



Master of Science en Didactique disciplinaire orientation géographie

Mémoire de Master / Maîtrise universitaire

La plus-value de l'enquête de terrain et de l'expérience spatiale pour la transposition en classe, du « terrain » comme dispositif didactique, et l'enrichissement des représentations spatiales

Travail de

Sara Milenkovic

Directrice du mémoire

Sylvie Joublot-Ferré

Membres du jury

Philippe Hertig & Philippe Jenni

Lausanne,

le 02 juillet 2021

Remerciements

Je souhaite adresser mes remerciements aux personnes m'ayant aidée dans la réalisation de ce travail.

Je tiens tout d'abord à remercier ma directrice de mémoire, Madame Sylvie Joublot-Ferré, de m'avoir permis de suivre ses enseignements tout au long de ce semestre et ainsi de récolter mes données pour la réalisation de ce travail, de même que pour son suivi, ses précieux conseils ainsi que sa disponibilité au cours de cette recherche.

Je tiens à remercier chaleureusement tous les étudiant.e.s ayant participé à ce projet et particulièrement ceux qui m'ont autorisée à les suivre durant leurs enquêtes de terrain. Je les remercie pour leur disponibilité et pour l'intérêt qu'ils/elles ont porté à mon travail.

Je remercie aussi Marigona Mazreku, mon amie et alliée dans ce Master mais aussi dans la vie, pour son aide, ses conseils et son soutien constant : elle m'a aidé à atteindre mes objectifs et je ne peux que la remercier pour cela.

Je suis également reconnaissante envers mon ami Arnaud Delfino pour son soutien constant ainsi que pour sa maîtrise de nombreux logiciels informatiques m'ayant permis d'économiser de nombreuses heures de travail. Je remercie également infiniment Allan Evard pour sa précieuse relecture de ce travail.

Pour terminer, je souhaite remercier mes parents ainsi que ma sœur pour leur soutien et leurs conseils tout au long de mes études qui m'ont permis de donner le meilleur de moi-même.

Table des matières

1	Introduction	1
1.1	Contexte	1
1.2	Motivation et choix de cette recherche	1
1.3	Projet de recherche.....	2
1.4	But de la recherche.....	3
2	Enjeux épistémologiques et didactiques de l'enquête de terrain	4
2.1	Enjeux épistémologiques de l'enquête de terrain	4
2.1.1	L'enquête de terrain : de l'exploration au désir	4
2.1.2	La terre sous nos pieds.....	7
2.1.3	Les mutations dans les manières d'habiter	9
2.2	Enjeux didactiques de l'enquête de terrain	12
2.2.1	Les propos du Plan d'étude romand concernant la géographie	12
2.2.2	L'expérience vaut plus que mille théories	13
2.2.3	L'enquête de terrain pour un.e géographe accompli.e.....	14
2.2.4	L'éducation à la durabilité, ou comment préparer les futur.e.s citoyen.ne.s aux défis du XXI ^e siècle.....	16
3	Déroulement du séminaire.....	19
3.1	Objectifs du Plan d'études romand	19
3.2	Séance 1 : enquête de terrain <i>extra muros</i>	20
3.3	Séance 2 : enquête en autonomie dans le quartier d'une école par groupe.....	23
3.4	Séance 3 : cadre théorique pour la réalisation d'une carte, maquette ou planche photographique.....	23
3.5	Séance 4 : présentations orales des projets	23
4	Méthodologie.....	24
4.1	Question de recherche.....	24
4.2	Hypothèse	24
4.3	Échantillon	24

4.4	Modalités de recueil de données et procédures.....	25
4.4.1	Questionnaire sur les représentations des étudiant.e.s	25
4.4.2	Observation de parcours de type ethnographique autour de la HEP Vaud.....	25
4.4.3	Fiche d'enquête quartier de la HEP Vaud.....	25
4.4.4	Observation de parcours de type ethnographique autour de leur école	26
4.4.5	Représentation de l'expérience spatiale.....	26
4.4.6	Questionnaire bilan.....	27
4.4.7	Tableau récapitulatif des modalités de recueil de données.....	27
5	Résultats.....	28
5.1	Discussion.....	28
5.1.1	Hypothèse	28
5.1.1.1	Représentations initiales : l'enquête de terrain et rapport à la nature	28
5.1.1.2	La mobilisation de toute la personne en passant par l'observation polysensorielle, les sentiments, les sensations et le vécu.....	32
5.1.1.3	Étudiant.e.s ou enseignant.e.s, quelle posture adoptent les enquêté.e.s ?.....	35
5.1.1.4	Se repérer, oui, mais comment ?.....	36
5.1.1.5	Fonctions de la nature anthropocentriques et difficulté à nommer les acteur.trice.s.....	38
5.1.1.6	Séréotypes, préjugés et attentes : quelle vision de la nature ont les étudiant.e.s ?.....	40
5.1.1.7	La représentation de l'expérience spatiale : les étudiant.e.s ont-ils/elles saisi les enjeux d'une expérience spatiale ?.....	43
5.1.1.8	Évolutions : savoir-faire didactique, professionnalisation, représentations.....	43
5.2	Limites et perspectives.....	48
6	Conclusion.....	51
7	Bibliographie et sitographie.....	53
	Résumé.....	1

1 Introduction

1.1 Contexte

Ce travail de mémoire est réalisé dans le cadre de ma Maîtrise universitaire en didactique disciplinaire et plus spécifiquement en didactique de la géographie. J'effectue cette formation à la suite de mon Bachelor en enseignement pour les degrés préscolaire et primaire ainsi que d'une année d'enseignement au deuxième cycle primaire.

Le Centre de Compétences Romand de Didactique Disciplinaire (2Cr2D) dans lequel s'inscrit mon Master est le tout premier réseau romand de collaboration en didactique disciplinaire : ce dernier rassemble six institutions et son but est d'instituer la didactique des disciplines comme champ scientifique.

J'ai choisi de réaliser cette nouvelle formation, notamment en géographie, afin d'accroître mes connaissances dans cette didactique appartenant au monde social, dont les thématiques relèvent de la pensée complexe et de la pensée globale.

1.2 Motivation et choix de cette recherche

Lors de mon troisième semestre de formation, j'ai suivi un séminaire portant sur l'enseignement des spatialités et de l'espace habité avec ma directrice de mémoire Madame Joublot-Ferré. Dans ce séminaire, les objectifs suivants étaient travaillés : les questions nouvelles en géographie ; l'expérience spatiale ; l'enseignement de la géographie en relation avec les défis sociétaux actuels ; les concepts nouveaux de la géographie ; enfin, l'enquête de terrain. Cet enseignement a réellement attiré mon attention et ma curiosité : il s'agit en effet d'une nouvelle manière d'aborder la géographie en ayant une approche ascendante dite aussi « bottom-up ». Le point de départ de cette démarche provient de la notion de spatialité (« Que font acteur.trice.s dans l'espace ? »), car une réflexion basée sur l'individu et sur leurs pratiques facilite la compréhension du monde dans lequel ils/elles évoluent ; en outre, l'éducation par l'expérience, une des nombreuses manières d'aborder la géographie, peut répondre aux besoins d'éducation actuels. Ainsi, l'expérience sensible, passant logiquement par le sens et les émotions, est à ce jour davantage prise en compte dans cette discipline, puisqu'à travers elle que les êtres humains construisent leur rapport au monde.

Pour ce séminaire, j'ai eu la chance de réaliser une enquête paysagère articulée à un projet d'enseignement en primaire. L'objectif était d'aborder la vision des habitant.e.s d'Yverdon-les-Bains concernant l'aménagement des rives du lac. Pour ce faire, j'ai principalement utilisé la

méthode du parcours commenté et, comme support de restitution de ces « comptes rendus de perception en mouvement », j'ai eu recours à une planche photographique et cartographique. La conception de ce projet a rendu concrets les éléments vus en séminaire et a confirmé mon intérêt pour cette approche de la géographie.

Dans ce mémoire, j'ai donc souhaité adopter une démarche exploratoire qui investigate ces champs nouveaux de la didactique de la géographie : choisir ma professeure Madame Joublot-Ferré, impliquée étroitement dans ces thématiques dans le cadre de ses recherches, me semblait alors une évidence.

1.3 Projet de recherche

Ma recherche se déroule à la Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud). Durant mon quatrième semestre de formation, qui s'est déroulé lors du semestre de printemps 2021, j'ai effectué un stage dans cette institution où j'ai eu l'occasion de suivre les enseignements de plusieurs groupes de séminaires d'étudiant.e.s de première et deuxième année de Bachelor. Le choix du public cible de ma recherche s'est donc naturellement porté sur ces étudiant.e.s, plus particulièrement sur celles et ceux en première année de Bachelor : après tout, ces dernier.ère.s, orienté.e.s sur l'enseignement aux élèves de quatre à huit ans (profil un à quatre primaire), suivaient des séminaires dont le contenu correspondait relativement bien à ma recherche.

Plus précisément, ce séminaire qui m'a accueilli pour mes investigations, s'intitulant « BP21SHS/BP22SHS Dispositifs didactiques en sciences humaines et sociales (cycle 1/cycle 2) », était composé comme suit :

Séance 1 : enquête de terrain *extra muros*

Séance 2 : enquête en autonomie dans le quartier d'une école par groupe

Séance 3 : cadre théorique pour la réalisation d'une carte, maquette ou planche photographique

Séance 4 : présentations orales des projets

Les objectifs de ces quatre séances étaient de « transmettre, expérimenter, éprouver l'enquête de terrain et réaliser une mise en récit par le truchement d'une carte sensible, d'une maquette, d'une planche photographique ou d'un film ; apprendre à mettre en œuvre ce dispositif didactique avec des élèves »¹

¹ Tiré de : Annexe A : Fiches enquête quartier HEP

Cet exercice renvoie à une séquence concernant « le quartier de l'école », à travailler en troisième et quatrième primaire. L'idée est qu'en classe la séquence d'enseignement proposée comprenne une amorce et un questionnement à formuler avec les élèves autour d'une focale. Dans ce séminaire, la focale « la nature en ville » a été choisie par Madame Joublot-Ferré ainsi que par moi-même afin de pouvoir inscrire cette enquête dans ma recherche ; ensuite, les élèves effectuent une enquête de terrain ; pour terminer, ils/elles réalisent une carte sensible, une maquette, une planche photographique ou un film.

1.4 But de la recherche

Le but de cette recherche est d'étudier la plus-value de l'enquête de terrain ainsi que de l'expérience spatiale pour la transposition en classe, du « terrain » comme dispositif didactique, et l'enrichissement des représentations spatiales. Ainsi, j'ai utilisé plusieurs modalités de recueil de données dans le but de répondre à ma question de recherche qui est : « Quelle est la plus-value de l'enquête de terrain ainsi que de l'expérience spatiale pour des étudiant.e.s de première année de Bachelor en enseignement primaire pour leur appropriation et leur transposition en classe de ce dispositif didactique ainsi que pour leur construction du rapport à la nature dans un espace urbain au prisme de la durabilité ? »

2 Enjeux épistémologiques et didactiques de l'enquête de terrain

Afin d'éclairer ma question de recherche, j'aborderai, dans ce chapitre, les enjeux épistémologiques et didactiques de l'enquête de terrain en exposant les résultats des études antérieures relatives à mon objet d'étude ainsi que les théories sur lesquelles je m'appuierai ; je définirai en outre quelques concepts clés en lien avec ma recherche, ce qui explique la subdivision de cette section.

2.1 Enjeux épistémologiques de l'enquête de terrain

2.1.1 L'enquête de terrain : de l'exploration au désir

L'enquête de terrain constitue le cœur de ma recherche : cette pratique complexe a évolué au fil du temps et sa primordialité n'a pas toujours été perçue.

Dans le *Dictionnaire de la Géographie et de l'espace des sociétés* rédigé sous la direction de Lévy et Lussault, le « terrain » est défini, entre autres, de la manière suivante : « Le terrain est une entité spatio-temporelle et une instance épistémique où se manifeste l'attitude empirique d'un chercheur dans sa tentative d'établissement de faits scientifiques. Il comprend trois types de méthodes de production de données : l'observation, la mesure et l'enquête, et tend à se confondre sémantiquement avec elles. » (2013, 992) Ainsi, dans la conception actuelle du terrain, ce dernier remplit une fonction cognitive, sociale mais a également une signification identitaire (*Ibid.*). Ce dispositif est mobilisé depuis un certain temps en géographie, cependant, sa fonction s'est modifiée au cours des siècles. Le naturaliste et géographe allemand Humboldt ainsi que le géographe Vidal de La Blache ont contribué activement aux diverses évolutions de cette démarche.

Humboldt, caractérisé par ses nombreuses explorations, participe pleinement à la construction de la géographie en tant que discipline : il « a fait figure de précurseur en proposant dès le début du XIX^e siècle une approche naturaliste des paysages » (Guinard, 2019, 19). Claval (2013, 4) explique notamment la vision de ce géographe concernant la fonction du terrain : « La réalité ne résulte pas de la juxtaposition aléatoire de données. Elle se présente sous la forme de paysage [...] Le terrain ne sert pas seulement à recueillir des données et à assurer l'authenticité factuelle des enseignements de la discipline : il est le vecteur d'une saisie globale que rien ne peut remplacer ; le monde est fait d'individualités qu'il faut repérer. Il est capital de permettre au public de saisir leurs spécificités. Le texte n'y suffit pas : la vue est indispensable pour que le dépaysement soit effectif ; ceux qui ne se déplacent pas doivent disposer d'un substitut du

terrain pour comprendre le monde : l'image. » La carte, jusqu'alors l'outil principal, n'a cependant que la capacité de représenter les faits par des symboles. Selon Humboldt, il est nécessaire de représenter le monde d'une manière plus directe et concrète d'où sa volonté de graver les dessins et les aquarelles qu'il a rassemblés durant ses nombreux voyages (*Ibid.*) Ainsi, ce géographe démontre l'importance du terrain en géographie, qui, d'après lui, permet principalement l'étude des milieux physiques sans toutefois délaisser les dimensions humaines.

Vidal de La Blache est autre un fondateur qui a participé par ses pratiques du terrain à établir la connaissance des milieux et des paysages. Il est une figure centrale et fondatrice de la grande École française de géographie. Vidal de La Blache a « cherché à comprendre la distribution spatiale des populations dans le monde et s'est intéressé pour cela à l'étude des relations entre les sociétés humaines et leur milieu » (Guinard, 2019, 20). Il a parcouru à pied et en train la France et les pays voisins afin de mieux former les Français.es « en leur faisant comprendre le monde à travers la pratique du terrain et la connaissance de la géographie » (Sanguin cité dans Claval, 2013, 5). Ses actions s'inscrivent pleinement dans une période de renouveau de la géographie. Cet homme s'est grandement inspiré de la géographie pratiquée en Allemagne et a défendu dans ses enseignements une science inspirée des sciences naturelles, auxquelles il empruntait leur pratique du terrain. Ses carnets relatent ses voyages et mettent en perspectives l'importance qu'il accordait au terrain dans son activité géographique².



Figure 1 : Carnet [23] prise de vue 49. Avril 1904 la riviera ligure à l'est de Gênes, vue depuis un navire en face de Recco³

² Tiré de l'exposition virtuelle réalisée par la Bibliothèque de l'ENS Ulm : <https://nubis.univ-paris1.fr/exhibits/show/sur-les-pas-d-un-geographe>

³ *Ibid.*

Dans la continuité de ces pratiques, Claval (2013, 2) précise que la géographie fait partie des sciences d'observation : « Ce sont des sciences d'observation. Elles ne se construisent pas en laboratoire. L'observateur se déplace, va sur le terrain, compare les lieux ou les régions ». L'observation est à la fois l'outil et la méthode principale permettant au/à la géographe d'explorer et de tenter d'expliquer le monde.

À travers l'étude des pratiques et des perceptions de ces deux grands fondateurs, il est possible de constater que l'objet de la discipline est en perpétuelle modification. Actuellement, l'enquête de terrain reste primordiale en géographie mais, comme pour les évolutions précédentes, sa fonction change suivant les besoins de la société et les enjeux abordés par la discipline. Un intérêt grandissant pour les dimensions humaines est perceptible, comme l'atteste Calbérac : « le virage entamé par Renée Rochefort (Rochefort, 1961) est désormais pris : l'étude des hommes prime celle du milieu et c'est par les hommes que l'on peut étudier l'espace qui structure leur quotidien [...] ce n'est plus tant l'interaction homme – milieu qui mobilise le géographe, mais plutôt l'étude de l'homme compris comme sujet. Derrière le changement de modalité des protocoles d'observation, c'est toute une vision du monde des géographes qui évolue » (2010, 66-67).

D'après Claval (2013), le terrain ne se place plus au même moment de la recherche. Il n'est plus perçu comme la simple curiosité de découverte et une garantie d'authenticité mais davantage, comme l'explique Isabelle Lefort, un « désir de terrain » : « Ainsi vécu et exprimé, le rapport au terrain n'engage sûrement pas le seul intérêt intellectuel du géographe, mais toute sa personne, dans ses dimensions psychologiques et intimement personnelles [...] De la curiosité, de l'appétence, du goût, de l'intérêt pour les choses du monde. Sans cela, pas de parcours de géographe. Pas de découverte. Plus avant, cet « intérêt » met en jeu un rapport au monde intrinsèque qui meut la personne tout entière. » (2012, 472) De cette manière toute la discipline s'en trouve transformée. Actuellement, le rôle du terrain est réévalué par les « qualitatives studies » ainsi que par les « géographies du genre » qui accordent une place importante à la corporéité du/de la chercheur.euse. La suprématie masculine qui jusqu'alors établissait les connaissances se trouve remise en question et donne lieu à de nouvelles pratiques de terrain qui sont notamment basées sur le « care » (Claval, 2013).

Ma recherche s'inscrit dans cette continuité, puisque le terrain en est le cœur. L'observation, qui est un outil et une méthode centrale depuis des siècles, est mobilisée. Cependant, comme dit *supra*, la vue n'est pas l'unique sens auquel recourir. Au travers de mon travail, le terrain

s'inscrit davantage dans ces nouvelles pratiques bâties sur le « care » et donne lieu à une expérience spatiale qui permet une « expérience corporelle, sensible et sociale » (Joublot-Ferré, 2020).

2.1.2 La terre sous nos pieds

Mon travail met en exergue la construction du rapport à la nature des étudiant.e.s. Au fil des siècles, tout comme le rapport à la pratique de l'enquête de terrain, le rapport des êtres humains à la nature s'est modifié. Ainsi, une mise en évidence des raisons et des enjeux de ces changements est nécessaire.

Lévy et Lussault définissent le terme « nature » de la manière suivante : « La nature est l'ensemble des phénomènes, des connaissances, des discours et des pratiques résultant d'un processus sélectif d'incorporation des processus physiques et biologiques par la société. Bien loin d'être une instance extérieure à la société, un système autonome, la nature est une construction sociale, et elle se trouve intégrée, sous différents aspects, dans le moindre objet de société et donc dans le moindre espace. » (2013, 708-709)

Pendant longtemps un clivage a été établi entre la « nature » et la « culture ». Dans ce même ouvrage, il est stipulé que « la conception scientifique moderne occidentale, qui se développe à partir de la science galiléenne et s'épanouit depuis le début du positivisme, jusqu'à connaître ses premières critiques systématiques à partir des années 1960-1970 établissait une disjonction radicale entre nature et société (en tant que monde de la culture) » (*Ibid.*, 711). À ce jour, il est primordial de dépasser cette pensée dualiste et d'adopter une conception renouvelée de la nature. C'est notamment ce que font les auteur.e.s de l'ouvrage « Éduquer en anthropocène »⁴. D'après eux, les êtres humains ayant provoqué cette nouvelle ère doivent aujourd'hui en assumer les conséquences ainsi que les responsabilités qu'elle engendre. Pierron précise que « l'anthropocène se pensera comme l'occasion d'une remise en cause profonde de l'arrière-plan anthropologique naturaliste qui fait de la nature comme notre autre, la considérant comme une carrière à exploiter » (2019, 81). Par conséquent, cette nouvelle ère donne la possibilité de remettre en cause notre manière de vivre et de penser.

Charbonnier, Latour et Morizot (2017) explique que nous sommes en train de redécouvrir la terre. Cette redécouverte n'est pas faite comme à l'époque des Grandes découvertes où le but

⁴ « Le mot Anthropocène a été formé pour traduire l'avènement d'une ère géologique caractérisée par l'influence massive du comportement d'ensemble des humains sur les conditions de vie terrestres. » (Moreau, 2019, p.48). Cependant, l'idée de cette nouvelle ère est encore controversée au sein de la communauté scientifique.

était de découvrir de nouvelles terres mais de façon « intensive ». Le sol, qui semblait être trop familier, se révèle à présent sous un nouveau jour. Actuellement, la terre nous manque et cela parce que « le changement climatique compromet la possibilité d'accéder au sol de façon stable, sûre, durable. Les terres fondent ou sont submergées, la nature des sols change, ils deviennent stériles, ils se craquellent [...] C'est en ce sens que l'on redécouvre la terre en intensité : ce ne sont pas de nouveaux espaces qui nous apparaissent en extension, mais le sol devient de façon manifeste le catalyseur de conflits, de résistances, de réinvestissements affectifs et conceptuels dont on peine encore à dessiner les contours » (*Ibid.*, paragr.1). De plus, « dès que l'on parle de sol, de terre, de terroir, de terrain, on parle de quelque chose qui est situé sous nos pieds. Je crois que cet étonnant retour de la question de la terre sous nos pieds marque ce renversement : non pas ce qui est devant et autour de nous, mais ce qui est sous nos pieds et dont nous dépendons. » (*Ibid.*, paragr.4). Morizot ajoute que « nous sommes en situation de vulnérabilité avec le reste du vivant » (*Ibid.*, paragr.73) et que ces vivants ont changé de statut. Ainsi, la société est amenée à inventer de nouvelles formes de réciprocité avec eux (Charbonnier, Latour, Morizot, 2017).

