

Aller sur le terrain en géographie : la construction de l'espace à partir de l'"habiter" à La Réunion

Patricia Grondin (laboratoire LCF (EA 7390), Université de La Réunion- France)
Nathalie Wallian (laboratoire LCF (EA 7390), Université de La Réunion- France)
Sylvain Genevois (laboratoire ICARE (EA 7389), Université de La Réunion- France)

Résumé

En didactique de la géographie, la sortie de terrain (Calbérac, 2011 ; Albero, 2022) permet d'interroger les modes d'habiter et de co-habiter (Stock, 2004) un lieu proche de l'établissement à partir des pratiques spatiales et des représentations des élèves. En mettant en dialogue l'espace vécu et expérimenté (Leininger-Frezal et al., 2020), la dialectique carte/terrain constitue une opportunité pour analyser la construction des spatialités chez les jeunes élèves (Joublot Ferré, 2022). Une classe de 6^{ème} (N = 24 élèves ; 11 ans) est suivie en observation participante (cycle de 7h d'enseignement) dans un quartier socioculturellement défavorisé de La Réunion selon un protocole déployé en trois phases : 1) pré-exploration du terrain (Genevois, 2020), 2) sortie terrain pour parcourir l'espace et collecter des données dans le parc public adjacent et 3) implémentation en classe des savoirs instrumentés (SIG) selon un espace représenté et géopartagé. Le lien entre données d'observation et positionnement sur la carte autorise chez l'élève un élargissement de la spatialisation, laquelle comporte des éléments tangibles (acteurs de l'espace, fonctions, ...) comme subjectifs (ressentis, craintes fantasmées, ...). Le géo-partage de l'espace par les élèves permet aussi de mettre en évidence leurs rapports au territoire et de co-construire leur propre territorialité (Champollion, 2022). Des perspectives sont ouvertes en didactique en milieu insulaire.

Mots clés

Didactique de la géographie ; Modes d'habiter ; Terrain ; Apprentissages instrumentés ; Représentations.

Introduction

Ce travail de recherche s'inscrit dans le champ des sciences de l'éducation et de la didactique de la géographie. Associée au paradigme du territoire (Moine 2006), la géographie de terrain (Calbérac, 2011) postule que l'appropriation de l'espace est le produit d'une construction sociale ancrée conjointement dans/par les pratiques et les représentations afférentes (Stock, 2004). Les représentations mettent en valeur la dimension symbolique du territoire qui forge la territorialité (Champollion, 2022). Pour autant, les savoirs en géographie doivent être dé(re)contextualisés pour être appris (Genevois & Wallian, 2020 ; Genevois & Fageol, 2020), afin que les savoirs d'expérience s'inscrivent dans les pratiques spatiales effectives (Zrinscak, 2010 ; Leininger-Frezal et al., 2020). Comment faire apprendre la complexité du monde par la sortie de terrain dans le quartier proche de l'établissement ? Comment articuler formes scolaires variées, enseignements-apprentissages hybrides et construction de la spatialité proche ?

L'étude présentée ci-après comporte plusieurs niveaux d'expérimentation pour offrir aux élèves la possibilité de penser le monde géographique en partageant leurs représentations, leurs pratiques spatiales et leurs ressentis en sortie de terrain.

Cadre théorique

La *géographie de terrain*, et la *géographie expérientielle*, renvoient au *paradigme du territoire* (Thémines, 2016) et s'inscrivent plus largement dans une "contextualisation du didactique" (Genevois & Fageol, 2020) où il s'agit de prendre en compte le contexte et l'expérience réels du point de vue des élèves. Cette approche géographique postule que l'appropriation de l'espace par une société -comme un groupe-classe- est le produit d'une construction sociale ancrée conjointement *dans* et *par* les pratiques (Stock, 2004). Ainsi, les représentations afférentes sont prégnantes dans la construction de "l'habiter" et l'apprentissage est facilité par "l'expérience de l'analyse critique du vécu" par les élèves (Leininger-Frezal et al., 2020).

En classe de géographie, la sortie de terrain (Calbérac, 2011 ; Albero, 2022) constitue par excellence l'opportunité pour confronter deux modalités, sensible et abstraite, d'exploration : l'espace vécu expérimenté et la représentation graphique mise en carte. L'enjeu consiste à déployer une approche compréhensive descriptive et modélisante -voire heuristique- des modalités de construction de l'espace géographique par les élèves en tant

qu'habitants du monde. Cette étude questionne les manières dont les élèves de classe de 6^{ème} s'approprient la géographie travers les cartes qu'ils construisent eux-mêmes de leur espace expérimenté, lesquelles peuvent jouer le rôle d' "ouvrier d'imaginaire " (Bedouret et al., 2022) tout en interrogeant cette dimension subjective (Volvey et al., 2012).

