) Suite I</p>	<p>Comment les gens vivent-ils à Grenoble ?</p> <p>Excursion numérique à Grenoble</p>	<p>Grenoble Habiter Métropole Cohabiter</p>	<p>Coopérer et mutualiser pour réaliser une trace écrite collective et la présenter à l'oral. S'exprimer à l'oral pour présenter son travail.</p>	<p>Cartes mentales réalisées par les élèves</p>	<p>Réalisation d'une carte mentale collective par groupe de 3 ou 4, puis présentation à l'oral.</p>
<p>Séance 4 (1h) Suite I</p>	<p>Comment les gens vivent-ils à Grenoble ?</p> <p>Excursion numérique à Grenoble</p>	<p>Grenoble Habiter Métropole Cohabiter</p>	<p>Coopérer et mutualiser S'exprimer à l'oral</p>	<p>Cartes mentales réalisées par les élèves</p>	<p>Suite de l'activité pour les groupes n'ayant pas pu présenter leur travail à l'oral la séance précédente. Reprise collective avec l'enseignant : la correction de la carte mentale sera la trace écrite.</p>

<p>Séance 5 (1h30) II) Habiter une métropole d'un pays émergent : Mumbai (étude de cas)</p>	<p>Pourquoi peut-on dire que Mumbai est une métropole ? Quelles difficultés les habitants de Mumbai connaissent-ils ?</p> <p>Les métropoles concentrent les activités et les richesses mais elles sont aussi très inégales.</p>	<p>Métropole Habiter Mumbai Quartier d'affaire Bidonville Inégalités</p>	<p>Exploiter les informations dans une ressource numérique</p>	<p>Google Earth Carte mentale préremplie</p>	<p>Excursion virtuelle d'une métropole d'un pays émergent : Mumbai. Même activité que l'étude de cas précédente.</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

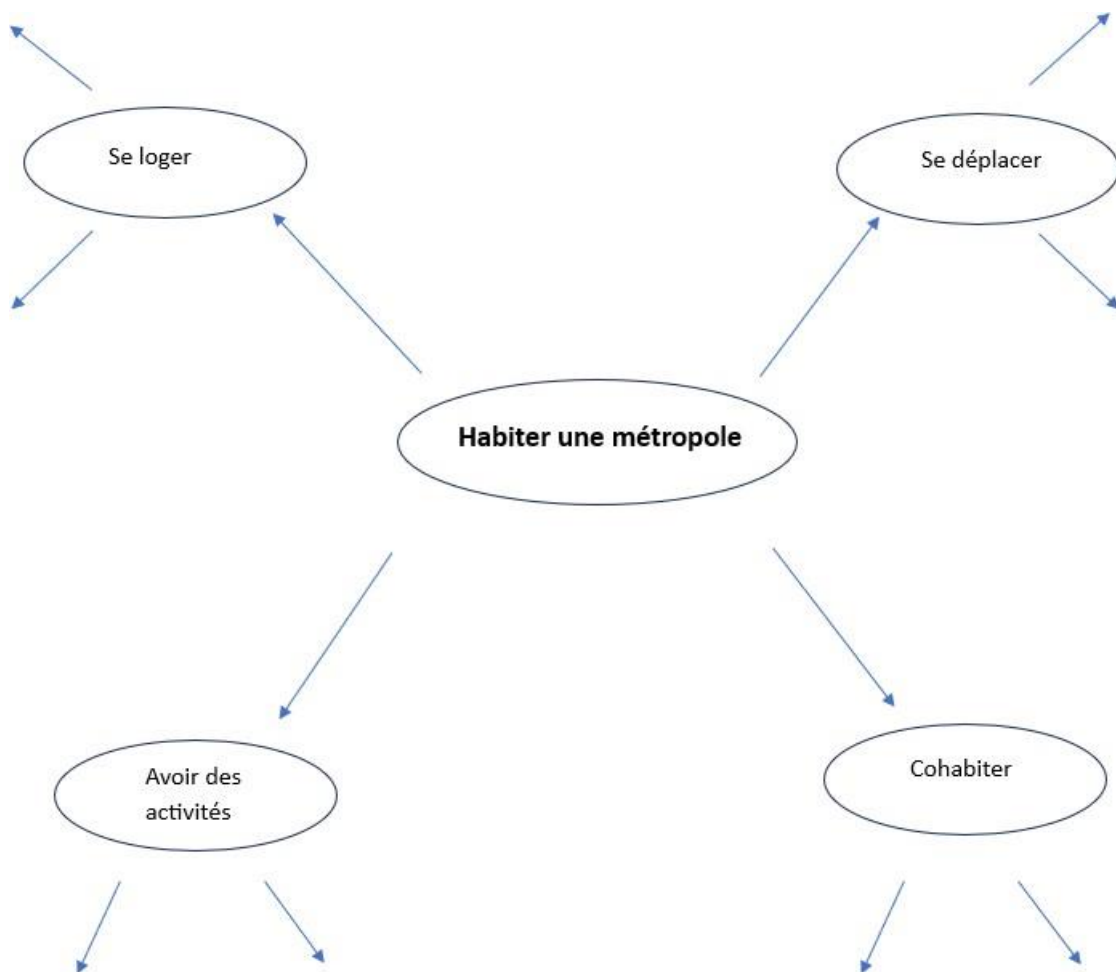
<p>Séance 6 (1h) III) Des métropoles de plus en plus nombreuses dans le Monde</p>	<p>Mise en perspective : les métropoles sont de plus en plus nombreuses et de plus en plus grandes. Faire le lien avec le thème 4 de sixième qui sera étudié tout au long de l'année à travers les trois autres thèmes.</p>	<p>Urbanisation</p>	<p>-Nommer et localiser les grands repères géographiques. - Localiser sur une carte les deux métropoles étudiées en étude de cas. - Coopérer et mutualiser.</p>	<p>Deux planisphères : niveau de développement humain (IDH) et répartition du peuplement.</p>	<p>Travail en groupe-classe : répondre aux questions du document qui visent à montrer l'existence d'un lien entre les deux planisphères. A l'aide de ces planisphères, en groupe de 2, les élèves doivent placer les 10 principales métropoles mondiales sur un croquis prérempli (points visibles) et les deux métropoles étudiées en étude de cas.</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Annexe 2 : définitions