Cette conception renouvelée de la nature se réalise dans un contexte où les enjeux environnementaux sont mis sur le devant de la scène. Au cours de la deuxième partie du XX^e siècle, une prise de conscience plus ou moins générale a été réalisée concernant les risques en lien avec la perturbation des équilibres écologiques associée aux activités humaines. De surcroît, des inquiétudes concernant les inégalités socio-économiques et les déséquilibres dans la répartition des ressources matérielles et financières ont émergé simultanément. Naîtra alors l'idée politique de développement durable (DD) dans les années 1970-1980 au sein de l'Organisation des Nations Unies (ONU) et qui s'imposera avec le Rapport de Brundtland en 1987 (Lange, 2017). Ce modèle propose de s'inscrire dans le système actuel de manière « durable » et s'axe sur une durabilité faible. Au fil des années, ce concept a montré un certain nombre de limites et incite désormais à privilégier le terme durabilité.

Sur le site de l'Université de Lausanne, ce concept est développé de la manière suivante : « Le terme « durabilité » désigne un fonctionnement des sociétés humaines, en particulier dans leur relation à l'environnement naturel, qui assure leur stabilité à long terme, et rend possible l'épanouissement humain au travers des générations. Cela implique de maintenir l'impact des activités humaines dans les limites écologiques de la planète, tout en assurant les besoins fondamentaux de toutes et tous et en favorisant l'équité dans toutes ses dimensions. L'étude de la

durabilité s'intéresse donc à la mise en relation des savoirs environnementaux, sociaux et économiques qui permettent d'atteindre ce but. »⁵ La durabilité conduit donc à considérer le pôle environnemental comme le pôle principal englobant le pôle social et économique et permet à la société de s'inscrire, contrairement à avant, dans une durabilité forte.

La modification de la conception de la nature par les êtres humains ainsi que la transition du concept de développement durable au concept de durabilité m'ont incitée à interroger la construction du rapport à la nature des étudiant.e.s au travers du prisme de la durabilité. Néanmoins j'ai souhaité intégrer la question de l'espace urbain à ma recherche. Il me semble alors important d'aborder cette notion prépondérante.

2.1.3 Les mutations dans les manières d'habiter

L'urbanisation est définie de la manière suivante par Lévy et Lussault : « Processus de concentration de la population et des activités dans des agglomérations de caractère urbain. » (2013, 1048) Pour Lussault (2017, 21), notre Monde est « un nouveau mode de spatialisation des sociétés humaines, une mutation dans l'ordre de l'habitation humaine de la planète » et nous sommes face à une révolution dite « urbaine ». Ce géographe précise qu'au cours du XX^e siècle, la population urbanisée a grandement cru, ainsi, actuellement plus de 50% de la population du globe vit dans des ensembles urbains. L'urbanisation remplace les modes d'organisation des sociétés et des genres de vie qui étaient jusqu'alors dominants par un nouveau : l'« urbain » généralisé (*Ibid.*). « L'économie est nouvelle, les structures sociales et culturelles connaissent des mutations profondes, les temporalités sont bouleversées, des logiques inédites d'organisation et de pratiques spatiales s'épanouissent à toutes les échelles, un état de nature spécifique est créé par le mouvement même d'urbanisation. » (*Ibid.*, 23) De cette manière, ce phénomène provoque des changements considérables « dans les manières qu'ont les humains d'habiter » (*Ibid.*, 24).

Toujours d'après Lussault « la planète-terre, en raison des activités humaines, s'est continûment anthropisée, d'abord à bas bruit, avant que l'anthropisation ne s'accroisse et ne prenne un tour spectaculaire, lié à l'urbanisation, à partir du XIX^e siècle. Cet anthropocène, défini comme une nouvelle « époque » géologique, témoignerait de l'influence directe et prééminente de certaines grandes activités humaines sur le système biophysique planétaire, en particulier des activités liées à la phase d'urbanisation massive enclenchée après la Seconde Guerre mondiale » (*Ibid.*,

⁵ Tiré du site de l'UNIL : <https://www.unil.ch/centre-durabilite/home/menuinst/presentation/concepts.html>

31-32). Ainsi, il est de mise de développer une pensée systémique et de prendre en compte toutes les activités des êtres animés dans le but de saisir les relations qui les lient et les impacts qu'ont les uns sur les autres.

Dans ma recherche, dans la continuité de ces informations et arguments, j'ai décidé d'interroger le rapport à la nature dans un espace urbain, termes *a priori* opposés et semblant incompatibles. Dans le *Dictionnaire de la Géographie et de l'espace des sociétés*, le lien entre le monde urbain et la nature est expliqué de la manière suivante : « Une vision naïve des débats actuels sur l'environnement naturel consiste à opposer ceux qui se soucieraient de la nature et ceux qui n'en feraient que peu de cas. Cela se produit par exemple lorsque le choix périurbain est présenté par ceux qui le font mais aussi par certains chercheurs comme valorisant la nature et que l'option alternative, celle d'une urbanité plus forte, serait indifférente, voire hostile à une relation forte avec la nature. Il serait facile de montrer que les paramètres de la relation périurbaine à l'espace se rapprochent beaucoup de celle de la ruralité : une privatisation productive de la nature, le jardin remplaçant l'exploitation agricole, la recherche d'une localisation intermédiaire face au monde urbain, ni prégnant, ni inaccessible, et un manque d'intérêt pour les biens publics. » (Lévy et Lussault, 2013, 715)

Comme précisé *supra*, de plus en plus de personnes habitent dans un espace urbain, de ce fait, progressivement une sorte de désir de nature s'est installé. L'auteur Charlot dans ce sens explique : « Cet attrait pour la nature est intrinsèquement lié à l'histoire humaine, dont l'essentiel est issu d'une longue cohabitation avec d'autres espèces végétales et animales. C'est pourquoi notre fonctionnement biologique, nos cellules et même notre cerveau sont imprégnés de cette naturalité. Comme le soutient le biologiste Edward O. Wilson, notre affinité naturelle pour la vie est l'essence même de notre humanité et nous lie à toutes les autres espèces vivantes. » (2014, 192) Charlot explique qu'il est donc tout à fait normal que beaucoup de personnes ressentent le besoin d'aller marcher en forêt, de côtoyer des animaux ou encore de cultiver un jardin. Une certaine prise de conscience est en train de se produire, puisque les citoyen.ne.s exigent de plus en plus des espaces verts qui permettent à la nature d'être « libre » (Charlot, 2014).

Un réel changement émerge dans les villes. Les citoyen.ne.s souhaitent réduire les nuisances urbaines dont ils/elles sont en quelque sorte victimes dans le but d'améliorer leur bien-être en accédant à un environnement de qualité. Ils/Elles sont conscient.e.s de l'impact des activités humaines sur l'environnement, mais aussi de leur manque de contacts sociaux dû aux rythmes

effrénés de nos sociétés. Le stress provoqué par le milieu urbain touche les relations interpersonnelles et provoque des comportements d'indifférence vis-à-vis d'autrui. Ces éléments ont poussé les villes à s'équiper davantage d'infrastructures vertes en vue d'une meilleure socialisation des individus (Bourdeau-Lepage, 2019).

La nature en ville peut prendre des formes différentes et répondre à diverses fonctions : elle appartient notamment « au registre du sensible et des représentations. Elle est “naturelle“ ou “banale“, “socialisée“, “désirée et produite“. Elle relève des perceptions, des aspirations, des mentalités, des sociabilités. Elle est aussi un état d'esprit : la conscience écologique d'aujourd'hui » (Blanc citée dans Bourdeau-Lepage, 2019, 904). La nature immatérielle procurant un ressenti, des sensations, donne la possibilité de mettre le sensible au cœur des aménagements urbains parce que les êtres humains exigent la nature et avec elle les expériences et les sensations qu'elle leur apporte. (Bourdeau-Lepage, 2019)

À travers ce point, il est possible de constater que l'espace urbain est devenu le principal lieu d'habitation de la population mondiale et cette nouvelle manière d'occuper l'espace a entraîné un bon nombre de changements. Ces derniers ont laissé place à un désir de nature de plus en plus fort chez les êtres humains. Ainsi, les villes tentent progressivement de répondre à ce besoin d'infrastructures vertes. Notre société étant confrontée à toutes ces questions, j'ai souhaité étudier ces divers points avec les étudiant.e.s de la HEP Vaud.

Ce premier sous-chapitre met en exergue les enjeux épistémologiques de l'enquête de terrain. Ce dispositif a subi de nombreux changements au fil des siècles, sa fonction et ses enjeux se sont relativement modifiés. Actuellement, cette démarche s'inscrit davantage dans des pratiques constituées sur le « care ». Ma recherche m'amène aussi à interroger le rapport à la nature de nos sociétés. J'ai pu constater que ce rapport s'est modifié au cours des siècles. Le dépassement du dualisme entre « nature » et « culture » semble primordial dans le contexte actuel où la société est face à cette potentielle nouvelle ère géologique. La nature traitée dans ma recherche s'inscrivant dans un espace urbain, il me semblait donc primordial de réaliser un point sur sa place dans notre Monde. Ainsi, actuellement, entre 3,5 et 3,8 milliards de personnes vivent dans des ensembles urbains (Lussault, 2017). Cette croissance a provoqué de nouvelles manières d'habiter notre Monde. De ce fait, les scientifiques constatent progressivement l'émergence d'un désir de nature qui amène nos sociétés à restructurer les espaces de vie. Toutes ces transformations se déroulent dans un contexte où le concept de durabilité forte tente de s'imposer malgré les difficultés sociétales et politiques qu'il rencontre.

2.2 Enjeux didactiques de l'enquête de terrain

2.2.1 Les propos du Plan d'étude romand concernant la géographie

La géographie est l'une des principales disciplines qui est amenée constamment à évoluer avec les nouvelles demandes sociales qui touchent l'école. L'introduction des « éducations à... » dans le Plan d'études romand en est un parfait exemple ainsi que le « débat et argumentation » et « les questions sociales vives (QSV) », soit les deux grands thèmes de recherche qui s'affirment à présent. En plus de ces quelques exemples énoncés par Audigier (2013), il est possible d'énumérer d'autres domaines de recherche relativement nouveaux ou remis sur le devant de la scène ainsi que des pratiques émergentes réalisées en géographie, notamment l'expérience spatiale.

Dans le Plan d'études romand (2010)⁶, les deux visées prioritaires suivantes sont formulées à l'intention des sciences humaines et sociales : « Découvrir des cultures et des modes de pensée différents à travers l'espace et le temps ; identifier et analyser le système de relations qui unit chaque individu et chaque groupe social au monde et aux autres » ; « Développer des compétences civiques et culturelles qui conduisent à exercer une citoyenneté active et responsable par la compréhension de la façon dont les sociétés se sont organisées et ont organisé leur espace, leur milieu, à différents moments. » De plus, trois groupes de finalités y sont énoncés, à savoir civiques ou patrimoniales ; intellectuelles ou critiques ; pratiques.

En ce qui concerne plus particulièrement la géographie, il est stipulé que l'objectif est de mettre en exergue les relations qui lient l'être humain à l'espace et les hommes et femmes entre eux/elles à travers l'espace. Les élèves devraient prendre conscience de la façon dont les sociétés se représentent l'espace, de la façon dont elles l'organisent et résolvent les problèmes associés à son exploitation et à son aménagement. C'est pourquoi l'enseignement de cette discipline intègre la démarche d'enquête en SHS (PER, fig. 2) dans le cadre de la résolution de questionnement (Sgard, Jenni et al., 2017). Le propos de la géographie privilégie des explications de type systémique (Hertig, 2016 & 2018), où interviennent divers éléments en interaction qui peuvent appartenir aux domaines politiques, économiques, sociaux, culturels ou des conditions naturelles.

⁶ Tiré du site de la HEP : <https://www.plandetudes.ch/web/guest/shs/cg/>

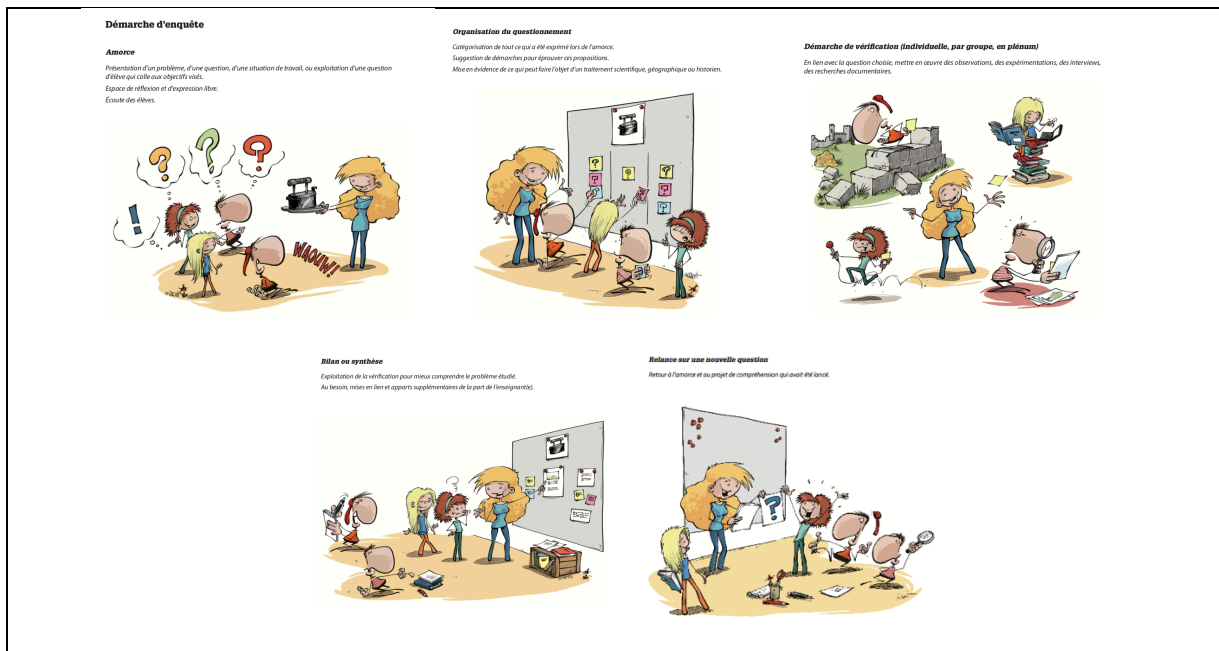


Figure 2 : Les étapes de la démarche d'enquête dans les MER cycle 1, 3e et 4e années. Source CIIP, 2014

2.2.2 L'expérience vaut plus que mille théories

Comme explique le célèbre philosophe et spécialiste en psychologie Dewey (2018), l'école a eu pendant longtemps pour habitude de considérer ceux/celles que l'on instruit comme de simples spectateur.trice.s qui acquièrent la connaissance grâce à l'énergie directe de l'intellect. « Le mot "élève" lui-même en est presque venu à signifier non pas un être qui participe à des expériences fécondes, mais un être qui absorbe directement des connaissances. » (*Ibid.*, 224) Aujourd'hui, un changement de paradigme s'est établi, l'élève devient l'acteur.trice principal.e de son apprentissage. Cette pensée était déjà soutenue en quelque sorte par Dewey. En effet, il défend l'idée d'« expérience » en expliquant que cette dernière vaut plus qu'une tonne de théories car c'est uniquement dans l'expérience qu'une théorie prend un réel sens et peut être vérifiée (Dewey, 2018). L'institution scolaire oppose pendant longtemps l'esprit et le corps ; nonobstant, Dewey signale qu'il est nécessaire de mobiliser les sens et qu'il est impossible de ne faire appel qu'à « l'esprit ». Les sens « sont comme une sorte de conduit mystérieux par lequel les informations du monde extérieur sont introduites dans l'esprit [...] les sens et les muscles sont utilisés non comme des participants organiques dans l'acte de vivre une expérience instructive, mais comme des orifices d'admission et d'émission de l'esprit [...] Les qualités des choses vues et touchées ont une influence sur ce que l'on fait et on les perçoit aussitôt : elles ont une signification » (*Ibid.*, 226). De cette manière, l'expérimentation permet la mobilisation des sens, qui à leur tour procurent une signification aux apprentissages.

En ce qui concerne directement ma recherche, les étudiant.e.s mènent une expérience de terrain focalisée sur la « nature en ville ». Pierron explique l'importance des expériences d'immersion dans un environnement de pleine nature. Il tient notamment les propos suivants : « Là où notre civilisation acosmique encourage une pulsion scopique qui dévisage la nature en la mettant à distance comme un objet, une éducation polysensorielle envisage une initiation aux connivences et aux partialités contingentes qui font la singularité d'un monde pour nous. Elle soutient les enfants, par des expériences d'immersion dans un environnement de pleine nature, dans leur capacité à répondre à la question "qui suis-je, moi qui me vis en confrontation/discussion avec tel milieu dans telle entente propre entre la nature et l'histoire ? ". Le projet consiste à permettre le déploiement libre et sensible, pour chacun et chacune d'une éco-bio-graphie. » (2019, 86). Cet auteur défend les bienfaits de l'éducation polysensorielle, qui, menée dans un environnement en pleine nature, permet aux étudiant.e.s et *in fine* à leurs futur.e.s élèves de prendre conscience de leur appartenance au milieu dans lequel ils/elles agissent et de lui donner un sens, ce qui contribuerait à garantir la pérennité de la vie sur Terre.

Dans l'ouvrage *L'école à ciel ouvert*, les auteur.e.s expliquent que de tout temps les êtres humains ont entretenu un contact étroit avec la nature : ils/elles y faisaient des apprentissages, s'y développaient et y vivaient, tandis que la nature subvenait à leurs besoins fondamentaux. « Notre génération est la première qui grandit avec peu ou pas d'expériences directes avec la nature. L'homme « hors-sol » est né. Il en résulte ce que le journaliste Richard Louv appelle le « syndrome de manque de nature » : problèmes physiques et psychiques, crise du sens de l'existence, éloignement de la nature (et ainsi de soi-même), surexploitations des ressources. » (Wauquiez et al., 2019, 13) Cette absence de connexion avec la nature se traduit par un manque d'expérience dans cette dernière.

Ces constats confirment les propos de Dewey qui favorisent l'expérience dans le but de procurer du sens aux apprentissages. Une reconnexion avec la nature est nécessaire afin de répondre aux besoins de notre siècle et cette dernière passe notamment par un retour aux expériences directes dans l'environnement. Charlot (2014) surenchérit, en affirmant qu'apprendre à se réconcilier avec la terre permet une sensibilisation à la protection de l'environnement ainsi qu'à d'autres problématiques sociales.

2.2.3 L'enquête de terrain pour un.e géographe accompli.e

L'enquête de terrain est le cœur de ma recherche, cependant, comme expliqué *supra*, elle n'a pas toujours eu le même statut et la même fonction qu'aujourd'hui, tant dans la sphère scientifique que dans l'éducation.

La vision de Rousseau, soutenue par le pédagogue Pestalozzi, a grandement influé sur la géographie constituée à partir de la deuxième moitié du XIX^e siècle. Rousseau émet durant cette période une nouvelle conception de la pédagogie : pour lui, « les élèves doivent sortir de la classe et de son atmosphère confinée. Ils apprendront davantage en se promenant, en herborisant et en observant la nature et l'activité des hommes » (Claval, 2013, 3). Le géographe Reclus (cité dans Claval, 2013, 5) précise que cette pratique du terrain est essentielle aux enfants et adolescent.e.s s'ils/elles souhaitent devenir des personnes complètes car elle permet un développement équilibré de leur corps ; la découverte d'un monde et la façon d'y évoluer ; l'exploitation de l'organisation spécifique de chaque espace. Cette prise de conscience a peiné à s'installer durablement dans les moyens d'enseignement (MER) ; pourtant, l'enquête de terrain reprend progressivement une place primordiale dans l'éducation de nos jours. À ce propos, Vergnaud et Le Gall précisent : « l'expérience de terrain, indispensable à la construction du « géographe complet » (Driver), serait donc l'un des outils d'enseignement les plus iconiques de la discipline géographique » (2017, 1-2).

Toutefois, ce dispositif doit être manipulé correctement afin que les étudiant.e.s et les élèves en tirent les bénéfices. L'auteure Zrinscak (2010) apporte quelques précisions sur cet enseignement : elle distingue « enseigner sur le terrain » et « enseigner le terrain ». D'après elle, la première n'est qu'une modalité de l'enseignement. Ainsi, à part quelques contraintes supplémentaires cette manière de procéder renvoie à un cours magistral où l'enseignant.e déverse uniquement son savoir. Cependant, « enseigner le terrain implique une posture radicalement autre d'un point de vue didactique et pédagogique. Dans ce cas, et malgré une étude préparatoire plus ou moins poussée avant la sortie, la connaissance du terrain et les connaissances issues du terrain ne sont pas données *a priori* ni transmises par l'enseignant. Les étudiants y accèdent de façon autonome, certes en appliquant des méthodes apprises en cours, et produisent même une nouvelle connaissance qui peut contribuer à l'enrichissement disciplinaire. Le rôle de l'enseignant consiste alors à guider leur démarche intellectuelle, des sources à la restitution finale, en passant par la constitution de bases de données, la réflexion problématique, les choix méthodologiques, les cadrages conceptuels et les développements analytiques. Il (ou elle) n'enseigne pas un contenu sur l'espace à étudier, mais la manière de produire un nouveau savoir » (*Ibid.*, 42-43). Cette démarche est un réel atout dans l'enseignement, cependant, elle doit être employée scrupuleusement afin d'apporter ses bienfaits.