Si le récit est davantage utilisé en lettres ou en histoire, il n'est pas considéré comme un "marqueur disciplinaire" (Reuter, 2007) en géographie. Pourtant, les récits constituent "de remarquables outils pour tenter de comprendre les processus sociaux dans l'espace et saisir les différentes situations au cours desquelles les individus se représentent, s'identifient, se distinguent, se démarquent en mobilisant l'espace" (Gravereau & Varlet, 2019). Avant de constituer un objet en géographie, l'opération consistant à représenter "soi dans le monde" - espace proche ou lointain- est largement abordée en philosophie et en psychologie. Elle consiste à s'appuyer sur les images mentales obtenues à partir du récit des perceptions et des actions en lien étroit avec les situations déjà vécues : le système des représentations constitue un ensemble cohérent de "savoirs déjà-là" chez l'élève et est mobilisable pour l'enseignement-apprentissage. Développée depuis les années 1980, la "géographie des représentations" vise ainsi à faciliter l'entrée dans les apprentissages en opérant "un bon usage didactique des représentations spatiales" (André, 1994) tout en tenant compte des représentations qui peuvent faire obstacle. Ce courant vise à confronter -sans les opposer ou les hiérarchiser- les représentations des élèves aux savoirs scolaires et à ceux issus de la géographie universitaire pour les faire accéder à un niveau de formalisation croissant propice à la généralisation des concepts et des notions fondateurs en géographie spatiale.

Les séances mettant en œuvre le protocole expérimental sont filmées. Les analyses de séances ont permis d'identifier des "moments remarquables " dans le déroulement de la séance et dans le discours des élèves (Schubauer-Leoni et Leutenegger., 2002) : ces moments sont isolés en raison de leur intérêt didactique et de leur puissance heuristique. Ils sont identifiés après une analyse globale interne de la séance (Schubauer-Leoni et Leutenegger., 2002) pour être découpés par étapes aux fins de repérer les éléments signifiants qui méritent une interprétation fine au regard de la richesse qu'ils présentent.