Métropole = grande ville possédant de nombreuses fonctions (économiques, politiques, culturelles).

Habiter = avoir des pratiques quotidiennes dans un lieu (se loger, se déplacer, avoir des activités, cohabiter).

Annexe 3 : modèle de la carte mentale préremplie



Ce qui est attendu :

- des types de logements
- des modes de transport
- des exemples d'activités quotidiennes
- des lieux où l'on rencontre d'autres personnes

Année universitaire 2023-2024

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

Titre du mémoire : Appréhender le concept d'habiter à partir des expériences géographiques des élèves dans le secondaire
Auteur : Stella PELUSO

En quoi l'analyse des expériences géographiques des élèves peut-elle être utilisée pour mieux appréhender le concept d'habiter en géographie ?

Résumé : Le concept d'habiter est un concept géographique difficile à comprendre du fait de ces multiples dimensions qui le relient à plusieurs grandes thématiques géographiques. Central dans les programmes de géographie du secondaire, il est nécessaire de réfléchir à l'utilisation de démarches d'enseignement facilitant sa compréhension, notamment en s'appuyant sur l'espace proche pour questionner les élèves sur leurs pratiques et leurs représentations de l'espace. Ce mémoire nous amène à réfléchir aux apports d'une pratique pédagogique partant des expériences géographiques des élèves afin de rendre ces derniers acteurs de leur apprentissage. Pour cela, des dispositifs pédagogiques adaptés doivent être mobilisés : les excursions virtuelles en sont l'exemple privilégié.

Mots-clés : Habiter, expérience géographique, représentation initiale, espace proche, excursion virtuelle.

How can the analysis of students' geographical experiences be used to better understand the concept of inhabiting in geography?

Abstract: The concept of inhabiting is a geographical concept that is difficult to understand because of its many dimensions, which link it to several major geographical themes. As it is central to the geography syllabus at secondary level, we need to think about the use of teaching approaches that make it easier to understand, in particular by using the immediate environment to question pupils about their practices and their representations of space. This dissertation leads us to reflect on the contribution of teaching practices based on pupils' geographical experiences, in order to make them active participants in their own learning. To achieve this, appropriate teaching methods need to be used, virtual excursions being a prime example.

Keywords: To dwell, geographical experience, initial representation, nearby space, virtual field trip.