L'expérience de terrain menée à Ouessant, qui est présentée dans l'article « Paysages à Ouessant : une île en partage » (Chervel & al., 2015), est un exemple concret des bienfaits de ce

dispositif sur des étudiant.e.s. Ces dernier.ère.s provenant de différents domaines académiques, il s'agit d'une approche pluridisciplinaire du paysage qui associe la recherche plastique et la recherche scientifique. L'expérience a offert la possibilité d'établir une relation physique au terrain à travers la marche à pied. Quelques-uns des résultats qui ont suivi cette expérience de terrain font état d'une modification de la perception du paysage : avant le voyage, il était principalement perçu par les étudiant.e.s comme « naturel » mais il s'est avéré largement anthropisé. Il a été constaté qu'en fonction de l'acteur.trice qui agit dans l'espace, la perception du paysage se modifie. De plus, des corrélations entre des éléments climatiques et des ressentis psychiques du paysage ont pu être établies. Tous ces constats ont pu être réalisés grâce à une expérience concrète sur le terrain.

L'enquête de terrain est donc un dispositif qui a longtemps été passablement négligé dans l'enseignement mais qui paraît indispensable aujourd'hui.

2.2.4 L'éducation à la durabilité, ou comment préparer les futur.e.s citoyen.ne.s aux défis du XXI^e siècle

L'éducation à la durabilité est un aspect transversal présent tout au long de mon travail : je cherche à comprendre tous les aspects exposés précédemment au prisme de la durabilité

Ma recherche se déroulant dans le canton de Vaud, il me semble primordial d'exposer brièvement la direction vers laquelle le canton souhaite s'orienter. L'Agenda 2030 cantonal, qui est en cours d'élaboration, intervient dans ce sens. Dans la « Feuille de route pour un Agenda 2030 cantonal » il est écrit : « Le Conseil d'État a souhaité, dès 2003, inscrire son action dans la perspective du développement durable. Depuis lors, le Canton agit quotidiennement dans cette direction, que ce soit au travers des politiques publiques dont il a la responsabilité ou en assumant son devoir d'exemplarité. À l'instar de la Confédération, le Canton envisage le développement durable comme un concept transversal, une orientation commune qui concerne l'ensemble des départements et des politiques publiques. »⁷ Par conséquent, au travers de ces quelques lignes, il est possible de remarquer que le canton de Vaud inscrit son action dans une perspective de développement durable. L'école vaudoise se place alors tout naturellement dans cette continuité. Des pistes nombreuses sont proposées par les didacticiens romands (Hertig, 2016 ; Pache, Bugnard, Haeberli, 2011).

⁷ Tiré du site officiel de l'État de Vaud : https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/DIT/Durabilite/201001_Agenda2030_Feuille_de_route.pdf

L'école moderne a été conçue il y a plus de 150 ans, principalement pour former des citoyen.ne.s capables de répondre à un besoin de main-d'œuvre dû à l'industrialisation occidentale. Depuis, notre société a vécu de nombreux changements et la forme scolaire a dû constamment se réinventer. En l'occurrence, cela fait plusieurs années que l'école est l'objet de « nombreuses nouvelles demandes sociales » (Audigier, 2013, partie 2.5.1) qui ont fini par se retranscrire en « éducations à.. » dans le Plan d'études romand publié en 2010. De cette manière, « l'éducation en vue d'un développement durable » (EDD) a émergé. À la suite de cette introduction, plusieurs limites sont apparues et n'ont pas laissé l'opportunité à l'école de saisir adéquatement les défis imposés à notre société. C'est pourquoi, le « Département de la formation, de la jeunesse et de la culture » (DFJC) et la HEP Vaud optent désormais pour la tournure plus ciblée qui est « éducation à la durabilité » (ED) et non plus EDD.

Le DFJC en partenariat avec l'Université de Lausanne et la HEP Vaud a créé la plateforme « École vaudoise durable » dans le but de proposer des outils aux enseignant.e.s afin qu'ils/elles prennent davantage en compte la durabilité dans leur propre enseignement. « Le chemin vers une société durable requiert une transformation profonde de tous les secteurs de la société. Au même titre que d'autres institutions, l'école se doit de prendre en compte ces enjeux et de préparer les citoyen.nes de demain à imaginer, à penser, à vivre et à agir dans un monde différent de celui que nous connaissons aujourd'hui. Un monde qui soit à la fois respectueux des limites planétaires⁸ et socialement juste. »⁹ L'émancipation citoyenne, primordiale dans une éducation à la durabilité, s'accompagne d'une transformation culturelle comportant les trois objectifs suivants (Renouard et Al., 2020)¹⁰ : « comprendre qu'il s'agit de sortir des modèles économiques et des modes de vie non durables pour se tourner vers un futur souhaitable ; engager une transformation profonde de la société qui soit à la mesure des défis environnementaux ; se préparer à faire face à l'incertitude et aux crises avec humanité ».

Plusieurs savoirs composent l'éducation à la durabilité. Le modèle du « doughnut », exposé *infra*, démontre le besoin de « maintenir l'impact des activités humaines dans les limites écologiques de la planète, tout en assurant les besoins fondamentaux et le bien-être de toutes et tous et en favorisant l'équité dans toutes ces dimensions »¹¹. Ainsi, certains savoirs portent sur

⁸ « Les limites sont des seuils de perturbation des processus naturels à ne pas franchir, afin d'assurer la stabilité du système Terre. » (Tiré du site de l'UNIL : <https://www.unil.ch/centre-durabilite/home/menuinst/presentation/concepts.html>)

⁹ Tiré du site « École Vaudois Durable » : <https://ecolevaudoisedurable.ch/vision-et-durabilite/education-la-durabilite>

¹⁰ *Ibid.*

¹¹ Tiré du site de l'UNIL : <https://www.unil.ch/centre-durabilite/home/menuinst/presentation/concepts.html>

les limites planétaires, telles que le changement climatique, alors que d'autres s'adressent aux besoins fondamentaux, la nourriture par exemple. De cette manière, les enjeux socio-écologiques de notre siècle portent sur le croisement des phénomènes sociaux et écologiques¹².

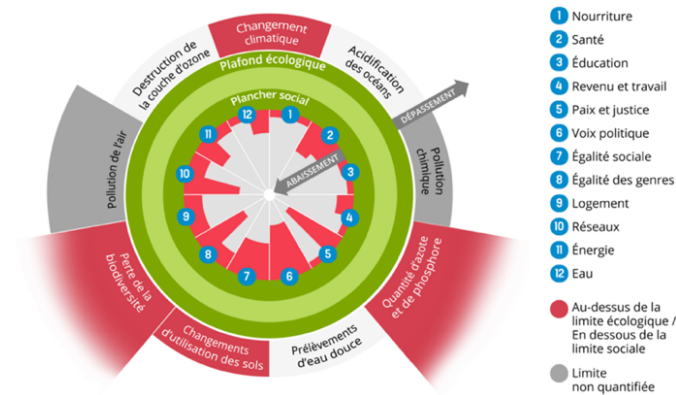


Figure 3 : *Doughnut Economics : Seven Ways to Think Like a 21st-Century Economist* (Raworth 2012)¹³

Ma recherche tente de travailler la durabilité de manière transversale dans le but de former les étudiant.e.s à préparer leurs futur.e.s élèves aux enjeux du XXI^e siècle.

Ce deuxième sous-chapitre expose les enjeux didactiques liés à l'enquête de terrain. La géographie est une discipline sociale et donc constamment amenée à s'adapter aux diverses demandes de la société. Son but principal est de mettre en exergue les relations qui lient l'être humain à l'espace et les relations entre hommes et femmes au sein du même espace. Dewey a depuis un certain temps exprimé le besoin d'expérience dans l'éducation. Les réflexions de ce philosophe puis spécialiste en psychologie reviennent sur le devant de la scène et dans la continuité de ses propos, d'autres scientifiques expriment ce même besoin. L'expérience de terrain serait un recours indispensable dans l'éducation des élèves car elle permettrait entre autres une reconnexion avec la nature et le monde habité, et, plus généralement, avec la Terre. Ainsi, une valorisation de cette démarche serait nécessaire dans la formation des étudiant.e.s ; attention à la mise en place correcte de cette démarche et par conséquent d'« enseigner le terrain ». Enfin, l'éducation à la durabilité, qui est un concept encore relativement récent et pas encore mobilisé par tous, permettrait à l'école de préparer les élèves aux défis de notre société. C'est cet aspect transversal que je tente de travailler au travers du dispositif mis en place avec les étudiant.e.s qui sont de futur.e.s enseignant.e.s.

¹² Tiré du site « École Vaudois Durable » : <https://ecolevaudoisedurable.ch/vision-et-durabilite/education-la-durabilite>
¹³ *Ibid.*

3 Déroutement du séminaire

Comme expliqué brièvement dans la partie « Projet de recherche », le séminaire qui m'a accueilli pour mes investigations s'intitule « Dispositifs didactiques en sciences humaines et sociales » et est composé de quatre séances que je détaillerai ci-dessous. Ce séminaire a été créé et pensé par ma directrice de mémoire qui l'a légèrement adapté pour qu'il puisse s'insérer dans ma propre recherche. Dans ce séminaire, j'ai à la fois adopté une posture d'étudiante mais je me devais paradoxalement de prendre de la distance à l'égard des enquêtés en vertu de mon statut de stagiaire en découverte professionnelle. Dans ce chapitre, je présenterai les objectifs du plan d'études romand, puis le déroulement des quatre séances.

3.1 Objectifs du Plan d'études romand

L'enquête de terrain imaginée par ma formatrice s'inscrit dans une séquence d'enseignement déjà existante dans le manuel « Géographie, Histoire, Sciences de la nature » de 3^e et 4^e primaire. Cette séquence pose la problématique suivante : « Comment un quartier est-il organisé ? » et répond aux objectifs : « SHS 11 – Se situer dans son contexte spatial et social » ainsi que « SHS 13 – S'approprier, en situation, des outils pertinents pour découvrir et se questionner sur des problématiques des sciences humaines et sociales ».

Les apprentissages prioritairement visés sont les suivants¹⁴ :

Plan d'études romand (PER) – Apprentissages prioritairement visés	
SHS 11	SHS 13
<ul style="list-style-type: none">○ Description de certaines caractéristiques des lieux évoqués.○ Distinction entre les éléments naturels et ceux construits par l'Homme.○ Catégorisation des éléments, naturels et construits, de l'espace proche.○ Utilisation de ces catégories pour décrire des éléments de l'espace proche.○ Identification sur des photographies d'éléments appartenant à l'espace vécu.○ Recherche sur le terrain de l'emplacement du photographe au moment de la prise de vue.○ Comparaison de photographies de lieux divers, ou d'un même lieu selon différents angles de vue, à différents moments de l'année. Mise en évidence des ressemblances et des différences.○ Description d'un parcours.	<ul style="list-style-type: none">○ Représentation de l'espace évoqué en trois puis en deux dimensions.○ Comparaison entre diverses représentations spatiales et la réalité.○ Utilisation d'un vocabulaire spécifique précis pour décrire et situer les différents lieux évoqués.

¹⁴ Apprentissages prioritaires mentionnés dans le Moyen d'enseignement romand, 2014 CIIP, p.91

Des liens peuvent également être faits avec la formation générale ainsi que les capacités transversales¹⁵ :

Plan d'études romand (PER) - Liens	
Formation générale	
FG11 Exercer un regard sélectif et critique, notamment en dégagant des critères qualitatifs simples pour distinguer et exprimer des différences entre les supports de communication.	FG 16-17 Reconnaître l'incidence des comportements humains sur l'environnement, notamment en envisageant les conséquences de ses actions courantes sur l'environnement naturel, aménagé et construit.
Capacités transversales dominantes développées Collaboration → prise en compte de l'autre, action dans le groupe Communication → codification du langage, analyse des ressources, exploitation des ressources Stratégies d'apprentissage → acquisition de méthodes de travail, développement d'une méthode heuristique Pensée créatrice → développement de la pensée divergente, reconnaissance de la part sensible, concrétisation de l'inventivité Démarche réflexive → élaboration d'une opinion personnelle, remise en question et décentration de soi	

Le déroulement possible des activités proposées par ce MER se présente ainsi : définir les caractéristiques d'un quartier ; comparer sa représentation du quartier à des photographies ; établir un lien entre les photographies et d'autres représentations de l'espace (plan, maquette, photographie aérienne) ; enquêter sur les utilisateurs du quartier ; activité de synthèse.

À ce déroulement possible, ma formatrice propose une augmentation avec une enquête sur le terrain pour expérimenter le quartier de l'école par l'expérience spatiale et notamment l'expérience sensible ainsi que la création d'une carte sensible, d'une maquette, d'un panneau photographique, d'un film, d'un carnet de voyage, etc.

3.2 Séance 1 : enquête de terrain *extra muros*

Lors de la première séance les étudiant.e.s étaient attendu.e.s devant la HEP Vaud. Un document¹⁶ leur a été distribué avec les consignes et objectifs du séminaire ainsi que de la première séance : comme le voulait l'objectif du jour, les étudiant.e.s devaient se réunir en groupes de deux ou trois et réaliser un itinéraire composé de six stations dans le quartier de la HEP Vaud.

¹⁵ Apprentissages prioritaires mentionnés dans le Moyen d'enseignement romand, 2014 CIIP, p.91

¹⁶ Annexe A : Fiches enquête quartier HEP

Les six stations à visiter étaient les suivantes : la terrasse au sommet du jardin botanique ; l'espace jeux pour enfants au Parc de Milan ; l'espace pour chiens et jardin potager, avenue de la Harpe ; la promenade de la Ficelle à l'avenue de Cour en face de la station de métro Délices ; le potager derrière l'ancienne école, avenue de Cour ; le chemin de Grande-Rive et l'espace vert avec jeux.

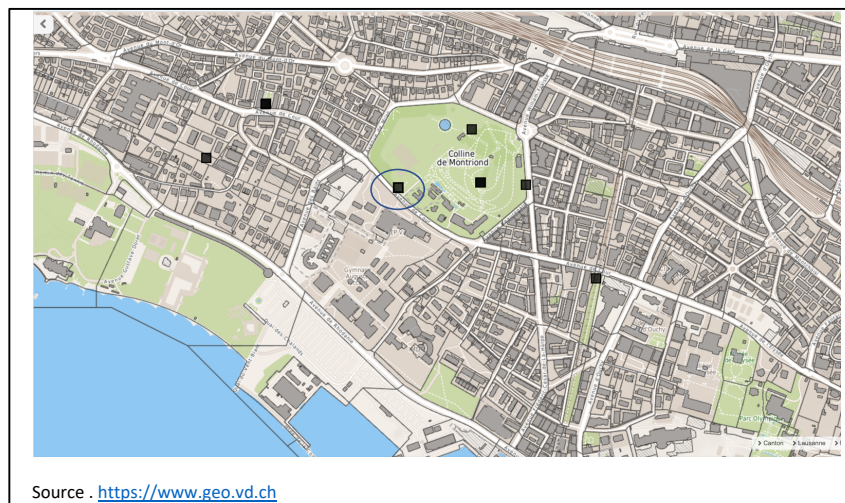


Figure 4 : Plan de l'itinéraire avec les six stations¹⁷

Avant de commencer l'itinéraire, les étudiant.e.s avaient comme mission de prendre connaissance du reste du document. Ce dernier, contenait notamment les éléments apportés aux élèves par l'enquête de terrain :

L'enquête sur le terrain permet avec les élèves de mener une exploration qui comprend plusieurs activités :

	Attitudes, Compétences, Savoirs
Marcher	Repérer, se repérer, naviguer, s'orienter, arpenter, reconnaître, comprendre, croiser
Percevoir, observer	Regarder, écouter, sentir, toucher, goûter
Décrire	Préciser, verbaliser, nommer, catégoriser, inventorier, mesurer, exprimer, énoncer
Analyser	Confronter, relier, interpréter, analyser, évaluer
Collecter	S'informer, documenter, photographier, filmer, interviewer, cueillir, sélectionner, dessiner

Figure 5 : Attitudes, compétences, savoirs ©SJF¹⁸

¹⁷ Document tiré de l'annexe A : Fiches enquête quartier HEP

¹⁸ Document tiré de l'annexe A : Fiches enquête quartier HEP

Les étudiant.e.s, futur.e.s enseignant.e.s, devaient donc au cours du séminaire expérimenter ces modalités de l'enquête de terrain en réalisant l'itinéraire demandé.

Avant de commencer le parcours, tout le groupe s'est rendu à la première station qui se trouve sur la terrasse au sommet du jardin botanique dans le but de réaliser un échange avec la formatrice. Cette dernière leur a expliqué les bienfaits de l'enquête du terrain en précisant qu'elle permettait aux élèves d'ouvrir leur champ de vision, d'avoir un cadrage différent et que le but était de réhabiliter le concept de paysage comme un moyen d'accéder à la compréhension du monde qui les entoure. Ainsi, cela leur permet de comprendre où ils/elles habitent, mais aussi de faire de la géographie prospective. Elle a également souligné qu'au premier cycle l'objectif n'était pas de réaliser un enseignement théorique mais un enseignement qui permettait aux élèves de voir le monde à partir de son origine, dans ce cas l'école. Elle a rajouté en outre que l'expérimentation de l'espace stimulait la capacité de mémorisation et que le fait de réaliser cette activité donnait lieu à énormément d'apprentissages en géographie.

Une fois ces explications terminées, les étudiant.e.s ont commencé leur parcours et avaient pour consigne de remplir la fiche d'enquête suivante¹⁹ :

Fiche d'enquête individuelle quartier de la HEP
A rendre à la formatrice à l'issue de la séance 1
(La prendre en photo pour vous)²⁰

Situation 1 à 6 Nommer, situer	Observation polysensorielle	Décrire le lieu (caractéristiques, acteurs, fonctions)	Choisir un point de repère du lieu, un « marqueur »
1			
2			
3			
4			
5			
6			

¹⁹ Les étudiant.e.s n'ont pour la plupart pas eu le temps de se rendre aux six stations.

²⁰ Document inspiré de l'annexe A : Fiches enquête quartier HEP

3.3 Séance 2 : enquête en autonomie dans le quartier d'une école par groupe

Les groupes formés à la première séance se sont rendus en autonomie dans une école de leur choix pour réaliser une enquête dans le quartier de cette école. Pour ma part, j'ai eu la chance de suivre quatre groupes différents dans ces enquêtes en autonomie. Je rends compte de ces observations dans un chapitre ultérieur.

3.4 Séance 3 : cadre théorique pour la réalisation d'une carte, maquette ou planche photographique

Pour cette troisième séance, les étudiant.e.s avaient rendez-vous par vidéoconférence²¹. Pendant ce séminaire, le déroulement possible des activités prévues dans les MER, l'augmentation envisagée par la formatrice ainsi les avantages et les enjeux d'une expérience spatiale ont été explicités. De plus, une présentation des formats possibles de la représentation de l'expérience spatiale a été réalisée et les consignes concernant leur propre travail ont été données.

3.5 Séance 4 : présentations orales des projets

Pour cette dernière séance, les étudiant.e.s ont réalisé une présentation orale de leur représentation de l'expérience spatiale via un logiciel de vidéoconférence à tout le groupe de séminaire. Dans cette dernière, ils/elles devaient réaliser une localisation précise du lieu choisi ; une présentation de l'enquête réalisée sur le lieu ; une présentation de la production réalisée (carte sensible, carte narrative, maquette, planche photographique, film, etc.).

²¹ La crise sanitaire liée au SARS-CoV2 n'a pas permis la tenue en présentiel du séminaire.

4 Méthodologie

4.1 Question de recherche

En ce qui concerne plus précisément ma recherche, j'ai retenu la problématique suivante : « Quelle est la plus-value de l'enquête de terrain ainsi que de l'expérience spatiale pour des étudiant.e.s de première année de Bachelor en enseignement primaire pour leur appropriation et leur transposition en classe de ce dispositif didactique ainsi que pour leur construction du rapport à la nature dans un espace urbain au prisme de la durabilité ? » Je tenterai ainsi de répondre à cette question et pour ce fait j'ai conçu l'hypothèse ci-dessous.

4.2 Hypothèse

Voici l'hypothèse qui guide ma recherche. Elle fera preuve d'une validation ou invalidation de ma part et me permettra ainsi de répondre à ma problématique.