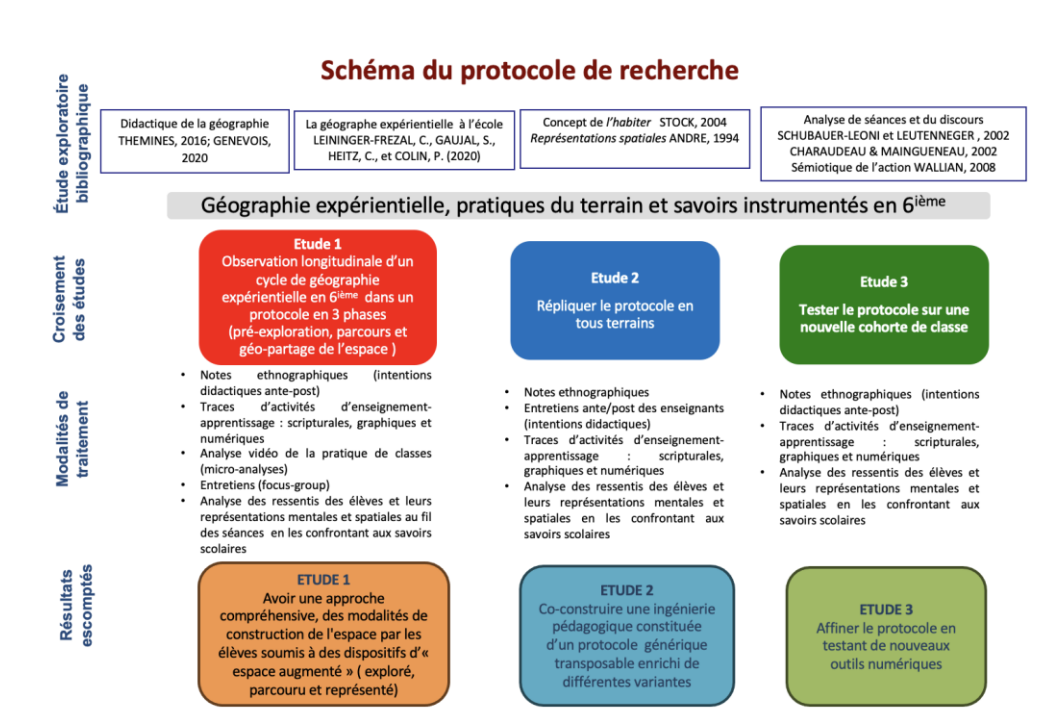


Figure n°1 : Protocole de recherche

Protocole d'expérimentation

Le protocole global se décline en trois parties mais les résultats présentés ici porteront sur la *première étape* permet qui consiste à "explorer l'espace proche". Une visite virtuelle de la sortie terrain en "vue du dessus" s'opère à l'aide de deux outils numériques, l'image satellite et/ou la carte. Pour faciliter la circulation virtuelle dans l'espace, la carte choisie est suffisamment précise (noms des rues, fonctions des bâtiments) pour aider les élèves à se repérer et à élaborer leur parcours. De même, le passage de la carte à l'image satellite autorise une meilleure géovisualisation de l'espace selon des échelles de précision variables.

Lors de la *deuxième phase* de collecte de données de terrain au sol, les élèves parcourent l'espace avec des tablettes numériques : cet outil permet de collecter des traces visuelles et audio portant sur des informations signifiantes pour eux. La confrontation des subjectivités fera l'objet d'un traitement au retour de classe.

Lors de la *troisième étape*, l'espace représenté est géo-partagé car il permet d'associer des "vues du dedans" (récits multimédias) et des "vues du dessus" (mise en carte). L'enjeu est de permettre un lien entre l'expérience localisée et la représentation spatiale de l'espace expérimenté. Cette étape autorise le croisement des points de vue tout en rendant compte de la diversité des ressentis et de la nécessité de la norme géographique autorisant le partage.

Le protocole a été testé à plusieurs reprises. Ce qui est présenté lors de la communication est le premier niveau d'expérimentation (2021-2022) effectué avec une classe de 6^{ème} dans un collège classé Rep+ de La Réunion, le collège Paul Hermann. Le protocole a été testé une nouvelle fois dans d'autres contextes géographiques et scolaires, avec quatre

autres classes de 6^{ème} de l'île de La Réunion (2022-2023). Les enseignants expérimentateurs avaient pour consigne de se saisir du protocole, dans leur contexte de classe et d'espace. Un troisième et dernier niveau d'expérimentation permet d'affiner le protocole avec une nouvelle cohorte d'élèves de 6^{ème} du collège Paul Hermann en 2023.

Contexte de la recherche

Le cadre scolaire choisi est celui de la classe de 6^{ème} pour lequel le programme officiel de géographie s'articule autour de "l'habiter" (à partir de 2008), soit une approche par la géographie culturelle dans le champ scolaire. "L'habiter" est une notion filée en cycles 2 et 3 dans les curriculums prescrits. Pour les élèves, cette notion se comprend comme une logique résidentielle en lien avec un mode ou un type d'habitat : c'est la "première dimension de l'habiter". La deuxième dimension porte sur les pratiques sociales de l'espace (ici culturel, cultuel, de loisirs, de consommation, professionnel...), soit les modes d'habiter et de co-habiter : "Les êtres humains n'habitent pas seulement lorsqu'ils résident ; n'importe quelle pratique des lieux contribue à l'habiter" (Stock, 2004). Ce concept a pour ambition de rendre la géographie plus concrète, en partant du vécu et des pratiques de l'espace pour interroger les modes d'habiter de chaque acteur (habitant) dans le lieu étudié. Il engage une démarche pédagogique visant à considérer les représentations des élèves et leurs pratiques spatiales pour construire les savoirs y afférents.

L'étude porte sur les modes d'habiter du quartier dans lequel se situe l'établissement scolaire, qui se nomme la Ravine blanche, du nom d'un cours d'eau non pérenne hors période cyclonique. La Ravine Blanche est un quartier urbain densément peuplé de la ville littorale sud de Saint-Pierre (plus de 80 000 habitants), deuxième plus grande ville de La Réunion. Comportant environ 8000 habitants sous habitat collectif en grande majorité, le quartier prioritaire de la ville (QVP) a connu une rénovation urbaine importante (projet ANRU) et dispose du label écoquartier (2013). Le parc urbain, est un lieu central dans lequel le quartier, prend vie alors qu'il servait de lieu de passage informel. Lors des travaux de réhabilitation, la fonction structurante du parc a été valorisée en aménageant des voies piétonnes et cyclables.