« L'enquête de terrain ainsi que l'expérience spatiale favorisent une meilleure appropriation du "terrain" comme dispositif didactique à transposer en classe. Cela favorise également l'enrichissement des représentations spatiales quant à la nature et à la durabilité. »

J'ai élaboré cette hypothèse car j'estime que l'enquête de terrain et l'expérience spatiale directement vécues en formation par les étudiant.e.s leur permettront une meilleure appropriation du « terrain ». Ils/Elles pourront, plus aisément, le transposer comme dispositif didactique dans leurs futures classes. De plus, je suis d'avis que l'enquête de terrain et l'expérience spatiale favoriseront également l'enrichissement des représentations spatiales quant à la nature et à la durabilité des étudiant.e.s. Le séminaire se déroulant principalement dans la ville de Lausanne, j'ai fait le choix d'observer la conception de la nature des étudiant.e.s dans un contexte urbain. Ils/Elles auront la possibilité d'enrichir leur vision concernant la nature d'un point de vue global et *in extenso* les enjeux de durabilité pourront être travaillés de manière plus ou moins implicite. Les concepts principaux mobilisés dans cette hypothèse sont, l'enquête de terrain ; l'expérience spatiale ; la formation des étudiant.e.s ; le dispositif didactique ; les représentations spatiales.

4.3 Échantillon

Pour cette recherche, mon public cible était des étudiant.e.s de première année de Bachelor en enseignement préscolaire et primaire de la HEP Vaud. J'avais à disposition six groupes composés d'environ 25 étudiant.e.s. Chaque groupe a suivi les quatre séances présentées *supra*. Ces étudiant.e.s sont au deuxième semestre de leur formation, ils/elles ont *de facto* déjà eu des enseignements théoriques en géographie.

4.4 Modalités de recueil de données et procédures

Ma recherche est une recherche qualitative. C'est une démarche exploratoire qui investigate des champs nouveaux de la didactique de la géographie. Je procéderai donc par sondage en tentant de mettre en avant les points saillants. Pour cela, j'ai utilisé plusieurs modalités de recueil de données que je présente dans la suite de ce chapitre.

4.4.1 Questionnaire sur les représentations des étudiant.e.s

J'ai créé un questionnaire sur les représentations initiales des étudiant.e.s²² qui a été renseigné par les étudiant.e.s au tout début de la première séance. Ce questionnaire a été distribué sous format papier aux deux premiers groupes de séminaire et a été rempli au total par 35 étudiant.e.s. Son but est de tenter de répondre à mon hypothèse en récoltant les représentations initiales des étudiant.e.s, notamment au niveau de l'enquête de terrain ; de leur conception de la nature ; du concept de durabilité ; de l'école hors les murs. Il a également permis de questionner l'enseignement de la géographie ; de l'enquête de terrain ; de la nature.

4.4.2 Observation de parcours de type ethnographique autour de la HEP Vaud

Durant la première séance, j'ai suivi six groupes différents et réalisé une observation de parcours inspiré de l'ethnographie²³ autour de la HEP Vaud. J'ai adopté une observation à la fois non participante, dans le but de ne pas influencer les comportements et à structuration intermédiaire. J'ai imaginé quelques catégories pour me guider, mais je n'ai pas conçu de grille afin de rester relativement libre. J'ai inscrit naturellement mes observations dans mon carnet de terrain²⁴. Avec cet outil de recueil de données, j'ai pour tâche d'étudier les premières réflexions des étudiant.e.s faites sur le terrain en lien avec mon hypothèse.

4.4.3 Fiche d'enquête quartier de la HEP Vaud

Pendant leur parcours dans le quartier de la HEP, les étudiant.e.s ont rempli une fiche d'enquête²⁵ sur laquelle ils/elles devaient noter leurs observations polysensorielles, décrire le lieu et choisir un marqueur comme point de repère du lieu. Ces documents mettent en exergue les

²² Annexe B : Questionnaire sur les représentations des étudiant.e.s

²³ L'ethnographie ou ethnométhodologie « cherche à accéder à l'expérience immédiate et familière des individus. Elle prête un intérêt aux actes du quotidien, aux raisonnements qui sont à l'œuvre dans chacune de ces actions. Il s'agit d'une forme radicale de l'interactionnisme symbolique qui lui-même postule que pour comprendre un phénomène social il faut s'intéresser à la dynamique des échanges entre les acteurs (interactions) et au sens que chaque acteur donne à ses actes (symbolique) » (Baudinaut, 2017, 19).

²⁴ Annexe C : Extrait de carnet de terrain

²⁵ Annexe A : Fiches enquête quartier HEP

premières réflexions des étudiant.e.s pendant l'enquête de terrain et aident à répondre à mon hypothèse.

4.4.4 Observation de parcours de type ethnographique autour de leur école

Lors de la deuxième séance de séminaire, j'ai suivi quatre groupes différents dans leur enquête de terrain autour de leur école.

Le premier groupe était composé de quatre étudiantes mais seule l'une d'entre elles a réalisé l'enquête de terrain. Cette dernière s'est déroulée dans la ville de Gland, plus précisément autour du collège de Mauverney dans l'établissement primaire de Gland, et a duré une heure et dix minutes. Le deuxième groupe était formé de trois étudiantes, toutes trois présentes pendant l'enquête de terrain, qui s'est passée dans la ville de Lausanne, autour de l'établissement primaire de Prélaz et a duré une heure et vingt minutes. Deux étudiantes constituaient le troisième groupe que j'ai observé : l'enquête de terrain avec les deux enquêtées a pris place dans la ville d'Orbe, autour du collège du Grand-Pont situé dans l'établissement primaire d'Orbe et environs, et a duré trente-neuf minutes. Trois étudiantes représentaient le dernier groupe que j'ai traité. Toutes les trois étaient présentes pour l'enquête de terrain dans la ville de Gland autour du collège des Perrerets dans l'établissement primaire de Gland qui a duré cinquante-sept minutes.

J'ai réalisé de nouveau une observation de parcours inspiré de l'ethnographie non participante, plus méticuleusement cette fois-ci : outre la prise de notes dans mon carnet de terrain, j'ai pris des photographies et réalisé un enregistrement audio tout au long du parcours. J'ai également opté pour une observation à structuration intermédiaire dont l'objectif est de récolter des informations dans la réalité de terrain afin de mieux comprendre le comportement des enquêté.e.s et ainsi tenter de répondre à mon hypothèse.

4.4.5 Représentation de l'expérience spatiale

Pendant le quatrième séminaire, les étudiant.e.s ont réalisé une représentation de leur expérience spatiale. Pour cela, ils/elles ont conçu un *PowerPoint* sur lequel ils/elles ont créé une diapositive avec la localisation précise du lieu choisi, une ou deux diapositive(s) avec une présentation de l'enquête réalisée sur le lieu et pour terminer une diapositive avec la présentation de la production réalisée. Le *PowerPoint* était accompagné d'une présentation orale d'une durée maximale de dix minutes. Ces représentations de l'expérience spatiale participent à la résolution de mon hypothèse en observant et évaluant la réalisation des étudiant.e.s.

4.4.6 Questionnaire bilan

Le questionnaire bilan²⁶ a été complété par les étudiant.e.s des deux premiers séminaires après leur quatrième séance. Il a été réalisé et renseigné sur un logiciel informatique et a donc été rempli en dehors des heures de séminaire. Au total, il a été complété par 33 étudiant.e.s²⁷. Ce questionnaire final constitue un autre élément de réponse à mon hypothèse en évaluant l'évolution des étudiant.e.s au niveau de leur représentation des termes « nature, ville et enquête » ; de leur vision de l'école hors les murs ; de leur potentiel réalisation d'un enseignement de terrain en géographie ; des compétences développées par les élèves ; de la place occupée par la nature en ville ; de leur rapport personnel à la nature ; de leur vision des espaces verts en ville.

4.4.7 Tableau récapitulatif des modalités de recueil de données

Modalités de recueil de données		
Modalité	Quand ?	Qui ?
Questionnaire sur les représentations initiales	Au début du premier séminaire	Deux premiers groupes de séminaire : 35 étudiant.e.s
Observation de parcours de type ethnographique autour de la HEP Vaud	Pendant le premier séminaire	Six groupes composés entre deux et quatre étudiant.e.s
Fiche d'enquête quartier de la HEP Vaud	Pendant le premier séminaire	Les étudiant.e.s de tous les groupes de séminaire
Observation de parcours de type ethnographique autour de l'école de leur choix.	Pendant le deuxième séminaire	Quatre groupes composés d'un.e à trois étudiant.e.s
Représentation de l'expérience spatiale	Pendant le quatrième séminaire	Les étudiant.e.s de tous les groupes de séminaire
Questionnaire bilan	À la fin du quatrième séminaire	Deux premiers groupes de séminaire : 33 étudiant.e.s

²⁶ Annexe D : Questionnaire bilan

²⁷ Certain.e.s étudiant.e.s n'ont pas pris le temps de répondre au questionnaire.

5 Résultats

5.1 Discussion

Dans cette partie, j'analyserai les données provenant de mes différentes sources, soit les questionnaires initiaux et finaux ; les observations de parcours de type ethnographique autour de la HEP Vaud et d'une école ; les fiches d'enquête ; les représentations de l'expérience spatiale. Pour ce faire, j'ai analysé ces données thématiquement au moyen d'un tableau, en accord avec l'hypothèse présentée précédemment avec les entrées : « rubriques ; sous-rubriques ; thèmes ; extraits »²⁸, que j'ai complétées avec mes différentes données. En ce qui concerne les questionnaires, dans un premier temps, j'ai reporté les données dans un tableau *Excel*. Ce traitement m'a permis de réaliser des sous-catégories avec les nombreuses réponses de mes enquêtés et d'en quantifier un certain nombre et ce principalement à l'aide de graphiques. De plus, j'ai réalisé des nuages de mots à l'aide des *brainstormings*. Dans un deuxième temps, j'ai transposé ces données dans mon tableau ; en ce qui concerne mes observations de parcours de type ethnographique, j'ai procédé à une retranscription élaborée puis j'ai sélectionné les données pertinentes que j'ai introduites dans mon tableau d'analyse thématique ; quant aux fiches d'enquête, j'ai procédé à une lecture de ces dernières et j'ai incorporé les éléments intéressants dans mon tableau. Pour terminer, j'ai repris connaissance des représentations de l'expérience spatiale ainsi que des remarques que nous avons réalisées aux étudiant.e.s avec ma directrice de mémoire et j'ai transposé ces éléments dans mon tableau.

Dans la suite de cette partie, je reprends mon hypothèse dans l'objectif de la confirmer ou de l'infirmer en fonction des résultats que j'ai obtenu à travers ma recherche.

5.1.1 Hypothèse

Pour rappel, mon hypothèse est la suivante : « L'enquête de terrain ainsi que l'expérience spatiale favorisent une meilleure appropriation du "terrain" comme dispositif didactique à transposer en classe. Cela favorise également l'enrichissement des représentations spatiales quant à la nature et à la durabilité. »

5.1.1.1 Représentations initiales : l'enquête de terrain et rapport à la nature

Dans un premier temps plusieurs constats peuvent être établis à l'aide des résultats provenant du questionnaire sur les représentations initiales des étudiant.e.s.

²⁸ Annexe E : Rubriques et extrait de mon analyse thématique

Pour commencer, 86% des étudiant.e.s affirment qu'ils/elles n'ont jamais enseigné le terrain en géographie. La plupart des enquêté.e.s expliquent qu'ils/elles n'ont en pas eu l'occasion. Ceux/Celles ayant eu la chance de l'enseigner ont, quant à eux/elles, privilégié des activités en forêt ou travaillé le repérage et la localisation à travers des activités dans l'établissement et la cour et le quartier de l'école.

Ensuite, plus généralement, leurs représentations de l'école hors les murs sont assez positives. Les chiffres montrent que les étudiant.e.s estiment que cette pratique est un peu stressante et compliquée à organiser pour les enseignant.e.s. Cependant, ils/elles avancent qu'elle est très enrichissante pour tous.

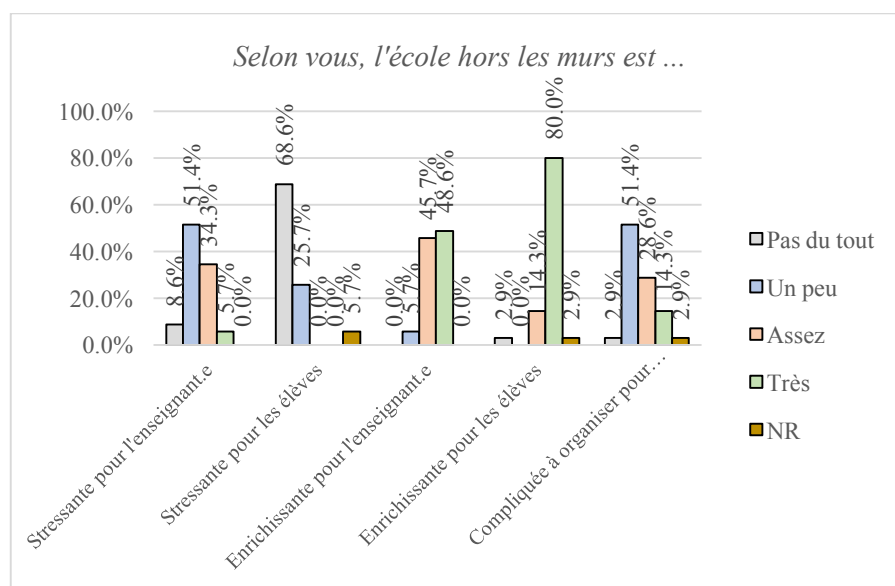


Figure 6 : L'école hors les murs

De plus, ils/elles estiment en majorité que ce type d'enseignement développe des compétences différentes chez les élèves. Cependant, 97% d'entre eux/elles n'ont jamais suivi d'action de formation au terrain et 60% ne s'estiment à ce jour pas compétent.e.s pour réaliser un enseignement de terrain en géographie. Ils/elles justifient cette réponse en expliquant qu'ils/elles n'ont pas assez de ressources, d'outils, de connaissances, de compétences ou d'expérience ; ils/elles expliquent ne pas posséder les compétences nécessaires pour gérer une classe en extérieur et ajoutent qu'ils/elles n'ont pas eu véritablement d'occasions d'observer cette pratique dans leurs classes de stage. Ces deux derniers constats démontrent, à leur échelle, le manque de pratique de terrain dans les écoles en général.

Ces quelques constats permettent de situer la pratique et la conception de l'enquête de terrain des étudiant.e.s. Aussi, il m'est apparu essentiel, de questionner les enquêté.e.s quant à la nature et à la durabilité car la focale imposée durant le séminaire était la nature en ville.

C'est pourquoi, j'ai demandé aux étudiant.e.s comment ils/elles qualifieraient leur rapport avec la nature. J'ai ainsi pu relever les résultats suivants :

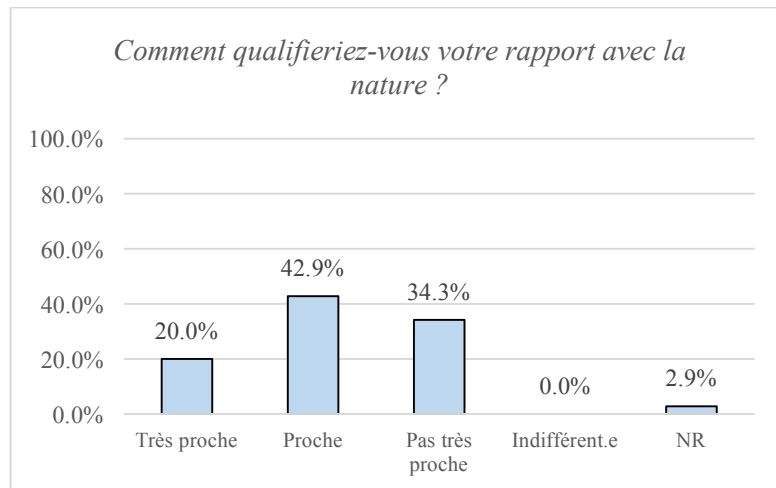


Figure 7 : Rapport avec la nature

Je remarque que 20% des étudiant.e.s se sentent très proches de la nature, 42.9% se sentent proches et qu'un bon tiers, 34,3%, ne s'estiment pas très proches. Cependant, je ne me suis pas arrêtée à ces données proposant un constat général et j'ai souhaité investiguer de manière plus détaillée et approfondie ce rapport à la nature.

En ce qui concerne plus précisément la nature en ville, la plupart des enquêté.e.s mentionnent les parcs et jardins, la vie, la beauté, le calme et le repos que la nature procure comme dignes d'intérêt et d'émotion. Ils/Elles ajoutent que ce sont des lieux de rencontre qui leur permettent de s'évader et de respirer, car ce sont les seuls endroits considérés comme « purs ». Néanmoins, plusieurs sont davantage critiques, ils/elles expliquent qu'il n'y a pas suffisamment de végétation et d'espaces verts, que les êtres humains tentent de faire en sorte que la nature soit plus présente mais la détruisent au lieu de construire autour. Une personne ajoute que toutes les villes ne sont pas équitables et que certaines d'entre elles, comme Lausanne ou Berne accordent une place importante à la nature afin de procurer du bien-être à la population.

La première enquête de terrain se déroulant dans la ville de Lausanne et plus précisément dans le quartier de la HEP Vaud, lors du premier questionnaire, j'ai demandé aux étudiant.e.s quelle place, selon eux, occupe la nature dans les environs de la HEP Vaud. J'ai abouti au constat suivant :

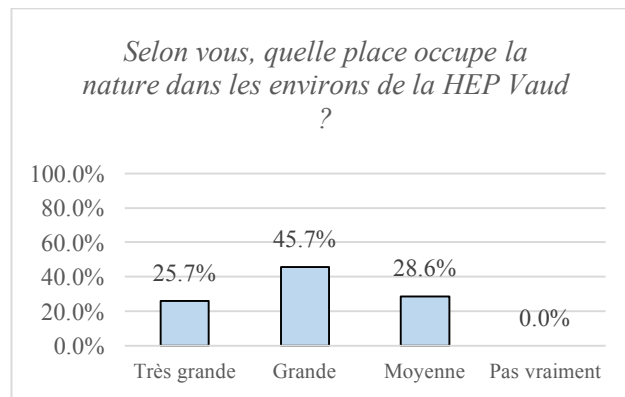


Figure 8 : Place occupée par la nature dans les environs de la HEP Vaud

Ainsi, 25,7% des enquêté.e.s précisent que la nature occupe une très grande place dans les environs de la HEP Vaud, 45,7% disent qu'elle occupe une grande place et 28,6% une place moyenne. À travers ce résultat, je peux observer des représentations spatiales²⁹ contrastées entre les étudiant.e.s. D'après moi, cette disparité pourrait renvoyer soit à une méconnaissance du lieu soit à des références, des pratiques et des expériences spatiales différentes. Peut-être que certain.e.s étudiant.e.s identifient des lieux, par exemple un portager, comme appartenant à la nature alors que d'autres pas. J'ai également pu attester de leur degré d'engagement dans leur quotidien par rapport à la protection de la nature. La plupart des étudiant.e.s (40%) estiment qu'ils/elles ont un degré d'engagement de niveau 3 sur 5 et même 37,1% estiment qu'ils/elles se situent au degré 4³⁰. Ces constats initiaux démontrent que les enquêté.e.s se sentent proches de la nature, que certain.e.s en relèvent les bienfaits et l'apaisement qu'elle leur apporte mais que d'autres regrettent la destruction que l'homme en fait. Globalement les étudiant.e.s estiment qu'ils/elles agissent de sorte à préserver la nature.

Toutefois, dans le questionnaire les enquêté.e.s devaient définir le concept de durabilité. Cette tâche s'est relevée quelque peu complexe. En effet, beaucoup d'étudiant.e.s ont expliqué que la

²⁹ L'expression de « représentation spatiale » établit et exprime, la confrontation entre « les modalités d'appréhension du monde et le statut du réel, c'est-à-dire le problème de l'adéquation entre la réalité, ce que nous en percevons et nos discours sur la réalité » (Baillly, 1995, 372). Autrement dit, cette géographie des représentations, valorise l'existence pour chacun, de schémas du réel, orientés par des valeurs, qui sont mobilisés dans la lecture de l'espace et du monde.

³⁰ Le degré un représente le plus petit taux d'engagement et le degré 5 le plus haut.

durabilité est quelque chose qui dure dans le temps. Ils/Elles disent notamment : « Quelque chose qui peut être utilisée plusieurs fois et qui reste dans le temps » ; « Quelque chose qui dure dans le temps si on y prend “soin“ ». Quelques-uns ont mentionné un ou deux des trois pôles de la durabilité dans leur définition. Par exemple, un.e étudiant.e dit : « La durabilité a pour objectif de sensibiliser à l’environnement, à sa protection et à mettre des moyens ou des gestes en place pour le préserver. ». Néanmoins, trois étudiant.e.s se rapprochent de la définition, cependant, ils/elles définissent davantage le développement durable que la durabilité. Ils/elles tiennent les propos suivants : « Un concept durable c’est quand on prend le domaine économique, social et l’environnement. Pour faire quelque chose qui dure dans le temps et qui ne péjore pas un des trois domaines. » ; « C’est un cycle qui est en communion avec différents domaines de sorte que chaque partie soit considérée à part égale. » ; « Pour moi, la durabilité est en lien avec le social et l’économique. Ça prend en compte les besoins de nos générations futures de façon écologique. ». Il se pourrait donc que ce concept soit relativement inconnu aux yeux des étudiant.e.s ou du moins pas consolidé.

Dans ces représentations initiales, il est possible de relever que les étudiant.e.s ont une vision favorable de l’enquête de terrain mais manquent d’expérience, aussi, ils/elles estiment avoir un bon rapport à la nature mais peine toutefois à définir le concept de durabilité.