Hypothèses et question de recherche

La recherche questionne les manières dont les élèves de 6^{ème} s'approprient l'espace géographique à travers 1) leurs vécus et représentations du quartier, 2) leurs interrogations sur le croisement des traces collectées et 3) les cartes qu'ils construisent (Volvey et al., 2012). Il est attendu du dispositif une modification des représentations spatiales qui fondent les manières dont les élèves perçoivent le monde. La question de recherche est la suivante : *Comment les élèves de 6^{ème} construisent l'espace géographique à partir d'une succession d'expériences fractionnées associant représentations sociales et mentales, pratiques du terrain et apprentissages instrumentés par le numérique ?*

Plusieurs postulats didactiques sont posés :

- Pratiquer *le terrain* aiguise la curiosité et favorise par la contextualisation du didactique la médiation aux savoirs
- L'espace est co-construit et déconstruit par un processus dialogique continu entre savoirs d'expérience (subjectifs) et savoirs géographiques (abstraction) qui sont mobilisés avant, pendant et après les sorties
- L'appréhension de l'espace proche est un vecteur de construction du raisonnement géographique mais "l'espace proche n'est pas l'espace connu" des élèves (Gaujal, 2021).

Modalités de collecte des données

La classe de sixième du collège Rep+ (N = 25 ; âge moyen 13 ans) fait l'objet d'une étude longitudinale aux fins d'isoler trois séances marquantes (T = 100' chacune) intégralement filmées (grand angle enseignant + microHF et îlots de travail ; 3 caméras). Quatre types de données sont collectés :

1. Entretien avec l'enseignante de géographie : analyse des intentions didactiques ante/post (mise à l'étude prévue/réalisée des savoirs) ;
2. Analyse de la pratique didactique à partir des traces de l'activité d'enseignement/apprentissage (indices de construction de l'espace) ;
3. Entretiens élèves (3 focus group sur le retour d'expérience, les caractéristiques du lieu de la sortie et les apprentissages identifiés) et étude de leurs productions écrites (rendus sous forme de géolocalisation) : analyse des ressentis et évolution des représentations mentales et spatiales ;
4. Micro-analyse de moments remarquables (Leutenegger & al., 2002) extraits lors de l'observation longitudinale (représentations-obstacles et acquisitions décisives).

L'étude vise à identifier la nature des savoirs et compétences disciplinaires mobilisés (habiter le monde, se repérer, représenter l'espace, élaborer un récit spatial) par la confrontation des expériences spatiales de terrain (Leininger-Frézal et al., 2020). L'objectif est d'"appréhender l'expérience et le vécu des élèves après leurs sorties scolaires" (Briand, 2014).

Résultats partiels du premier niveau d'expérimentation

L'analyse de la pratique de classe et des traces d'activités (vidéo/audio) témoignent du rapport des élèves aux lieux et du rapport des élèves à eux-mêmes (à leur propre vécu). Selon Stock (2004), "ce rapport au lieu n'existe pas en soi", il est toujours référé à une pratique (de récréation, du travail, de mobilité ...), à des spatialités. Les résultats sont présentés étape par étape.

Le quartier : lieu à soi, lieu de rencontre

Lors de la phase pré-exploratoire, la consigne demande aux élèves de visualiser le quartier du collège sur une carte via l'application *Edugéo* puis d'identifier sur l'application des lieux-repères (proches de l'établissement et pratiqués par eux) en 1) les localisant, 2) les nommant et 3) les hiérarchisant par préférence. Cette situation didactique permet d'obtenir une carte personnalisée de départ.

L'analyse des cartes produites montre que les lieux-repères choisis sont systématiquement des lieux de rencontre et de convivialité. Les quatre lieux préférentiels cités sur la carte suivante correspondent à des lieux commerciaux (1 et 3), un lieu récréatif (2) et un lieu sportif.



Figure n°2 : Carte de localisation (application Edugéo) des « lieux à soi » d'un binôme d'élèves de 6^{ème}

Dans le cas du lieu n°1, l'enseigne commerciale a changé de nom deux ans auparavant mais sa désignation perdure car elle a marqué les esprits : très fréquenté par les habitants, c'était le premier supermarché du quartier et il a profondément remanié les usages domestiques et la circulation des personnes tout en constituant l'emblème symbolique d'un changement dans le niveau de vie (lieu n° 4). Certains lieux sont également facilement reconnaissables sur la carte (lieu n°3 stade et lieu n°3 plage) et leur représentation cartographique peut constituer une sorte d'attracteur. Il est à noter que les grandes artères ne constituent pas des repères visuels, de même que le port ou le lit de la Rivière.

Quand les élèves ont la liberté de nommer un lieu-repère comme ils l'entendent, quatre paramètres (Champollion, 2022 ; Flamien et al, 2021) les engagent à le désigner : l'usage effectif, la perception subjective, le vécu singulier et la situation dans laquelle se produit le discours. Ainsi, les élèves désignent et dénomment les lieux en fonction de leurs références socioculturelles, soient des lieux selon des usages commerciaux plus ou moins anciens ou présentant une socialité originale... : ces lieux-repères signent une forme d'appropriation singulière et partagée. Ramos (2016) désigne ces lieux-repères comme des "lieux à soi" qui font sens dans lesquels s'identifier et se reconnaître ensemble. C'est donc la

polarité sociale du lieu qui fait qu'il existe dans les représentations des élèves : cette valence sociale de l'espace partagé semble donc être un préalable à toute connaissance spatiale chez le jeune élève.

Faire de la géographie c'est raconter des histoires : une acculturation (Reuter, 2007) disciplinaire

En phase 2 de l'étude, l'élaboration des récits spatiaux est déployée pendant la sortie terrain à l'aide des outils numériques *Com-Phone Story Maker* et *Survey 1.2.3 d'ArcGis Online*.

Pour piquer la curiosité des élèves, la méthode de "l'épuisement d'un lieu" est utilisée à la manière littéraire de Georges Perec (1975)¹. Celle-ci consiste à noter durant trois jours tous les événements observés dans un lieu public (ici une rue fréquentée à Paris), assis à la terrasse d'un café. Ce choix du récit littéraire réaliste fondé sur la description fine et systématique du réel en mouvement n'est pas anodin : pour épuiser un lieu, il est nécessaire de saturer l'information par un inventaire exhaustif aux fins d'en extraire les invariants puis les modalités fonctionnelles.

Transposé à une méthode d'apprentissage, le récit descriptif demandé aux élèves mobilise des compétences qui aident à structurer la pensée : en partant ainsi du récit littéraire, cette entrée en didactique de la géographie expérientielle propose la méthode descriptive d'un lieu-repère sans passer nécessairement par l'écrit -l'expression orale étant privilégiée pour ce public-. L'enjeu est de les amener à créer un récit descriptif oral appuyé sur une trace d'observation prélevée in situ. L'application installée sur les tablettes permet aux élèves d'illustrer leur récit par la photo représentative du lieu qu'ils ont choisi puis d'enregistrer le commentaire audio permettant de justifier ce choix.

La mise en récit du spatial dénote à la fois 1) une vision *subjective* du lieu (les valeurs accordées et les émotions associées) contribuant de la sorte à fonder « le sentiment d'appartenance territoriale » (Champollion, 2022) et 2) une vision *objective* (les fonctions et usages de sa dimension actancielle) : ceci constitue en soi une évolution dans la lecture spatiale. Les verbatims recueillis montrent que l'élève s'approprie la méthode de l'épuisement du lieu en s'appuyant sur la description des manières de faire (Stock, 2006), soient les usages et les circulations. Si les perceptions rapportées le sont essentiellement de nature positive, un biais contextuel peut jouer car les élèves sont autorisés à travailler sans masque en extérieur, ce qui inédit pour eux et participe probablement au sentiment de bien-être.

¹ Tentative d'épuisement d'un lieu parisien (1975)



Figures n°5 et n°6 : Extraits de récits multimédias du parc urbain (*Com-phone story Maker*)

Lors des entretiens (focus group) menés après la sortie, les élèves expriment leur pouvoir d'agir en utilisant des verbes tels que : « faire », « faire découvrir », « décrire », « expliquer ». Les verbatims montrent aussi leurs représentations de la discipline géographie en citant les marqueurs disciplinaires classiques.

Extrait	Verbatims collectés en focus group
1	Enseignant : Qu'est-ce que t'as appris de beau toi aujourd'hui ?
2	Elève : Ben, moi, j'ai appris à découvrir ... Non, j'ai appris à faire découvrir aux autres cet endroit
3	Elève : Parce que ben d'habitude, ben par exemple quand tu prends une photo à ta maison , un truc comme ça, ben c'est que ta tête ..., et que là ben on a fait des photos de paysages
4	Enseignant : Est-ce qu'il y a une manière de décrire en géographie ? T'en as une, toi de décrire ?
5	Elève : Euh, le monsieur, il décrivait des personnes... Non, il décrivait pas le physique des personnes, mais il décrivait ce qu'ils faisaient, ce qui se passait autour de lui et tous les jours il s'asseyait sur le même restaurant pour voir et écrire tout ce que les personnes font.
6	Enseignant : Entre décrire, c'est dire ce qu'on voit et puis d'un autre côté, y a dire ce qu'on ressent. Décrire, c'est dire ce qu'on voit et y a ce qu'on ressent. Est-ce que c'est de la géographie ?
7	Elève : Ben, par exemple, en géographie, sur les cartes, on fait une légende qui dit, par exemple y a des petits points orange, ben on dit qu'est-ce que ça signifie. Par exemple , ça signifie les habitants, après, y a la partie verte, c'est la forêt, et la partie bleue ou d'autres couleurs, ce sont les maisons autour, etc. Et alors là, c'est un ti peu différent. Là, on nous faisait juste décrire, dire ce qu'on ressentait.