Les prochains points mobilisent les données récoltées grâce aux observations de type ethnographique faites sur le terrain, aux fiches d’enquête et aux représentations de l’expérience spatiale qui permettent ainsi d’illustrer les enjeux et apports de l’enquête de terrain et de l’expérience spatiale expérimentées par les étudiant.e.s.

5.1.1.2 La mobilisation de toute la personne en passant par l’observation polysensorielle, les sentiments, les sensations et le vécu

Pendant l’enquête, les étudiant.e.s étaient encouragé.e.s à réaliser une observation polysensorielle et j’ai remarqué qu’ils/elles ont réellement « joué le jeu ». Par exemple, pendant l’enquête autour d’une école, une étudiante du groupe deux a dit : « Pour la vue, bah, on peut dire les immeubles, on a les montagnes qui sont au fond, on voit le lac aussi, bah, la route. » ou encore une étudiante du groupe quatre a énoncé : « On voit le ciel [rigole]. Non mais dans le sens où ce n’est pas tout fermé... On voit l’immeuble à travers la forêt. ». Grâce à mes observation de terrain, j’ai remarqué que les étudiant.e.s avaient du mal à mettre en mots ce qui les entoure. Ils/elles ont des difficultés à décrire et à prendre conscience des éléments qui composent les lieux. L’espace se présente comme un donné auquel les étudiant.e.s sont relativement peu attentif.ve.s.

Pendant les enquêtes de terrain, j'ai toutefois observé une évolution au niveau de la finesse et de la précision lors de la mobilisation des sens. Notamment, les étudiant.e.s du groupe deux, pendant l'enquête autour de la HEP Vaud mais aussi durant leur premier arrêt lors de leur deuxième enquête, étaient très statiques. En effet, elles s'arrêtaient à un endroit et réalisaient leurs observations sans bouger. Cependant, plus l'enquête avançait plus elles analysaient l'espace avec précision en mobilisant leurs sens. Le dialogue suivant reflète ce constat :

Et. 1 : « Pour les fonctions on peut dire que le fait que ça soit clos tu as une meilleure vue. Tu as une vue d'ensemble, ce n'est pas comme de l'autre côté où vraiment c'est... Parce que là, le champ de vision est plus réduit, enfin, je ne sais pas comment dire mais t'as un meilleur champ de vision. Tu vois tout et en fait, peu importe où tu t'assois, t'as toujours la même face, le champ de vision qui sera... Tu vois la même chose. »

Et. 3 : « Bon, peut-être que là on voit surtout aussi beaucoup cette partie-là. Parce que là-bas on ne voit pas vraiment, si tu te mets là-bas, on ne voit pas forcément là. »

Un constat similaire peut être réalisé chez les étudiantes du troisième groupe. À leur dernière station, pendant l'enquête autour de leur école, l'une d'elle affirme : « En vrai, c'est une description [inaudible] ça dépend si on regarde à 360°. » alors que précédemment elles ont réalisé des observations depuis un seul point.

Il y a une disparité flagrante dans la fréquence d'utilisation des différents sens et dans l'aptitude à les mobiliser. En effet, l'odorat et l'ouïe sont les sens qui ont posé le plus de problèmes aux étudiant.e.s. En ce qui concerne l'odorat, les enquêté.e.s ont souvent affirmé qu'ils/elles ne sentaient rien. Par exemple, une étudiante du deuxième groupe a dit : « Bah déjà, on ne sent rien ! » et l'étudiante du premier groupe a énoncé : « Ensuite, qu'est-ce qu'on sent ? On ne sent pas grand chose, mis à part la paille avant, ici on ne sent rien non plus. ». J'ai remarqué que les étudiant.e.s cherchaient les odeurs mais de manière statique. Ils/Elles s'arrêtaient effectivement à un seul endroit et à partir de ce dernier mobilisaient ce sens. Dans les fiches d'enquête, rare sont les groupes qui ont écrit des éléments concernant l'odorat. Pour ce qui est de l'ouïe, plusieurs groupes ont affirmé qu'ils n'entendaient rien alors qu'en fait, c'était uniquement parce qu'ils/elles n'entendaient pas les voitures. Par exemple, les étudiantes du groupe trois affirment qu'elles n'entendent quasiment rien alors qu'en réalité, la perception de plusieurs sons était possible, à l'instar du chant d'oiseaux :

Et.1 : « On n'entend pas grand chose en vrai. »

Et.2 : « Ouais »

Et.1 : « C'est assez calme, c'est bien. »

Plus généralement, lors de mes observations de terrain, les étudiant.e.s du troisième groupe sont celles qui ont le moins mobilisé leurs différents sens. Elles se sont principalement concentrées sur la vue. Je peux lier cette constatation à une autre faite par des étudiantes lors de leur présentation orale de l'enquête mais concernant leurs élèves. En effet, elles ont testé cette activité en stage et se sont rendu compte qu'une réelle construction devait être faite car les élèves utilisaient spontanément la vue et pas vraiment les autres sens.

Concrètement, je relève que les étudiant.e.s ont tenté, en général, de réaliser une observation polysensorielle. Certain.e.s ont progressé au cours des enquêtes, cependant, d'autres mériteraient encore un peu d'entraînement car la mobilisation des sens n'est pas consciente. Ce constat peut être appuyé à l'aide des différentes représentations de l'expérience spatiale des étudiant.e.s. En effet, un bon nombre d'entre eux/elles, ont pris le soin d'y faire apparaître l'aspect sensoriel, cependant certain.e.s ont quelque peu omis ces observations.

Les sentiments, les sensations et le vécu sont également des éléments qui composent l'expérience spatiale. Les étudiant.e.s traversent des espaces qui leur sont familiers, qui leur rappellent des souvenirs et expriment des sensations. J'ai pu relever ces différents éléments à plusieurs reprises chez mes enquêté.e.s. Par exemple, une étudiante du groupe quatre explique qu'elle a réalisé une activité similaire avec sa classe de stage : « On avait fait un truc comme ça avec les élèves où ils devaient, avec les cinq sens, dans la forêt, trouver quelque chose qui faisait du bruit, quelque chose qu'ils pouvaient toucher, regarder et sauf pas goûter. » ; les étudiantes du deuxième groupe échangent, elles, à propos de leur appréciation des lieux en réalisant des évaluations esthétiques de l'espace :

Et.1 : « Elles sont trop mignonnes les maisons, j'aime trop ! »

Et. 3 : « Même l'immeuble juste en face du potager, il est trop chou. Mais c'est vrai que c'est dommage qu'il n'y ait pas trop de verdure autour. »

Toutefois, j'ai aussi remarqué que l'étudiante du premier groupe n'exprime pas vraiment ses sensations et sentiments. Ce manque peut également être ressenti dans la représentation de l'expérience spatiale qu'elle et son groupe ont faite. Elles n'ont effectivement pas représenté leur rapport au lieu mais davantage une situation de l'espace. En effet, elles restent appuyées à l'organisation spatiale, les lieux ne sont pas vraiment incarnés et cela est dû à un manque de développement au niveau de la perception, de la description et de l'analyse. Toutefois, elles ont pris le soin de signaler des repères spatiaux et toponymiques.

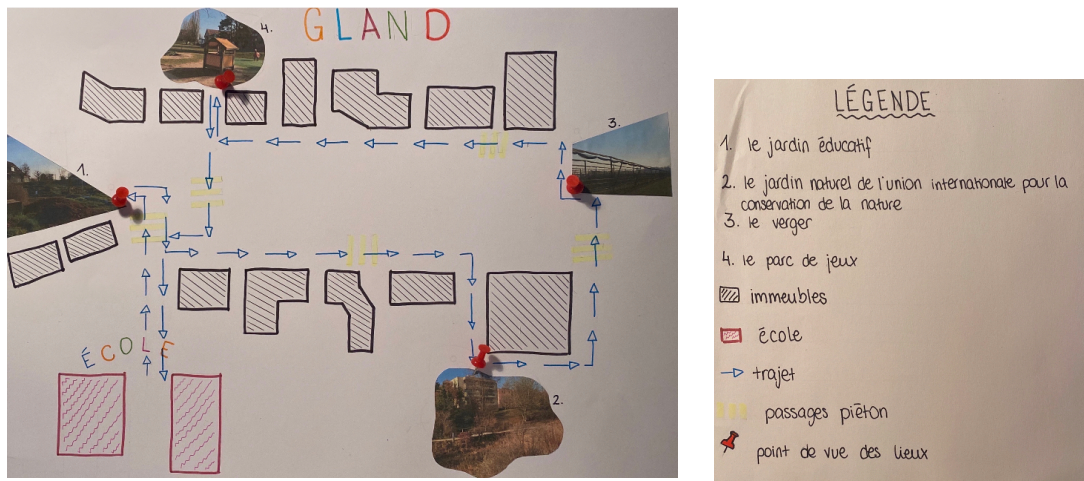


Figure 9 : Représentation de l'expérience spatiale du groupe un

L'enquête de terrain et l'expérience spatiale qui en découle permettent de vivre une expérience sensible, corporelle et sociale. L'objectif n'est pas de se contenter des apprentissages du terrain en lui-même mais de vivre une expérience. Chaque expérience spatiale est unique et permet de transformer la vision de l'espace ainsi que la personne. Globalement, grâce à l'enquête de terrain, les étudiant.e.s ont exprimé leur vécu, leurs sensations et sentiments, ainsi, cela a contribué à la construction de leur représentation spatiale. Même si cette construction est inégale entre les personnes, l'enquête de terrain a tout de même permis directement une meilleure connaissance du lieu, notamment par le partage entre les enquêté.e.s, et *in fine* une meilleure connaissance de soi. Ces éléments ont souvent été oubliés ou déclarés comme inutiles dans l'enquête de terrain mais comme l'affirme notamment Isabelle Lefort, il est nécessaire que toute la personne soit mobilisée et cela passe notamment par l'expérience sensible. Les activités liées au séminaire mettent ainsi en avant l'importance de cette prise en compte et je peux affirmer à travers ma recherche sur le terrain ainsi qu'à travers les représentations de l'expérience spatiale que la plupart des étudiant.e.s semblent avoir pris en considération cet aspect.

5.1.1.3 Étudiant.e.s ou enseignant.e.s, quelle posture adoptent les enquêté.e.s ?

Les enquêté.e.s sont des étudiant.e.s mais aussi de futur.e.s enseignant.e.s. Ainsi, l'objectif est de les préparer à ce métier pour qu'ils/elles puissent répondre aux besoins des élèves et favoriser leurs apprentissages. J'ai donc trouvé pertinent d'observer comment ils/elles agissent en tant qu'étudiant.e.s mais aussi s'ils/elles adoptent une posture d'enseignant.e.

Lors de mes observations ethnographiques à la HEP Vaud, je n'ai pas constaté ce changement de posture. En effet, les enquêté.e.s ont réalisé l'exercice en restant uniquement des étudiant.e.s,

aucun des six groupes observés n'a fait allusion aux élèves. Après cette expérience, je m'attendais à ce que les étudiant.e.s adoptent une posture similaire lors de leur deuxième enquête. Cependant, j'ai constaté que les quatre groupes d'étudiant.e.s se sont davantage projeté.e.s en tant qu'enseignant.e à ce moment-là. Par exemple, l'étudiante du premier groupe a dit : « Si ce travail se fait avec les élèves sur plusieurs périodes, ça va. » ou encore une étudiante du groupe trois a affirmé : « Si tu fais un jour une introduction genre sur la vie du castor, ça peut être une bonne amorce. Tu viens là et tout et tu leur demandes, bah ouais pourquoi ils font des castors avec des arbres et tout... ». J'ai aussi pu ressentir ce changement de posture dans les présentations *PowerPoint* : plusieurs groupes ont réalisé l'expérience eux-mêmes mais ont également tenté de la réaliser avec leurs élèves de stage ou ont planifié le déroulement des séances pour des élèves.

Je suppose donc que cette différence de posture chez étudiant.e.s entre l'enquête autour de la HEP Vaud et les autres moments du séminaire s'expliquerait par le fait que pour la première enquête les étudiant.e.s se trouvaient sur leur lieu de formation et que l'activité était nouvelle. Ainsi, ils/elles ont adopté leur rôle d'étudiant.e qui découvre le quartier de la Haute école pédagogique. En revanche, en allant réaliser l'enquête autour d'une école de leur choix, les étudiant.e.s étaient davantage dans un cadre concret dans lequel ils/elles pouvaient se projeter avec leurs futur.e.s élèves. De cette manière, le fait de leur permettre de réaliser cette enquête autour d'une école de leur choix, leur a permis d'adopter davantage une posture professionnelle.

5.1.1.4 Se repérer, oui, mais comment ?

En réalisant les enquêtes de terrain, les étudiant.e.s ont été amené.e.s à se repérer dans l'espace. Pour le premier séminaire, ils/elles avaient à disposition une carte. Mis à part le groupe six, les autres ont rencontré plusieurs difficultés pour se repérer avec cet outil. Les étudiant.e.s n'orientaient pas correctement la carte et ils manquaient de repères : certain.e.s ne savaient pas où se situait l'avenue de Cour³¹. Toutefois, je rappelle que la plupart des enquêté.e.s ne connaissent pas bien les lieux car ayant commencé leur cursus en pleine pandémie mondiale SARS-CoV2, ils/elles n'ont pas eu la chance de se rendre régulièrement à la HEP Vaud. Toutefois, globalement, j'ai relevé le fait que les étudiant.e.s étaient beaucoup plus à l'aise avec les cartographies en ligne. Je suppose que cela serait dû à une question d'habitude. Lors de mes observations des enquêtes autour d'une école de leur choix, tous les étudiant.e.s, sauf celle du premier groupe, se sont orienté.e.s uniquement avec leur téléphone portable. De surcroît, ils/elles ont cherché

³¹ La HEP Vaud se situe à l'Avenue de Cour.

directement « de la nature » sur leur téléphone en se focalisant sur le « vert » qu'ils/elles voyaient dessus. Cette technique peut malheureusement les induire en erreur, car la nature n'est pas seulement présente dans des espaces verts et les cartes ne sont pas mises à jour constamment. Elle les prive d'une vision plus globale des lieux, car la carte bouge en même temps que l'individu en mode itinéraire, de même qu'elle offre une vision peu qualitative. Seul le quatrième groupe, qui connaissait relativement bien le quartier a osé se détacher de la carte et explorer librement les lieux en essayant de découvrir sur le moment la nature en ville.

Les étudiant.e.s peinent à se repérer dans l'espace avec une carte papier et utilisent donc leurs propres ressources, ici le téléphone portable. Une certaine réappropriation de l'outil mis à disposition par la professeure est réalisée. Toutefois, je peux constater, lors de la représentation de l'expérience spatiale, que les étudiant.e.s ont tous réussi, d'une manière ou d'une autre, à représenter l'espace qu'ils/elles ont expérimenté.

La réappropriation en général se déroule constamment dans la vie quotidienne mais aussi en classe et il est important que les étudiant.e.s vivent d'eux/elles-mêmes l'expérience pour s'en rendre compte. En lien avec ce postulat, j'ai remarqué que certain.e.s étudiant.e.s n'ont pas forcément conscience que des éléments, objets ou autres peuvent faire preuve d'une réappropriation et/ou d'un détournement dans leur fonction. Je peux constater cela dans le groupe deux dans un débat autour de l'utilisation des bancs mis en place :

Et.3 : « Donc fonction, divertissement, place de jeux. »

Et.1 : « Peut-être surveillance en fonction d'où tu t'assois. »

Et.3 : « Est-ce que c'est vraiment un lieu de détente, parce qu'avec le bruit des enfants, ce n'est pas forcément un lieu de détente pour tout le monde ? Un lieu de pique-nique on peut mettre aussi... Après, je ne pense pas que les gens viennent aussi pour la vue parce qu'il y a d'autres endroits où on verrait beaucoup mieux la vue. »

Et.1 : « Après les bancs, ils ne seraient pas là pour rien en fait, donc, ils ne vont pas mettre les bancs n'importe comment pour rien. Je ne sais pas, peut-être qu'une personne va aimer cette vue là et l'autre elle a vraiment besoin d'avoir une autre vue et aussi le calme. Enfin il y a plein de trucs qui entrent en jeu. »

Un débat est provoqué autour de la fonction de bancs placés autour d'une place de jeux. Pour l'étudiante une, ces bancs ont été installés à cet endroit pour admirer la vue. D'après elle, ils ne peuvent pas être mis à cet endroit par hasard. C'est un constat pertinent car elle défend l'idée que l'espace est pensé et planifié en fonction de certains besoins. Cependant, elle ne prend pas en compte le fait que finalement, dans la réalité, certains éléments font preuve d'une réappropriation dans leur utilisation concrète. Ainsi, peut-être que ces bancs ont été planifiés pour une certaine utilisation, comme admirer la vue, mais finalement l'utilisation peut s'avérer tout autre.

Je peux donc constater qu'il y a chez les enquêté.e.s un certain manque de compétences dans l'analyse de l'espace et des manières de faire avec l'espace. Cette remarque me permet d'introduire le point suivant que j'ai intitulé « fonctions de la nature anthropocentriques et difficulté à nommer les acteur.trice.s » et qui me donne la possibilité d'approfondir ce point.

5.1.1.5 Fonctions de la nature anthropocentriques et difficulté à nommer les acteur.trice.s

Les enquêtes de terrain réalisées par les étudiant.e.s les ont mené.e.s à analyser l'espace dans lequel ils/elles se trouvaient. Pour les aider, ma directrice de mémoire a conçu une section « Décrire le lieu (caractéristiques, acteurs, fonctions) » dans la fiche d'enquête. Pour poursuivre mes constats en lien avec la fonction des lieux, je peux affirmer que ce point a posé passablement de problèmes aux étudiant.e.s. Certain.e.s ont eu du mal à savoir ce qu'était tout simplement une fonction ou alors s'ils/elles devaient analyser la fonction du lieu en général ou la fonction du lieu uniquement par rapport aux élèves.

Pour les groupes qui ont compris ce qu'était une fonction, un élément assez flagrant est ressorti : la nature en ville était la focale, donc les étudiant.e.s étaient concentré.e.s sur les fonctions des éléments qu'ils/elles définissaient comme la nature en ville. J'ai ainsi pu constater une vision relativement anthropocentrée, tous les groupes ont nommé des fonctions centrées sur le divertissement, le bien-être, les rencontres, l'apprentissage. Par exemple, les étudiantes du groupe quatre tenaient les propos suivants : « Parc, je pense que c'est genre repos, divertissement. » ou les étudiantes du groupe trois, qui se situaient sur le pont d'une rivière, expliquaient : « Fonction, je dirais, si on devait venir avec les élèves, qu'ils découvrent l'endroit, la nature, qu'ils puissent ramasser des petits cailloux pour bah voilà, pour ramasser des petits cailloux, pour le chemin genre. Les petits bouts de bois qui sont par terre, les feuilles mortes. ». De plus, dans la fiche d'enquête que les étudiant.e.s ont remplie lors du premier séminaire, ils/elles devaient répondre à la question suivante : « Quels sont les enjeux qui vous apparaissent importants ? Quel questionnement pourrait guider selon vous la découverte du quartier avec les élèves autour de la Nature en ville ? Proposez une question. ». Un.e étudiant.e a alors proposé.e la question suivante : « Quelle est la place et les effets des espaces verts ? » et a pris le soin de répondre à sa propre question en écrivant : « Combattre le stress de la vie quotidienne, s'évader, changer d'air. ». J'ai ainsi remarqué qu'aucune réponse ne mentionne l'aspect environnemental. Pour les étudiant.e.s, la nature en ville a pour mission de répondre aux besoins spécifiques des êtres humains : cette vision anthropocentrique dépeint la nature en tant que simple ressource pour les êtres humains. Ainsi, le dualisme nature-culture peut être fortement ressenti dans ces observations.

En revanche, j'ai pu remarquer que, malgré cet état de fait, les étudiant.e.s prêtent attention à la préservation de la nature. En effet, dans le questionnaire, ils/elles avaient déjà affirmé qu'ils/elles se sentaient globalement investi.e.s dans la protection de la nature au quotidien. Ces dires ont été relativement confirmés dans les enquêtes de terrain. Par exemple, dans le premier groupe, une étudiante a dit : « On n'as pas envie d'aller abimer les arbres » ; dans le quatrième groupe, deux étudiantes ont entamé le dialogue suivant :

Et. 1 : « À part ça, il y a plein de vignes partout, si tu regardes dans le long, t'en as genre tout là. »

Et.3 : « Bientôt, il y aura des maisons à la place. »

Et.1 : « Il y en a de moins en moins. »

Et.2 : « Ça soule hein ! »

En ce qui concerne l'analyse des acteur.trice.s, les étudiant.e.s ont rencontré passablement de difficultés à les nommer. Certain.e.s d'entre eux/elles ne savaient pas ce qu'était un.e acteur.trice. Par exemple, une étudiante du groupe trois affirme : « Mais, je ne sais pas ce qu'elle entend par acteurs. ». Ce constat est paradoxal car le concept d'acteur.trice a été étudié lors du cours et séminaire du semestre précédent et a dû être mobilisé en certification. Je remarque donc une certaine incapacité à réinvestir les concepts centraux dans d'autres activités et d'autres échelles spatio-temporelles. D'autres ont manqué de précision en regroupant les acteur.trice.s sous « tout public ». J'ai relevé une tendance des étudiant.e.s en général à nommer des acteur.trice.s qui utilisent les lieux pour se divertir et non des personnes qui y exercent une autre fonction. Cette perception de l'espace montre, d'une autre manière, un manque de décentration par rapport à soi. Pour les rares groupes qui ont fait allusion à des personnes travaillant dans l'espace, une certaine imprécision au niveau du vocabulaire était perceptible. L'étudiante du groupe un explique : « Les acteurs, ici, ce sont les personnes qui cultivent les arbres. » En dépit du déclaratif de départ dans lequel les étudiant.e.s attestaient avoir un bon rapport avec la nature, une pauvreté conceptuelle ainsi que des conceptions témoignent d'un rapport peu documenté, peu argumenté, voire d'une vision très partielle de la nature.