Figure n°7 : Extraits de verbatims lors d'entretiens avec les élèves après la sortie terrain

Dans leurs témoignages, les élèves font la distinction entre le codage des éléments géophysiques d'une légende de carte et le prélèvement de ressentis et de sensations fortement reliées au terrain. Ainsi, le passage du ressenti à la description toujours plus exhaustive et partageable constitue chez eux un changement de posture qui autorise la mise en relation entre l'espace éprouvé et l'espace cartographique. Cette attention progressive aux usages de

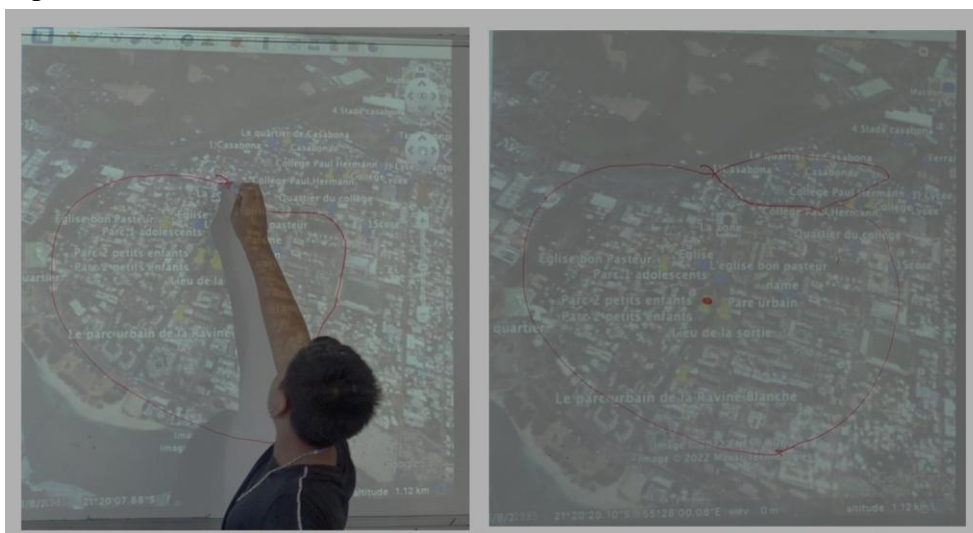
l'espace s'appuie sur une observation continue, systématique et minutieuse qui est bien perçue par les élèves comme un élément de construction méthodique. Pour autant, certains deviennent capables de s'extraire de la contingence pour aller vers la généralité.

Un espace géo-partagé entre dis(con-)sensus : la plage, cet ailleurs

Les élèves confrontent leurs expériences de l'espace à celles des autres (espace géo-partagé) dans la troisième phase du protocole. Cet espace est à la fois coconstruit et déconstruit par un processus dialogique qui met en tension les savoirs d'expérience (subjectifs) et les savoirs géographiques (abstraction), lesquels sont mobilisés avant, pendant et après chaque sortie de terrain. Le géo-partage de l'espace par les élèves permet de la sorte de mettre en évidence leurs rapports singuliers au territoire et de co-construire une territorialité propre à la classe et partagée (Champollion, 2022). Plusieurs modalités de partage sont engagées.

Premièrement, le géo-partage de l'espace s'appuie sur des consensus et des dissensus à propos de ce qu'il y a à décrire. A partir de l'analyse vidéo de la séance 3, 8 moments remarquables ont été identifiés. La figure 7 illustre un de ces moments et une micro-étude met en évidence la construction de la limite du quartier du collège par la détermination de « l'ici et l'ailleurs ». L'élève appelé au tableau s'aide des lieux choisis par les autres pour *polygoner* un territoire en traçant un cercle. Or cette limite ne tient pas compte des rues qui se croisent à angle droit de manière régulière et exclut la plage, repère incontournable. Confronté à des objections, l'élève ajoute un morceau à la limite aux fins de faire consensus avec la classe.

Cette micro-analyse montre notamment que 1) les élèves n'ont pas conscience du fait que la ville est structurée selon un plan en damier ; 2) le géo-partage de l'espace s'appuie sur des consensus et des dissensus à propos de la définition des limites (l'ici et l'ailleurs), le collège étant a priori exclus du quartier ; 3) la plage est considérée comme un ailleurs ne faisant pas partie intégrante du quartier, seul un binôme parmi 12 l'ayant considérée comme un lieu-repère.