Dans les représentations de l'expérience spatiale, il est possible de constater que la plupart des groupes ont fait figurer les fonctions des lieux. Ce sont certes des fonctions anthropocentriques, toutefois, les étudiant.e.s y ont prêté attention. Pour ce qui est des acteur.trice.s, les *PowerPoint* confirment la mauvaise maîtrise de ce concept car très peu d'étudiant.e.s y ont réellement fait référence.

Un travail sort malgré tout du lot ; même si l'étudiante n'a pas respecté la consigne « la nature en ville », elle su créer une carte sensible expérientielle et relativement détaillée :

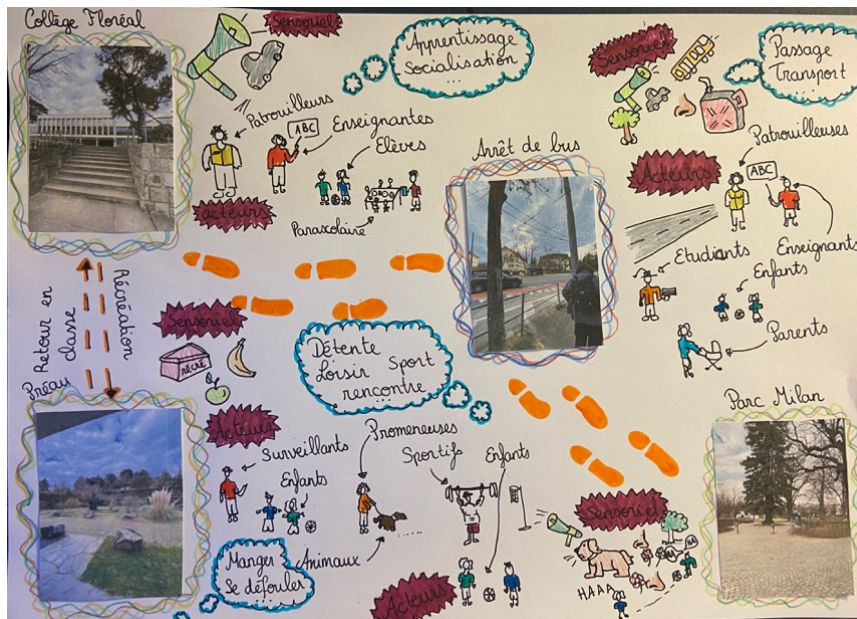


Figure 10 : Carte sensible d'une étudiante du séminaire BP21SHS

5.1.1.6 Stéréotypes, préjugés et attentes : quelle vision de la nature ont les étudiant.e.s ?

En menant mes observations de terrain, en étudiant les fiches d'enquête et en examinant les *PowerPoint*, j'ai établi des constats en ce qui concerne la nature en ville qui était la focale de cette expérience.

Tout d'abord, la plupart des étudiant.e.s ont choisi des espaces verts comme éléments appartenant à la nature en ville. Si la plupart, ont choisi comme stations un parc, un potager, un jardin, une place de jeux et une forêt urbaine, quelques-uns ont opté pour un terrain de football, un lac, une rivière, un sentier, une fontaine, un étang, une vue panoramique sur les montagnes ou un lac, un cimetière, une piscine, une cour de récréation, un arbre et arbuste, et ainsi de suite. Il s'avère que les stations choisies par les étudiant.e.s étaient principalement des espaces verts. Un manque de diversité dans leur vision peut être constaté car la nature ne se retrouve finalement pas uniquement dans des espaces verts.

Un autre élément qui a attiré mon attention concerne le nombre élevé des enquêtés.e.s qui tenaient des discours relativement stéréotypés sur la nature en ville. Par exemple, une enquêtée du premier groupe a dit : « Après le souci, c'est de trouver beaucoup de choses aux alentours » ; une étudiante du troisième groupe a énoncé : « Voilà, donc c'est un peu compliqué de trouver des points intéressants. Parce que bon, oui, il y en a autour de l'école. Il y a l'arbre dans la cour

et tout mais bon ce n'est pas très important quoi. » ; une étudiante du groupe quatre a, quant à elle, soutenu les propos suivants : « Autour de l'école, il n'y a pas grand chose, il y a juste là en fait. ». Pour eux/elles, l'école se trouvant en ville, d'office il n'y aurait pas de nature autour. Ces propos renvoient la pensée dualiste entre la « nature » et la « culture » présente dans la société. Ainsi, cela relève du cliché, de la caricature, du stéréotype car c'est ce que la société émet à l'encontre de la nature mais qui n'est finalement pas le reflet de la réalité. Pendant les enquêtes de terrain, j'ai eu le sentiment que les étudiant.e.s avaient certaines attentes vis-à-vis de ce qu'ils/elles devaient trouver dans la nature. Par exemple, l'étudiante du groupe un a dit : « On voit des oiseaux quand même » ou encore les étudiantes du groupe deux, dans un dialogue, ont exprimé les éléments suivants :

Et.1 : « Ça sent le printemps ! [rigolent] »

Et.3 : « J'avoue mais... [rigole] »

Et.1 : « Les champs et le trafic... »

Et.3 : « Ça sent la nature quoi ! »

Et.1 : « Ça ne sent pas trop, ça ne sent pas le pétrole »

Et.2 : « Bah un petit peu oui. »

Toutefois, je tiens à souligner que ce dialogue montre l'intérêt didactique qui est l'échange avec des avis contrastés. Finalement le dialogue conduit probablement à une vision plus partagée et donc à une prise de conscience personnelle, aussi, il y a une mise en œuvre de l'attention ainsi que de l'empathie.

Pour revenir à mon propos, à plusieurs reprises, les étudiant.e.s disaient que ça sentait la nature mais sans vraiment définir ce qu'est l'« odeur » de la nature ou alors ils/elles disaient que ça ne sentait pas la pollution alors qu'ils/elles se situaient au bord d'une route. Ces extraits renvoient à une vision de la nature comme la « non-ville ». Les étudiant.e.s réduisent la nature à quelques éléments qu'ils/elles connaissent. Ils/Elles sont dans une démarche déductive, ils/elles établissent des faits à partir de ce qu'ils/elles connaissent au lieu d'appliquer une démarche inductive en réalisant des analyses qui leur permettent d'aboutir à de nouveaux constats. C'est pour cela, qu'ils/elles conservent et reproduisent une certaine vision de la nature en ville.

Cette vision stéréotypée ainsi que ces attentes et/ou préjugés sur la nature en ville sont également ressorties dans le *brainstorming* autour du mot « nature » que j’ai proposé aux élèves dans le premier questionnaire. Ci-dessous, j’ai retranscrit le résultat sous forme de nuage de mots³² :



Figure 11 : Nuage de mots réalisé à partir du brainstorming sur le mot "nature"

Finalement, ces éléments n’ont pas toujours pu être retrouvés sur le terrain. Concernant la vision stéréotypée de la nature en ville, plusieurs groupes ont finalement constaté qu’ils/elles ont trouvé plus d’éléments de nature que ce à quoi ils/elles s’attendaient. À ce propos, l’étudiante du premier groupe a dit : « C’était un peu notre crainte au début, quand on cherchait des endroits sur *Google Maps* ou comme ça, qu’il n’y ait que des parcs pour enfants en fait et que les seuls points de nature en ville ça soit des petits parcs où il y a finalement un arbre et puis un peu d’herbe et puis c’est tout. Mais finalement en cherchant un peu plus loin on a retrouvé des trucs. » ou encore une étudiante du quatrième groupe qui a dit : « C’est vrai que quand tu y réfléchis, tu vois plus [la nature en ville] que ce que tu t’imaginais ». Ainsi, les étudiant.e.s ont eu une certaine prise de conscience au cours de l’enquête. Ces constatations démontrent une évolution dans leurs représentations spatiales.

³² Plus le mot est écrit en grand, plus il est ressorti dans les réponses des étudiant.e.s. Aussi, le logiciel sur lequel j’ai réalisé ce nuage de mots ne permettait pas d’écrire des phrases. Ainsi, pour que les mots restent ensemble j’ai été dans l’obligation de mettre des tirets entre eux, comme par exemple pour « plein-air ».

5.1.1.7 La représentation de l'expérience spatiale : les étudiant.e.s ont-ils/elles saisi les enjeux d'une expérience spatiale ?

La construction du rapport au lieu des étudiant.e.s était l'objectif principal des enquêtes de terrain et *in fine* des représentations de l'expérience spatiale. Dans la globalité, les étudiant.e.s ont atteint cet objectif. Toutefois, quelques groupes ont davantage réalisé une situation de l'espace. Je peux supposer qu'avec les présentations des autres membres du séminaire et les commentaires apportés par ma directrice de mémoire ainsi que moi-même, ces quelques groupes ont pu tout de même assimiler l'objectif du cours. Voici, ci-dessous, un exemple d'une carte sensible d'un groupe d'étudiantes. Lors de leur présentation, elles ont insisté sur le fait que cette carte ne représente pas l'espace tel qu'il est réellement mais davantage ce qui les a marquées. Elles ont donc reconsidéré l'espace. Ainsi, les objets ont été choisis en fonction de ce qui les faisait penser à cet espace. Il est donc possible d'affirmer qu'elles ont bien saisi les enjeux d'une expérience spatiale.



Figure 12 : Carte sensible réalisée par deux étudiant.e.s du séminaire BP21SHS

5.1.1.8 Évolutions : savoir-faire didactique, professionnalisation, représentations

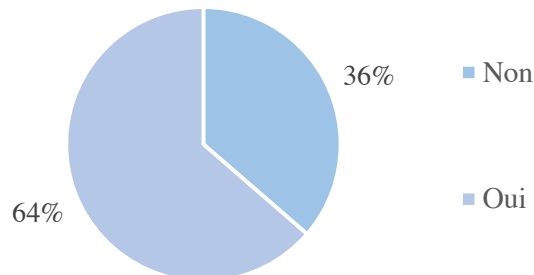
Le questionnaire bilan, rempli après les quatre séances de séminaire, permet d'établir plusieurs comparaisons et d'évaluer les évolutions ou changement d'état d'esprit des étudiant.e.s. Pour commencer, l'école hors les murs est toujours perçue de la même manière par les étudiant.e.s, quant aux compétences développées par les futur.e.s élèves, les enquêté.e.s estiment toujours que ce type d'enseignement permet de développer des compétences différentes par rapport à un enseignement ordinaire en classe. Dans le questionnaire initial, les étudiant.e.s estimaient à 60% être incompetent.e.s pour réaliser un enseignement sur le terrain en géographie. Après le séminaire, 76% d'entre eux se jugent compétent.e.s pour enseigner le terrain en géographie. Voici

quelques justifications des étudiant.e.s faisant partie de ces 76% : « J'ai pu étudier et voir plusieurs approches différentes d'un cours de géographie sur le terrain » ; « J'ai pu me rendre compte qu'il était assez "simple" de faire un cours de géographie en extérieur. Il faut une bonne préparation mais c'est faisable. » ; « Car j'ai pu me rendre compte qu'avec l'espace qui nous entoure notamment autour d'une école, on peut apprendre aux élèves à découvrir le milieu qui leur est familier. » ; « J'arrive à mieux repérer ce qu'on attend de nous, et j'ai plus d'idées d'activités en tête qu'au premier cours. » ; « Je pense être capable de réaliser une démarche d'enquête, après l'avoir réalisée en petits groupes. » ; « J'ai pu imaginer et construire une leçon de géographie en extérieur, en prenant en compte différentes subtilités et en anticipant des difficultés qui pourraient se présenter, tout en conservant le sens et l'intérêt de la pratique. » ; « Le séminaire m'a donné des outils qui m'aideront » ; « J'ai appris une nouvelle façon de faire de la géographie, différente de celle que j'ai pu vivre en tant qu'enfant, je souhaiterais l'appliquer dans mon futur métier. » ; « Parce que je vois les choses d'un autre point de vue et je comprends mieux le déroulement "type" d'une leçon de géo. » ; « Expérimenter l'enquête sur le terrain soi-même m'a permis de comprendre pourquoi ce type de leçon est important et comment mettre en place une enquête avec mes futurs élèves. » ; « Le fait d'avoir vécu personnellement l'expérience fait que je peux aisément la reproduire. ». Ces explications démontrent que le séminaire a eu un réel impact sur les étudiant.e.s qui se sentent à ce jour en majorité disposé.e.s à reproduire ce type d'activité en classe.

J'ai demandé aux étudiant.e.s quelles compétences ils/elles pensent pouvoir développer chez leurs futur.e.s élèves à la suite d'une expérience spatiale telle que l'enquête de terrain. À travers les réponses, je peux remarquer que les étudiant.e.s ont bien saisi les enjeux de cette expérience. En effet, la plupart répondent pouvoir influencer chez leurs élèves sur : l'observation ; l'analyse ; la perception de l'espace vécu ; le repérage sur une carte, un plan et dans l'espace ; l'observation polysensorielle ; l'autonomie ; la description ; la créativité ; la sensibilisation au respect de la nature. Un.e étudiant.e précise également qu'il/elle pense pouvoir développer chez les élèves l'empathie, un.e autre la connexion avec la nature et un.e dernière l'ouverture d'esprit et au monde.

Si l'on approfondit la question de la nature, la vision qu'en ont les étudiant.e.s en ville a changé. En effet, 64% des étudiant.e.s répondent oui à la question ci-dessous :

Est-ce que votre vision de la nature en ville a changé après avoir suivi ce séminaire ?



Voici quelques exemples des justifications des étudiant.e.s ayant répondu par l'affirmative : « Pour moi, une ville n'avait pas beaucoup de nature. Car nature = forêt. Mais je me suis rendu compte que pas forcément. » ; « Je ne pensais pas qu'en ville de Lausanne il y avait des jardins, et autres coins avec de la verdure » ; « Oui un peu, notamment l'idée que la nature n'est pas forcément un espace "vert". » ; « Je n'avais pas remarqué qu'elle était autant présente et c'est réfléchi et pas toujours facile à incorporer. » ; « Je pense que j'ai une approche plus fine de ce terrain et que je le vois avec d'autres yeux plus attentifs. » ; « Grâce aux présentations de mes camarades, j'ai découvert des coins de nature que je ne connaissais pas. Et je me suis rendue compte que la ville de Lausanne avait plus d'endroits de nature que ce je croyais. » ; « Nature était synonyme d'espace vert pour moi. Maintenant, je sais qu'en regardant de plus près, c'est plus que ça. C'est aussi les parcs pour les chiens, les potagers etc... » ; « Venant personnellement de la campagne je ne me doutais pas qu'il y avait autant d'espaces vert en ville. » Il y a donc eu une évolution sensible chez plus de la moitié des enquêté.e.s concernant cet aspect.

De plus, j'ai demandé aux étudiant.e.s si, après avoir réalisé leurs enquêtes de terrain, ils/elles avaient changé d'avis sur la place qu'occupe la nature dans les environs de la HEP Vaud. Plus de la moitié, c'est-à-dire 67% des personnes ont répondu qu'actuellement la nature autour de la HEP Vaud leur paraît plus grande que ce qu'ils/elles pensaient. Pour justifier cette réponse certain.e.s expliquent qu'en réalité, ils/elles ne connaissaient pas vraiment les alentours de la HEP Vaud ; d'autres amènent les éléments suivants : « On ne lève parfois pas assez les yeux et on ne se rend pas toujours compte de ce qui nous entoure » ; « Comme la HEP se trouve en ville et à Lausanne plus particulièrement, je pensais que ce genre de ville n'avait que très peu d'espaces verts, de nature. » ; « Il y a plein de petits potagers, parcs, chemins avec beaucoup

plus de nature que ce que je pensais à première vue. » ; « Entre les parcs, les jardins et la vue sur le lac je ne pensais pas avant, que la nature y était aussi présente que cela. » ; « Je pensais que l'espace vert principal était le parc de Milan. J'ai découvert de nouveaux endroits. ». À l'aide de ces résultats, j'ose affirmer que leur vision de la nature dans le quartier de la HEP Vaud a changée.

J'ai pu déceler des propos similaires lors des enquêtes de terrain. Une étudiant.e.s du deuxième groupe explique : « Peut-être qu'en fait ils ont ça [le potager] parce que l'école elle n'est pas non plus entourée de verdure et ça pourrait être une alternative. Parce que quand on était l'autre fois à la HEP, je me disais ouais enfin y a de la verdure mais pas des masses non plus mais comparé à ici je me dis que finalement ouais c'était beaucoup plus fourni. ». À l'aide de ce genre de propos, il est possible d'affirmer qu'une évolution dans les représentations spatiales a été réalisée grâce à ce séminaire.

Pour ce qui est des représentations finales concernant la fonction de la nature en ville, vingt étudiant.e.s ont répondu le bien-être, sept personnes l'aspect esthétique et trois personnes ont affirmées que ça permettait de ne pas avoir uniquement des infrastructures construites et aménagées : ces réponses sont à nouveau très anthropocentrées. Cependant, d'autres personnes citent des fonctions plus environnementales comment le fait que ça permette d'apporter de la fraîcheur en ville ; d'améliorer la biodiversité ; d'améliorer la qualité de l'air ; de diversifier la faune et la flore ; d'atténuer les effets du réchauffement climatique ; de participer au développement durable ou encore de compenser la déforestation. Ces réponses, certes moins nombreuses, démontrent tout même une évolution, puisque, au cours des observations sur le terrain, les étudiant.e.s ne prenaient pas du tout en compte les fonctions environnementales. Il est donc possible d'affirmer que les enjeux de durabilité sont davantage pris en compte et saisis par les étudiant.e.s.

Pour terminer, j'ai demandé aux enquêté.e.s comment ils/elles évaluent le rôle de leur rapport à la nature dans l'enseignement de la durabilité. Cette question a posé beaucoup de problèmes aux étudiant.e.s. En effet, dix-huit enquêté.e.s sur vingt-huit ayant répondu à cette question n'ont en pas saisi le sens et ont donné des réponses qui ne correspondent pas : il est donc légitime de s'interroger sur la cause. Est-ce que cela vient de la formulation de la question ? Ou est-ce que les étudiant.e.s ne voient pas le lien entre le rapport à la nature et la durabilité ?

Dans les dix personnes qui ont répondu en lien avec la question, neuf ont expliqué qu'il y avait un impact important : voici quelques exemples des propos tenus par les étudiant.e.s : « Mon rapport à la nature (intérêt, observation, etc.) peut m'aider à enseigner la durabilité en partageant

cet intérêt et en encourageant à se questionner et à observer » ; « Durabilité et nature sont liées. Avoir un bon rapport à la nature permet de mieux “comprendre, appréhender“ le concept de durabilité. » ; « Je suis d’avis que si un.e enseignant.e est proche de la nature, il/elle influencera sans le vouloir le rapport des élèves à la nature. Par conséquent, enseigner la durabilité n’est qu’un reflet du vécu de l’enseignant.e et ça sera encore plus aisé pour les élèves de se l’approprier. ». Toutefois, un.e enquêté.e tient le discours suivant : « Il est en rapport mais un mauvais rapport à la nature n’empêche pas de s’intéresser à l’enseignement de la durabilité. ». La plupart des étudiant.e.s estiment donc que leur rapport à la nature a un impact sur leur enseignement des enjeux de durabilité. J’estime, comme ces étudiant.e.s et comme l’auteur Pierron, cité dans un chapitre antérieur, que plus les étudiant.e.s pratiqueront ce type d’exercice, plus ils/elles prendront conscience de leur appartenance au milieu dans lequel ils/elles évoluent et pourront ainsi lui donner un sens. Cette prise de conscience leur permettra à leur tour de mieux transmettre ces éléments à leur futur.e.s élèves. Ces aspects sont relativement importants au vu de l’état de notre société car ils permettront un meilleur rattachement à la Terre.

Enfin, il est possible de constater que, grâce à ce séminaire, les enquêté.e.s ont travaillé les enjeux de durabilité : ces activités ont mis l’accent sur l’aspect systémique en essayant de comprendre le monde comme un système interconnecté. Aussi, le fait de réaliser des présentations a permis de créer du commun. Ce dernier est à ce jour nécessaire dans notre société afin que les êtres humains se rendent compte que nous vivons dans des espaces partagés et sur une seule planète. Ce séminaire a mis en avant la transdisciplinarité ; l’esprit critique a quant à lui fait partie intégrante des analyses. Développer une empathie était également l’un des objectifs, non seulement envers les membres du groupe mais également envers la nature dans le but d’améliorer et réévaluer la relation avec cette dernière. De plus, la pensée prospective a été exercée car ce travail devrait permettre aux étudiant.e.s de mieux appréhender le futur avec leurs élèves. D’autres aspects, composant le concept de durabilité, comme les valeurs, les responsabilités, la créativité, la participation peuvent être aussi relevés. En regard des définitions données par les étudiant.e.s du concept de durabilité, je peux relever que ce concept n’est pas encore maîtrisé. Cependant, ils/elles ont tout de même, grâce à ce séminaire, appliqué de nombreux aspects qui le composent et ont pris conscience de certains éléments. Toutefois, un besoin de formation en lien avec ce concept peut être relevé au vu, notamment, de la vision encore relativement anthropocentrique des étudiant.e.s concernant la fonction de nature.

Pour rappel, mon hypothèse de départ était : « L'enquête de terrain ainsi que l'expérience spatiale favorisent une meilleure appropriation du « terrain » comme dispositif didactique à transposer en classe. Cela favorise également l'enrichissement des représentations spatiales quant à la nature et à la durabilité. ». Après l'analyse des résultats, que j'ai obtenus grâce aux différentes modalités de recueil de données et exposés dans ce chapitre, je peux affirmer que l'enquête de terrain ainsi que l'expérience spatiale favorisent une meilleure appropriation du « terrain » comme dispositif didactique à transposer en classe. En effet, à travers mes observations, je peux affirmer que la plupart des étudiant.e.s ont saisi les enjeux de ce travail et seront théoriquement capables de le transposer en classe. Comme expliqué plus haut, certains points sont encore à travailler mais j'estime tout de même que tous les étudiant.e.s ont réussi à avoir une meilleure appropriation du « terrain ». J'affirme également que l'enquête de terrain et l'expérience spatiale favorisent l'enrichissement des représentations spatiales quant à la nature et à la durabilité. Comme expliqué précédemment, les étudiants ont eu un réel enrichissement de leurs représentations spatiales, ils/elles ne percevaient pas la nature ainsi et plusieurs résultats confirment cet état de fait. Le concept de durabilité, dont la définition était assez bancal dans le premier questionnaire, a été passablement travaillé et une prise de conscience trace gentiment sa route. Au terme de ma recherche, je considère que mon hypothèse de départ se trouve validée.

5.2 Limites et perspectives

Au sein de mon travail, plusieurs limites peuvent être identifiées, que je tenterai de mettre en exergue. De plus, je proposerai plusieurs perspectives concevables en lien avec ma recherche.

Tout d'abord, la première limite identifiée se situe au niveau du champ d'investigation. Il est important de signaler, que ma recherche reste exploratoire : à mon échelle, j'ai tenté d'établir des constats dans l'objectif de contribuer à étayer ces domaines relativement nouveaux en géographie. Il a été fort intéressant de soulever ces questions et de tenté d'y répondre avec les résultats que j'ai pu obtenir, mais le domaine mérite évidemment davantage d'exploration.

Des limites au niveau méthodologique peuvent également être soulevées : à cause de contraintes de temps je n'ai pas pu inclure la totalité des étudiant.e.s des six séminaires dans toutes mes modalités de récolte de données. Les questionnaires ont été renseignés que par les étudiant.e.s des deux premiers séminaires. Ainsi, une disparité peut être notée entre les différentes modalités. Une des solutions, au vu du temps disponible, aurait été de réduire l'échantillon et de ne traiter que quelques groupes d'étudiant.e.s mais dans leur totalité. Cependant, ce choix ne m'aurait pas permis d'accéder à une telle richesse dans les résultats des étudiant.e.s au niveau des

questionnaires, des fiches d'enquête et des représentations de l'expérience spatiale. L'idéal aurait été d'avoir davantage de temps afin de pouvoir appliquer ma recherche à un plus grand échantillon. Aussi, pour une question d'anonymat, les étudiant.e.s devaient imaginer un pseudonyme qu'ils/elles étaient censé.e.s remettre sur tous les travaux du séminaire. Cependant, certain.e.s ont employé plusieurs, de ce fait, je n'ai pas pu relier tous leurs travaux. De plus, les observations de type ethnographique se déroulant en ville, à cause du bruit, plusieurs passages ont été inaudibles. Des micros cravates auraient été une bonne alternative dans le but d'améliorer la qualité du son.

Une autre limite concerne la vérification formelle des connaissances acquises par les étudiant.e.s. En effet, à cause de la date de restitution de mon travail, je n'ai pas eu l'opportunité de prendre en compte les examens finaux des étudiant.e.s concernant ce module. Ces données auraient pu enrichir davantage ma recherche. De plus, en lien avec les observations de type ethnographique que j'ai réalisées, il aurait été intéressant de pouvoir confirmer mes propos à l'aide d'entretiens avec les étudiant.e.s directement concerné.e.s. Une autre perspective serait la réalisation concrète par les étudiant.e.s de cette activité en classe de stage : ainsi, confronté.e à la réalité du terrain, le/la chercheur.se pourrait davantage observer l'appropriation du dispositif par les étudiant.e.s.

Une autre limite que j'ai discernée concerne la posture d'enquêteur.trice que les étudiant.e.s adoptent. À travers mon travail et notamment grâce à mes observations de type ethnographique, j'ai pu constater que ce rôle ne va pas de soi. Je suis d'avis qu'il faudrait mettre en place davantage d'éléments procéduraux. Comme expliqué précédemment, j'ai notamment pu remarquer que les étudiant.e.s étaient très statiques : ils donnaient l'impression qu'ils/elles attendaient que les observations viennent d'elles-mêmes. Comme expliqué dans ma revue de littérature, l'enquête de terrain est une méthode considérée comme classique et faisant partie d'office des pratiques géographiques, toutefois, j'estime, au vu de ma recherche, que cette pratique devrait être davantage investiguée au niveau de sa structure.

Lors du troisième séminaire, le cadre théorique pour la réalisation de la représentation spatiale a été présenté. Cependant, les étudiant.e.s ont dû réaliser les enquêtes de terrain autour de leur école au deuxième séminaire. À la fin du troisième séminaire, certain.e.s ont souligné le fait qu'ils/elles n'avaient pas réalisé l'enquête de terrain qu'ils/elles auraient finalement souhaitée au regard de la présentation. Au vu de ce constat, il serait possible d'imaginer l'inversion du séminaire deux et trois afin d'observer si, à l'avenir, les travaux finaux témoigneraient d'un

respect encore plus important des objectifs du séminaire. Toutefois, rappelons que les étudiants ont eu des cours théoriques sur ce sujet au semestre précédent : ils/elles devraient donc être capables de réaliser ce travail.

Une dernière limite concerne l'organisation et la structure de mon mémoire. Cette recherche s'étant déroulée sur un semestre, j'ai donc dû réaliser les différentes parties de mon travail presque simultanément. J'estime qu'avoir plus de temps, notamment pour bien intégrer les apports théoriques avant la rédaction du travail, aurait été bénéfique pour la qualité de ma recherche.

6 Conclusion

« Depuis quelques mois, le monde est plongé dans une crise sanitaire sans précédent, qui entraîne une crise sociale certaine. Cette crise a révélé de grands dysfonctionnements dans ce système capitaliste orienté vers le profit, au détriment de l'écologie et de la dignité humaine. »³³ Cette pandémie mondiale met plus que jamais en exergue les limites de notre système capitaliste. Aujourd'hui, il est important de tirer parti de cette crise et d'en retenir des leçons dans le but de reconsidérer tout notre système en profondeur. L'école forme les futur.e.s citoyen.ne.s et a un rôle prépondérant à jouer face aux nombreux défis de notre siècle.

Ma recherche tente de s'inscrire dans cette dynamique en tâchant de répondre à la problématique, déjà mentionnée : « Quelle est la plus-value de l'enquête de terrain ainsi que de l'expérience spatiale pour des étudiant.e.s de première année de Bachelor en enseignement primaire pour leur appropriation et leur transposition en classe de ce dispositif didactique ainsi que pour leur construction du rapport à la nature dans un espace urbain au prisme de la durabilité ? » Elle m'a ainsi permis de valider mon hypothèse qui défend les propos suivants : « L'enquête de terrain ainsi que l'expérience spatiale favorisent une meilleure appropriation du « terrain » comme dispositif didactique à transposer en classe. Cela favorise également l'enrichissement des représentations spatiales quant à la nature et à la durabilité. »

Au terme de ma recherche, à l'aide des résultats que j'ai pu obtenir, je m'inscris dans la continuité des propos exposés dans mon chapitre « Enjeux épistémologiques et didactiques de l'enquête de terrain ».

Je constate chez mes enquêté.e.s un clivage conséquent entre la « nature » et la « culture ». Cependant, au fil de la recherche, même si ce dualisme est encore présent, il tend à s'estomper grâce à des prises de conscience chez les étudiant.e.s. Dans tous les cas, leurs représentations spatiales se sont enrichies et leur vision quant à la nature s'est modifiée. La perception des étudiant.e.s de la fonction très anthropocentrique de la nature n'est que le reflet de la société en général. Le concept d'anthropocène, expliqué précédemment, permet de réinterroger cette perception où la nature est uniquement vue comme une ressource pour les êtres humains. Dans le questionnaire final, plusieurs les enquêté.e.s énumèrent non seulement des fonctions anthropocentriques mais également environnementales. Ce résultat démontre une certaine décentration

³³ Tiré du site de Youth for Climate Lyon: <https://youthforclimate.fr/groupe-locaux/lyon/>

par rapport à soi, l'élaboration d'une nouvelle manière de penser, une prise en considération plus complète des enjeux de durabilité et tendrait vers une remise en cause de la manière de vivre de notre société.

J'ai l'espoir, en accord avec mes résultats, que cette recherche ait contribué au changement de perception des étudiant.e.s quant à la terre, afin qu'ils/elles intègrent le fait qu'ils/elles font partie de la nature. J'ai ainsi pu percevoir une redécouverte de la terre (Charbonnier, Latour et Morizot, 2017) avec une prise de conscience de sa nécessité.

De plus, comme défendu par l'auteur Charlot (2014), le désir de nature chez les étudiant.e.s existe bien. La nature est connotée positivement par eux/elles car elle leur permet de s'évader, de prendre l'air, de se reposer et de se divertir. Via leurs propos, un besoin de nature plus ou moins conscient se ressent ; le discours des enquêté.e.s s'accorde avec celui de l'auteure Bourdeau-Lepage (2019), qui précise que l'immatérialité de la nature procure un ressenti, des sensations et permet de mettre le sensible au cœur des aménagements urbains car les êtres humains exigent la nature et avec elle les expériences et sensations qu'elle leur procure.

L'un des objectifs de ce séminaire était tenter de démontrer aux étudiant.e.s la nécessité de l'expérimentation qui passe par tout le corps et non seulement par l'esprit. Ces propos sont notamment défendus par Dewey (2018) qui stipule que l'élève devient l'acteur.trice principal de son apprentissage. Dans mes résultats, la majorité des étudiant.e.s confirment que cette expérience vécue sur le terrain leur permettra *in fine* de transposer ce dispositif dans leur future classe. Ainsi ils/elles pourront, à leur tour, faire vivre cette expérience à leurs élèves. Les représentations de l'expérience spatiale semblent appuyer cette prise en considération de l'expérience qui a permis pour la plupart une construction du rapport au lieu. Les auteurs de l'ouvrage *L'école à ciel ouvert* (Wauquiez et al., 2019) défendent l'idée que le manque de connexion avec la nature se traduit par un manque d'expérience dans cette dernière : en proposant ce dispositif dans le cadre de la formation des enseignant.e.s, ils/elles pourront favoriser ces expériences et permettre aux élèves une éventuelle reconnexion avec la nature qui demeure, plus que jamais, nécessaire pour répondre aux besoins de notre siècle.

De cette manière, ma recherche a participé - toutes proportions gardées - à ouvrir le champ de la réflexion dans ces domaines relativement nouveaux en géographie. Elle a tenté de contribuer, à son échelle, aux besoins d'actions face à l'urgence à laquelle le monde est confrontée, cependant, tout reste encore à faire.

7 Bibliographie et sitographie

Bibliographie

- Audigier, F. (2013). Éléments pour une histoire des didactiques des disciplines du monde social : éducation à la citoyenneté-géographie-histoire. *Épistémè*, 10, 127-153
- Bailly, A. (1995). Les représentations en géographie. Dans A. Bailly, R. Ferras & D. Pumain, (Éd.). *Encyclopédie de géographie (2. éd.)* (pp. 369-381). Paris, Economica
- Baudinault, A. (2017). *Géo-graphies en mouvements : pour une Ethnographie des savoirs géographiques à l'école élémentaire* [Thèse de doctorat, Université de Lyon]. HAL. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01828774>
- Bourdeau-Lepage, L. (2019). De l'intérêt pour la nature en ville : Cadre de vie, santé et aménagement urbain. *Revue d'Économie Régionale & Urbaine*, 5(5), 893-911. <https://doi.org/10.3917/reru.195.0893>
- Calberac, Y. (2010). *Terrains de géographes, géographes de terrain. Communauté et imaginaire disciplinaires au miroir des pratiques de terrain des géographes français du XX^e siècle* [Thèse de doctorat, Université Lumière Lyon II]. HAL. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00551481>
- Charbonnier, P., Latour, B., Morizot, B. (2017). Redécouvrir la terre. *Tracés. Revue de Sciences humaines*, 33, 227-252. <https://doi.org/10.4000/traces.7071>
- Charlot, A. (2014). La nature au cœur de la ville. *Vraiment durable*, 1(1-2), 191-200. <https://doi.org/10.3917/vdur.005.0191>
- Chevrel, A., Rabaté, A., Huon, B., Cicciu, C., Cieslik, C., Regnauld, H., Davis, J., Riet, M., & Berchery, M. (2015). *Paysages à Ouessant : une île en partage*. EspacesTemps.net. Consulté le 17 juin 2021 sur <https://www.espacestemp.net/articles/paysages-a-ouessant/>
- Claval, P. (2013). Le rôle du terrain en géographie : Des épistémologies de la curiosité à celles du désir. *Confins*, (17). <https://doi.org/10.4000/confins.8373>
- Dewey, J. (2018). XI. Expérience et pensée. Dans : J. Dewey, *Démocratie et éducation : Suivi de Expérience et Éducation* (pp. 223-235). Paris : Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.dewey.2018.01>

- Guinard, P. (2019). Introduction & Naissance et renaissance de la géographie culturelle. Dans P. Guinard, *Géographie culturelle : Objets, concepts, méthodes* (pp. 11-48). Paris : Armand Colin
- Hertig, P., (2016). Des outils de pensée pour appréhender la complexité dans le cadre en vue du développement durable. Dans Éthier, M.-A. & Mottet, É. (dir.), *Didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté* (pp.119-128). Louvain-la Neuve : De Boeck
- Hertig, P., (2018). Géographie scolaire et pensée de la complexité. *L'Information géographique* 82(3), 99-114
- Joublot-Ferré, S. (2020). Un kilomètre du jardin à la canopée. Espace vécu et expérience spatiale. *L'Information géographique*, 84(3), 37-45
- Lange, J.-M. (2017). Éducation au développement durable. Dans A. Barthes, J.-M. Lange, N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »* (pp. 82-91). Paris : L'Harmattan
- Lefort, I. (2012). Le terrain : l'Arlésienne des géographes ? *Annales de géographie*, 5(687-688), 487-688. <https://doi.org/10-3917/ag.687.0468>
- Lévy, J., Lussault, M. (dir.) (2013). Terrain. Dans *Dictionnaire de la Géographie et de l'espace des sociétés*
- Lévy, J., Lussault, M. (dir.) (2013). Nature. Dans *Dictionnaire de la Géographie et de l'espace des sociétés*
- Lévy, J., Lussault, M. (dir.) (2013). Nature et société. Dans *Dictionnaire de la Géographie et de l'espace des sociétés*
- Lussault, M. (2017). Du lieu à l'hyper-lieu. Dans M. Lussault. *Hyper-lieux : Les nouvelles géographies politiques de la mondialisation* (pp. 21-35). Paris : Éditions du Seuil
- Pache, A., Bugnard, P.-P., & Haerberli, P. (coord.), (2011). Éducation en vue du développement durable. École et formations des enseignants : enjeux, stratégies et pistes. *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessins*, (13)
- Pierron, J.-P. (2019). L'Anthropocène : un cadre interprétatif pour le geste d'éduquer ? Dans Wallenhorst, N. et Pierron, J.-P. (dir.). *Éduquer en Anthropocène* (pp. 75-87). Lormont : Le Bord de l'Eau

Sgard, A., Jenni, P., Solari, M., & Varcher, P., (2017). Le problème c'est de le poser. Définitions, modèles, perspectives pour la géographie scolaire. *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, (22), 39-57

Vergnaud, C., Le Gall, J. (2017). Le stage de terrain : Que transmet-on en tant qu'enseignant chercheur ? : Regards croisés enseignants et étudiants. *Carnets de géographes*, (10). <https://doi.org/10.4000/cdg.1206>

Wauquiez, S., Barras, N., & Martina Henzi, M. (2019). Pourquoi enseigner dans la nature ? Dans S. Wauquiez, N. Barras & M. Martina Henzi (dir.), *L'École à ciel ouvert* (pp.13-23). Neuchâtel : la Salamandre.

Zrinscak, G. (2010). Enseigner le terrain en géographie. *L'information géographique*, 74(1), 40-54. <https://doi.org/10.3917/lig.741.0040>

Sitographie

Plan d'études romand (2010). Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. Consulté le 17 juin 2021 sur <http://www.plandetudes.ch/per>

s.n. (s.d.). *Concepts*. Centre interdisciplinaire de durabilité. Université de Lausanne. Consulté le 17 juin 2021 sur <https://www.unil.ch/centre-durabilite/home/menuinst/presentation/concepts.html>

s.n. (2021). *Éducation à la durabilité*. Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC). Consulté le 17 juin 2021 sur <https://ecolevaudoisedurable.ch/vision-et-durabilite/education-la-durabilite>

s.n. (s.d.). *Sur les pas d'un géographe : les carnets de Paul Vidal de La Blache*. Bibliothèque interuniversitaire de la Sorbonne et l'équipe E.H.GO de l'UMR Géographie-Cités. Consulté le 17 juin 2021 sur <https://nubis.univ-paris1.fr/exhibits/show/sur-les-pas-d-un-geographe>

Youth for Climate France. (2020). Youth for climate Lyon. Consulté le 17 juin 2021 sur <https://youthforclimate.fr/groupes-locaux/lyon/>

Table des annexes

Annexe A.	Fiches enquête quartier HEP.....	58
Annexe B.	Questionnaire sur les représentations des étudiant.e.s.....	63
Annexe C.	Extrait de carnet de terrain.....	70
Annexe D.	Questionnaire bilan.....	71
Annexe E.	Rubriques et extraits de mon analyse thématique.....	79

Table des illustrations

Figure 1 :	Carnet [23] prise de vue 49. Avril 1904 la riviera ligure à l'est de Gênes, vue depuis un navire en face de Recco.....	5
Figure 2 :	Les étapes de la démarche d'enquête dans les MER cycle 1, 3e et 4e années. Source CIIP, 2014.....	13
Figure 3 :	Doughnut Economics : Seven Ways to Think Like a 21st-Century Economist (Raworth 2012).....	18
Figure 4 :	Plan de l'itinéraire avec les six stations.....	21
Figure 5 :	Attitudes, compétences, savoirs ©SJF.....	21
Figure 6 :	L'école hors les murs.....	29
Figure 7 :	Rapport avec la nature.....	30
Figure 8 :	Place occupée par la nature dans les environs de la HEP Vaud.....	31
Figure 9 :	Représentation de l'expérience spatiale du groupe un.....	35
Figure 10 :	Carte sensible d'une étudiante du séminaire BP21SHS.....	40
Figure 11 :	Nuage de mots réalisé à partir du brainstorming sur le mot "nature".....	42
Figure 12 :	Carte sensible réalisée par deux étudiant.e.s du séminaire BP21SHS.....	43

Annexe A. Fiches enquête quartier HEP

BP 21 SHS semestre de printemps 2021
Didactique de la géographie
Sylvie Joublot Ferré

Pseudonyme (le même pour tous les documents svp)

Calendrier du semestre de printemps

Séance 1 : séance *extra muros*, enquête sur le terrain

Séance 2 : enquête en autonomie quartier de vos écoles au choix. Accompagnement de certains groupes par Sara et Marigona.

Séance 3 : Réalisation d'une carte, maquette ou panneau photographique en autonomie par groupes de 3.

Séance 4 : présentations orales des projets. Ces travaux seront à finaliser et déposer pour le jeudi précédent 17 heures avec une présentation orale par zoom le lundi.

La Nature en ville dans le quartier de l'école : enquête et mise en récits

Objectifs : Transmettre, expérimenter, éprouver l'enquête de terrain et réaliser une mise en récit par le truchement d'une carte sensible, d'une maquette, d'une planche photographique ou d'un film.

Apprendre à mettre en œuvre ce dispositif didactique avec des élèves

Cette séquence concerne **le quartier de l'école** à étudier en classe de 3-4P. Pour réaliser cette découverte, l'enseignant-e décide de retenir une focale d'observation qui est **la nature en ville**.

La séquence comprend une amorce, un questionnement (à formuler) autour de la Nature en ville. Ensuite l'enquête consiste à une ou plusieurs sorties sur le terrain avec des élèves.

Enfin pour la synthèse, les élèves devront réaliser soit une carte sensible, soit une maquette, soit une planche photographique, soit un film.