Figures n°8 et n°9 : Captures d'écran vidéo d'un moment remarquable en séance 3

Il apparait donc que le géo-partage de données collectées sur le terrain peut modifier la perception du lieu en contexte de débat de classe : c'est la complémentarité/dissonance entre les descripteurs retenus pour localiser les repères qui ancre la formalisation de l'espace et autorise -ou non- une prise de distance au regard de l'expérience singulière. Si le parc urbain fait l'objet de perceptions positives en contexte scolaire, il est par ailleurs également chargé de peurs fantasmées non explicitées dans les récits (ex : angoisses non explicables, histoires douteuses à la limite de la légende), comme si ce même espace se chargeait de valences différentielles -voire contradictoires- selon le contexte des usages pratiques.

Discussion

Les élèves de 6^{ème} ont un rapport singulier à l'espace : pour les amener à penser le monde, il est nécessaire de s'appuyer sur leurs expériences, leurs ressentis et leur pouvoir d'agir. C'est en questionnant les points de rencontre à propos d'un même territoire que la construction des spatialités peut s'engager. Pour autant, l'existence de représentations-obstacles peut l'amener à 1) se focaliser sur des éléments ne faisant pas repère, 2) allouer une valence affective disproportionnée ou erronée à un repère, 3) se faire influencer par des artéfacts peu signifiants ou à l'inverse ne pas savoir désigner un artéfact signifiant. C'est donc la compétence à généraliser les descripteurs et leurs liens qu'il va falloir tester afin de comprendre si les savoirs acquis sont dépendants du contexte ou à l'inverse généralisables à des catégories similaires.

Les limites de l'analyse sont donc celles inhérentes à toute monographie de classe sur étude de cas. Sans donc chercher la généralisation, les situations de classe étudiées nécessitent un approfondissement à partir des analyses vidéo aux fins de restituer au cœur des échanges la dynamique de construction, tant du point de vue de l'élève et que de l'enseignant : celle-ci est à croiser avec les discours recueillis lors des entretiens.

Enfin s'il ne suffit pas de fréquenter un lieu pour le pratiquer (Stock, 2006), l'étude des verbes d'action (ex : jouer au football sur le stade sportif du quartier, se baigner dans la mer à la plage), des marqueurs langagiers d'espace (ex : plus haut, dessus, derrière, loin...) permettraient de mieux accéder aux significations engagées par les élèves.

Conclusion

Les données croisées mettent en relation les intentions didactiques avec l'analyse de la pratique et le ressenti des élèves : les résultats montrent que la sortie de terrain apporte une connaissance « augmentée » du territoire en ancrant la territorialité dans l'expérience singulière et collective, autorisant de la sorte un partage de l'habiter du quartier dans/hors les murs de la classe. Ce micro-territoire est approprié suivant « la conscience que chacun s'en fait, au travers notamment de la perception et du vécu qu'il en a, mais aussi de l'usage qu'il en fait » (Moine, 2006).

Le protocole autorise l'émergence d'un continuum d'apprentissage qui estompe les frontières entre la classe *dans et hors* les murs, grâce notamment aux outils numériques et à la sortie terrain. En géo-partageant les espaces singuliers, les élèves confrontent leurs

expériences à celles d'autrui et apprennent à co(dé)-construire leur rapport à l'espace tout en mobilisant toujours plus d'instruments d'abstraction, accédant de la sorte à une augmentation de leur espace proche. L'enjeu à terme est de déployer une posture descriptive, compréhensive et modélisante -voire heuristique- dans laquelle ils puissent développer des pouvoirs d'agir et de comprendre. En sollicitant ces modalités pratiques et virtuelles de construction par la géographie expérientielle de terrain, les élèves apprennent ainsi à combiner espace exploré, parcouru et représenté.

Références bibliographiques

Ouvrage

Champollion, P., (2022) *La territorialité : Un concept clé pour contextualiser l'éducation*, Collection Sciences, société et nouvelles technologies : Série géographie sociale et politique, ISTE Group.

Ouvrage collectif

Genevois S. & Wallian N. (dir.), (2020), *Enseigner-apprendre en tous terrains. De la didactique contextuelle à la contextualisation du didactique*, Paris, éditions des archives contemporaines. <https://doi.org/10.17184/eac.9782813003492>

Chapitre d'ouvrage collectif

Genevois S. et Fageol P.E., (2020), « *L'enseignement de l'histoire-géographie à La Réunion. Entre adaptations des programmes et contextualisation des pratiques* », In S. Genevois & N. Wallian (dir.), *Enseigner-apprendre en tous terrains. De la didactique contextuelle à la contextualisation du didactique*, Paris, éditions des archives contemporaines, p.61-72.

Article de revue en ligne

Albero, B. (2022). *De quoi la notion de "terrain" rend-elle compte ?* Education Permanente, 230, 9-20. <https://doi.org/10.3917/edpe.230.0009>

André, Y. (1994). *Du bon usage didactique des représentations spatiales*. *Revue de géographie de Lyon*, 69(3), 229-232. <https://doi.org/10.3406/geoca.1994.4259>

Bedouret, D., Thémines, J.-F., Glaudel, A., Genevois, S., & Grondin, P. (2022). *L'imaginaire des élèves en géographie à l'école et au collège*. *Cybergeog : Revue européenne de géographie*. <https://doi.org/10.4000/cybergeog.39252>

Calbérac, Y. (2011). *Le terrain des géographes est-il un terrain géographique ? Le terrain d'une épistémologie*. *Carnets de géographes*, 2. <https://doi.org/10.4000/cdg.2783>

- Flamein, H. et Eshkol-Taravella, I., (2021) *Exploitation du corpus Enquêtes sociolinguistiques à Orléans (ESLO) par les outils du traitement automatique des langues et de la géomatique*», Humanités numériques. <https://doi.org/10.4000/revuehn.1911>
- Gravereau, S. et Varlet, C. (2019). *Chapitre 15. Récits spatiaux : se raconter socialement en racontant les espaces*. Dans :, S. Gravereau & C. Varlet (Dir), *Sociologie des espaces* (pp. 184-195). Paris: Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.grave.2019.01.0184>
- Gaujál, S., (2021) *Sortir hors de la classe : apports didactiques d'un dispositif d'expérimentations sensibles en géographie*, *Mappemonde*, 130. <https://doi.org/10.4000/mappemonde.5145>
- Joublot-Ferré, S. (2022). *Géographie scolaire, didactique et spatialités juvéniles : De nouvelles voies de recherche ?* *Information géographique (L')*, 86, 15-33. <https://www.revues.armand-colin.com/geographie/linformation-geographique/linformation-geographique-2022/geographie-scolaire-didactique-spatialites-juveniles-nouvelles-voies-recherche>
- Leininger-frezal, C., Gaujal, S., Heitz, C., & Colin, P. (2020). *Vers une géographie expérientielle à l'école : L'exemple de l'espace proche*. *Recherches en éducation*, 41, 105-125. <https://doi.org/10.4000/ree.579>
- Leutenegger, F., Schubauer-Leoni M L., (2002). *Les élèves et leur rapport au contrat didactique : une perspective de didactique comparée*. In: *Les dossiers des sciences de l'éducation*, N°8. *Didactique des disciplines scientifiques et technologiques : concepts et méthodes*. pp. 73-86; <https://doi.org/10.3406/dsedu.2002.1011>
- Reuter, Y. (2007). *La conscience disciplinaire : Présentation d'un concept*. *Éducation et didactique*, 1(2), 55-71. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.175>
- Stock, M., (2004), *L'habiter comme pratique des lieux géographiques*, *EspacesTemps.net*, Travaux, 2004. URL: <https://www.espacestems.net/articles/habiter-comme-pratique-des-lieux-geographiques/>
- Stock, M., (2006) *Construire l'identité par la pratique des lieux*. De Biase A. & Alessandro Cr. " Chez nous ". *Territoires et identités dans les mondes contemporains*, Editions de la Villette, pp.142-159, <https://shs.hal.science/halshs-00716568>
- Thémines, J-F. (2016). *La didactique de la géographie*. *Revue française de pédagogie*, 197, 99-136. <https://doi.org/10.4000/rfp.5171>
- Volvey, A., Calberac, Y. et Houssay-Holzschuch, M., (2012), *Terrains de je. (Du) sujet (au) géographique*, *Annales de Géographie*, 687-688 (5), p. 441-461. <https://doi.org/10.3917/ag.687.0441>

Mémoire et thèses en ligne

- Briand, M. (2014). *La géographie scolaire au prisme des sorties : Pour une approche sensible des sorties à l'école élémentaire*. Caen : université de Basse-Normandie. <https://shs.hal.science/tel-01145646/file/thèse%20M.%20Briand%202014.pdf>
- Ramos, E. (2016) *L'expérience individuelle et les "chez-soi"*. *Sciences de l'Homme et Société*. Université Paris Descartes, <https://shs.hal.science/tel-03941273>

Rapport en ligne

Genevois, S. (2020). *Le numérique dans l'enseignement et l'apprentissage de la géographie : quels apports, quels enjeux ?* Rapport CNETSCO Numérique et apprentissages scolaires.
https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2021/02/210218_Cnesco_Genevois_Numerique_Geographie.pdf