Consignes séance 1 :

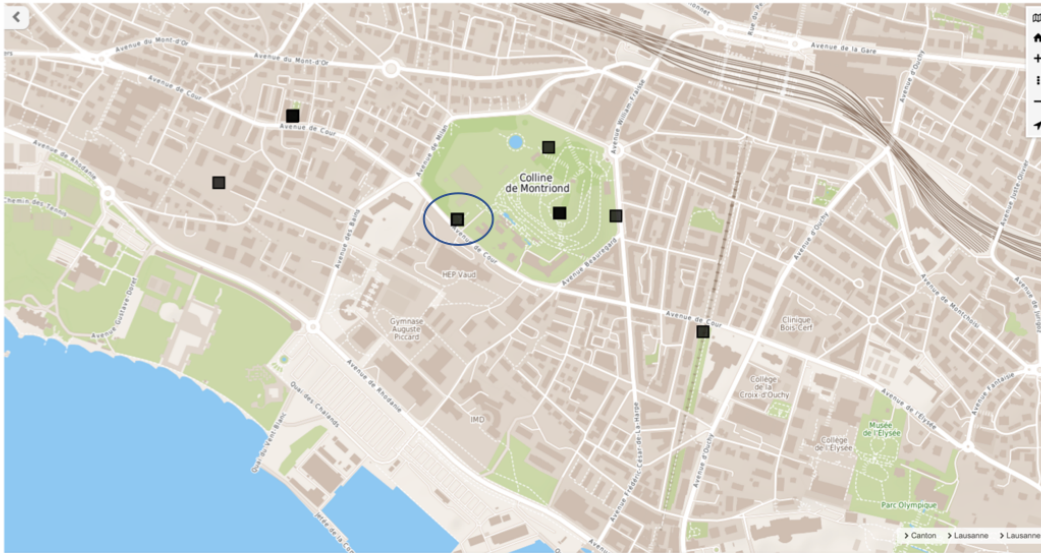
Réaliser par groupes de trois personnes au maximum en respectant la distanciation et en portant un masque un itinéraire permettant de visiter 6 stations dans le quartier de la HEP au départ de l'entrée du Parc de Milan côté avenue de Cour, représentés dans les plans suivants par **des carrés noirs**. Source <https://www.geo.vd.ch>

Le circuit comprend **6 stations** à visiter dans n'importe quel ordre :

- Terrasse au sommet du jardin botanique. Échanges prévus avec la formatrice sur place.
- Espace jeux pour enfants au Parc de Milan
- Espace pour chiens et jardin potager avenue de la Harpe
- Promenade de la Ficelle avenue de Cour en face de la station de métro Délices
- Potager derrière ancienne école avenue de Cour
- Chemin de Grande-Rive et espace vert avec jeux

Pseudonyme (le même pour tous les documents svp)

BP 21 SHS semestre de printemps 2021
Didactique de la géographie
Sylvie Joublot Ferré



Source . <https://www.geo.vd.ch>

Pseudonyme (le même pour tous les documents svp)

BP 21 SHS semestre de printemps 2021
Didactique de la géographie
Sylvie Joublot Ferré

L'enquête sur le terrain permet avec les élèves de mener une exploration qui comprend plusieurs activités :

	Attitudes, Compétences, Savoirs
Marcher	Repérer, se repérer, naviguer, s'orienter, arpenter, reconnaître, comprendre, croiser
Percevoir, observer	Regarder, écouter, sentir, toucher, goûter
Décrire	Préciser, verbaliser, nommer, catégoriser, inventorier, mesurer, exprimer, énoncer
Analyser	Confronter, relier, interpréter, analyser, évaluer
Collecter	S'informer, documenter, photographier, filmer, interviewer, cueillir, sélectionner, dessiner

Comme étudiant-e-s/enseignant-e-s **vous allez ainsi expérimenter ces cinq modalités de l'enquête sur le terrain et compléter la fiche d'enquête pour chaque station.**

Vous devez penser à ce qui pourrait être collecté si vous aviez à raconter ensuite la nature en ville dans le quartier de la HEP, comme vous aurez à le faire ensuite pour la réalisation concernant un quartier d'une école.


Pseudonyme (le même pour tous les documents svp)

BP 21 SHS semestre de printemps 2021
Didactique de la géographie
Sylvie Joublot Ferré

Fiche d'enquête individuelle quartier de la HEP

A rendre à la formatrice l'issue de la séance 1

(La prendre en photo pour vous)

Stations 1 à 6 Nommer, situer	Observation polysensorielle 	Décrire le lieu (caractéristiques, acteurs, fonctions)	Choisir un point de repère du lieu, un « marqueur »
1			
2			
3			

Pseudonyme (le même pour tous les documents svp)

BP 21 SHS semestre de printemps 2021
Didactique de la géographie
Sylvie Joublot Ferré

4			
5			
6			

A l'issue de cette déambulation urbaine guidée, **quels sont les enjeux** qui vous apparaissent importants ? Quel questionnement (accessible pour des élèves de 3-4P) pourrait guider selon vous la découverte du quartier avec les élèves autour de la Nature en ville ? **Proposez une question.**

Annexe B. Questionnaire sur les représentations des étudiant.e.s



Questionnaire sur les représentations des étudiant.e.s

Actuellement en Master en Didactique de la géographie, j'effectue un mémoire sur la thématique suivante : La plus-value de l'enquête sur le terrain pour la construction du rapport à la nature dans un espace urbain au prisme de la durabilité. À travers ce questionnaire, je souhaite recueillir des informations sur la perception des étudiant.e.s de première année de Bachelor à la Haute école pédagogique Vaud concernant plusieurs éléments de cette thématique.

Les données récoltées seront uniquement exploitées à des fins statistiques et resteront confidentielles.

Merci pour votre participation !

Sara Milenkovic

Pseudonyme de l'étudiant.e : (Pour une question de confidentialité, veuillez utiliser un pseudonyme et non votre nom. Attention à employer le même pour tous les questionnaires/documents qui seront à rendre durant ce séminaire !)

1. Brainstorming : Ecrivez tous les mots/idées que vous pouvez associer aux trois termes suivants :

nature

ville

enquête

1. Donnez deux raisons pour lesquelles vous avez choisi de suivre le Bachelor en enseignement primaire :

Raison 1 : _____

Raison 2 : _____

2. Donnez deux éléments qui vous semblent importants à transmettre à vos élèves en géographie :

Élément 1 : _____

Élément 2 : _____

3. Avez-vous déjà enseigné le terrain en géographie ?

oui non

Si oui, donnez quelques précisions sur ce que vous avez effectué avec vos élèves :

Si non, expliquez pourquoi : _____

4. Selon vous, l'école hors les murs est :

	Pas du tout	Un peu	Assez	Très
stressante pour l'enseignant.e				
stressante pour les élèves				
enrichissante pour l'enseignant.e				
enrichissante pour les élèves				
compliquée à organiser pour l'enseignant.e				

5. D'après vous, par rapport à un enseignement ordinaire en classe, l'enseignement hors les murs permet aux élèves de développer... (Cochez une seule réponse)

- moins de compétences
- autant de compétences
- plus de compétences
- des compétences différentes

Donnez une justification à votre réponse :

6. À ce jour, pensez-vous être compétent.e pour réaliser un enseignement sur le terrain en géographie ?

- oui non

Donnez une justification à votre réponse :

7. Avez-vous suivi préalablement des actions de formation au terrain ?

- oui non → passez à la question 8

Si oui, donnez quelques précisions sur la/les formation(s) suivie(s) :

8. Comment qualifieriez-vous votre rapport avec la nature ? (Cochez une seule réponse)

- Je suis très proche de la nature
- Je suis proche de la nature
- Je ne suis pas très proche de la nature
- Je suis totalement indifférent.e à la nature

9. Sur l'échelle suivante, notez votre engagement dans votre quotidien par rapport à la protection de la nature. « Cinq » correspondant à un très grand engagement et « un » à pas d'engagement du tout. (Entourez une seule réponse)

1 2 3 4 5

10. Qu'est-ce qui vous touche dans la nature en ville ?

11. Selon vous, quelle place occupe la nature dans les environs de la HEP-VD ?

(Cochez une seule réponse)

- Une très grande place
- Une grande place
- Une place moyenne
- Pas vraiment de place

Donnez une justification à votre réponse :

12. Selon vous, quelle place occupe la nature dans la ville de Lausanne en général ?

(Cochez une seule réponse)

- Une très grande place
- Une grande place
- Une place moyenne
- Pas vraiment de place

Donnez une justification à votre réponse :

13. Sur l'échelle suivante, notez l'intérêt qui d'après vous devrait être porté à la nature dans l'enseignement. « Cinq » correspondant à un très grand intérêt et « un » à pas d'intérêt du tout. (Entourez une seule réponse)

1 2 3 4 5

14. Expliquez, en quelques mots, ce que vous feriez si vous aviez comme mission de préparer une séance d'enseignement sur l'objet nature.

15. Donnez une définition du concept de durabilité.

16. Êtes-vous :

- une femme
- un homme
- je m'identifie comme _____

17. Quel âge avez-vous ? _____

18. Quel est votre lieu de résidence actuel ? _____

19. Quel est votre lieu de naissance ? _____

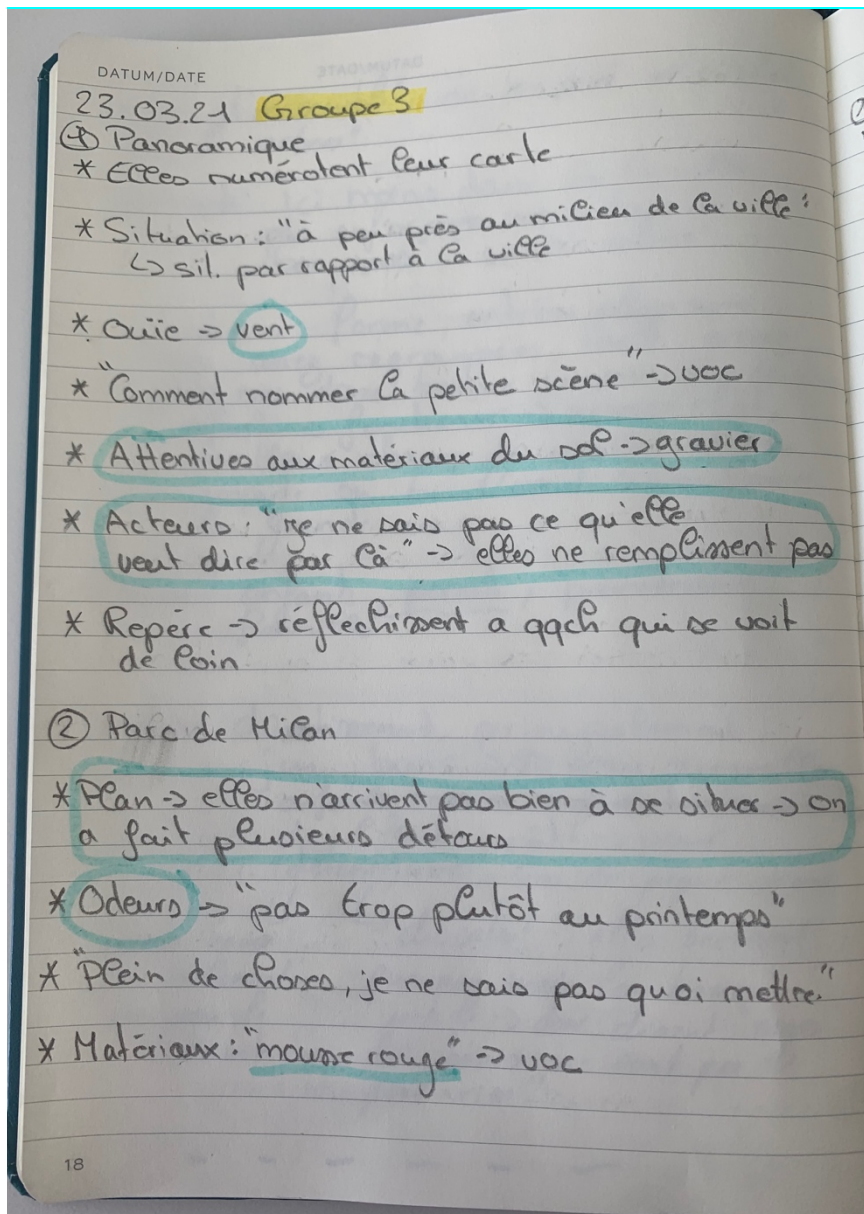
20. Quels sont les lieux principaux où vous partez en vacances ?

21. Dans quel lieu effectuez-vous votre stage actuellement ?

22. Avez-vous suivi une/des autre(s) formation(s) professionnelle(s) supérieure(s) et/ou en Haute école ? oui non → vous avez terminé le questionnaire

Si oui, indiquez le nom de la/des formation(s) suivie(s) :

Annexe C. Extrait de carnet de terrain



Annexe D. Questionnaire bilan

Questionnaire Bilan

01.06.21 14:56

Questionnaire Bilan

Chères étudiantes, cher étudiants,

Merci de bien vouloir consacrer quelques minutes pour remplir ce questionnaire qui me permet de poursuivre ma recherche sur la thématique : "La plus-value de l'enquête sur le terrain pour la construction du rapport à la nature dans un espace urbain au prisme de la durabilité".

Les données récoltées seront uniquement exploitées à des fins statistiques et resteront confidentielles.

Merci infiniment pour votre participation !

En cas de questions, vous pouvez me contacter à l'adresse suivante : p32223@etu.hepl.ch

Sara Milenkovic

***Obligatoire**

1. Pseudonyme de l'étudiant.e (veuillez remettre, svp, le même pseudonyme que lors du premier questionnaire) : *

2. Brainstorming : Écrivez tous les mots/ idées que vous pouvez associer au terme "nature" : *

3. Brainstorming : Écrivez tous les mots/Idées que vous pouvez associer au terme "ville" : *

4. Brainstorming : Écrivez tous les mots/Idées que vous pouvez associer au terme "enquête" :

5. Après avoir suivi ce séminaire, pensez-vous être compétent.e pour enseigner le terrain en géographie ? *

- Oui
- Non

6. Donnez quelques précisions sur la raison de votre choix à la question précédente : *

7. Après avoir expérimenté l'enquête de terrain autour de la HEP-VD et de votre établissement selon vous l'école hors les murs est : *

	pas du tout	un peu	assez	très
stressante pour l'enseignant.e	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
stressante pour les élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
enrichissante pour l'enseignant.e	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
enrichissante pour les élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
compliquée à organiser pour l'enseignant.e	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Après avoir réalisé ce séminaire, sentiriez-vous capable de réaliser un enseignement quelconque hors les murs avec votre classe de stage ? *

- Oui
 Non

9. Donnez quelques précisions sur la raison de votre choix à la question précédente : *

10. Après avoir suivi ce séminaire, d'après vous, par rapport à un enseignement ordinaire en classe, l'enseignement hors les murs permet aux élèves de développer : *

- Moins de compétences
- Autant de compétences
- Plus de compétences
- Des compétences différentes

11. Donnez quelques précisions sur la raison de votre choix à la question précédente : *

12. Après avoir exploré la nature en ville, énumérez les types d'espaces verts que vous avez pu observer : *

13. Est-ce que l'établissement sur lequel vous avez choisi d'enquêter avec votre groupe se situe en ville ? *

- Oui
- Non

14. Avec votre groupe, avez-vous été surpris.e.s par le nombre d'espaces verts que vous avez trouvé dans le quartier de l'établissement choisi ? *

- Oui
- Non

15. Donnez quelques précisions sur la raison de votre choix à la question précédente : *

16. Après avoir réalisé votre enquête de terrain autour de la HEP-VD, avez-vous changé d'avis sur la place qu'occupe la nature dans ses environs ? *

- Non, j'ai toujours le même avis
- Oui, je constate que la nature occupe une plus GRANDE place dans les environs de la HEP-VD que ce que je pensais initialement
- Oui, je constate que la nature occupe une plus PETITE place dans les environs de la HEP-VD que ce que je pensais initialement

17. Donnez quelques précisions sur la raison de votre choix à la question précédente : *

18. D'après vous à quoi sert la nature en ville ? *

19. La place de la nature en ville vous semble-t-elle favorable à l'enquête sur le terrain ? *

- Elle me semble favorable à l'enquête sur le terrain.
- Elle me semble défavorable à l'enquête sur le terrain.

20. Donnez quelques précisions sur la raison de votre choix à la question précédente : *

21. Est-ce que votre vision de la nature en ville a changé après avoir suivi ce séminaire ? *

- Oui
- Non

22. Donnez quelques précisions sur la raison de votre choix à la question précédente : *

23. Votre rapport personnel à la nature a-t-il changé avec les enquêtes que vous avez menées ainsi que le projet narratif que vous avez réalisé ? *

- Oui
- Non

24. Donnez quelques précisions sur la raison de votre choix à la question précédente : *

25. Nommez les compétences que vous pensez développer chez vos élèves à la suite d'une expérience spatiale telle que l'enquête de terrain : *

26. D'après vous, quelles compétences sont développées chez les élèves lors de la réalisation d'un dispositif narratif autour de l'expérience spatiale ? *

27. Seriez-vous capable de réaliser un dispositif narratif autour de l'expérience spatiale avec vos élèves ? *

- Oui
- Non

28. Donnez quelques précisions sur la raison de votre choix à la question précédente : *

29. Comment évaluez-vous le rôle de votre rapport à la nature dans l'enseignement de la durabilité ?

Annexe E. Rubriques et extraits de mon analyse thématique

Rubriques	Sous-rubriques	Thèmes	Extraits
Rapport à la nature	Rapport avec la nature [Q]	Représentations initiales [Q]	
		Représentations finales [Q]	
	La nature en ville	Conception positive	
		Conception négative	
		Qu'est-ce qui est défini comme nature en ville	
		Représentations finales : après avoir exploré la nature en ville : les types d'espace vert qu'ils/elles ont pu observer [Q]	
		Représentations initiales : Préoccupation/sensibilité de la nature en ville [Q]	
		Représentations initiales : Place occupée par la nature dans les environs de la HEP-VD [Q]	
		Représentation finale : Place occupée par la nature dans les environs de la HEP-VD [Q]	
	Vision / Stéréotype /Préjugé sur la nature en ville	Représentations finales : vision de la nature en ville à changé [Q]	
		Beaucoup / pas beaucoup de nature en ville	
		Normalement ce qui est présent dans la nature (en ville)	
	Représentations/vision de la fonction de la nature en ville	Représentations finales : surpris ou non [Q]	
		Anthropocentrée (espace ressource, divertissement, bien-être, apprentissages sur la nature, etc.)	
		Enjeux environnementaux	
		Représentations finales : Fonction de la nature en ville (Q.)	
Protection de la nature	Prise en considération		
	Pas prise en considération		
	Représentations initiales : engagement dans le quotidien par rapport à la protection de la nature [Q]		

Rubriques	Sous-rubriques	Thèmes	Extraits
Rapport à la durabilité	Maîtrise du concept	Pôle environnemental	
		Pôle social	
		Pôle économique	
	Représentations initiales : Définition du concept de durabilité [Q]		
L'impact du rôle du rapport à la nature des étudiants dans l'enseignement de la durabilité	Impact important		
	Impact pas important		

Rubriques	Sous-rubriques	Thèmes	Extraits
L'enquête de terrain et l'expérience spatiale	Gestes professionnels	Facultés sensorielles	
		Se repérer dans l'espace	
		Décrire l'espace	
		Analyser l'espace (fonctions, acteurs, organisation)	
		Vocabulaire	
		Posture	
		Motivation (intérêts, questionnements, renseignements)	
		Sentiments, sensations, vécu	
	Dispositif	Maîtrise des concepts (quartier, etc.)	
		L'enseignement du terrain [Q]	
		Représentations initiales : École hors les murs [Q]	
		Représentations finales : École hors les murs [Q]	
		Représentations initiales et finales : Compétences de l'enseignement hors les murs développées par rapport à un enseignement ordinaire [Q]	
		Représentations initiales : compétences pour réaliser un enseignement sur le terrain [Q]	
		Représentations finale : compétences pour réaliser un enseignement sur le terrain [Q]	
	Représentations de l'expérience spatiale	Représentations initiales : Déjà suivi des actions de formation au terrain [Q]	
		Représentations finales : Capable de réaliser un enseignement quelconque hors les murs.	
Représentations de l'expérience spatiale	Représentations finales : Compétences développées chez les élèves à la suite d'une expérience spatiale telle que l'enquête de terrain [Q]		
	Représentations finales : Compétences développées chez les élèves lors de la réalisation d'un dispositif narratif autour de l'expérience spatiale [Q]		
	Représentations finales : Capable de réaliser un dispositif narratif autour de l'expérience spatiale avec les élèves. [Q]		
Représentations de l'expérience spatiale	Type de format		
	Discours		

Rapport à la nature	Représentations / vision de la fonction de la nature en ville	Anthropocentrée (espace ressource, divertissement, bien-être, apprentissages sur la nature, etc.)	<p>G.1 : [Parc à jeux] : « Pour les loisirs, un lieu de rencontre aussi je pense, de jeux, place de pique-nique. »</p> <p>G.2 : « Peut-être qu'en fait ils ont ça parce que l'école elle est pas non plus entourée de verdure et ça pourrait être une alternative. Parce quand on était l'autre fois on était à la HEP, je me disais ouais enfin y a de la verdure mais pas des masses non plus mais comparé à ici je me dis que finalement ouais c'était beaucoup plus fourni. »</p> <p>G.2 : [fonction du parc] « Peut-être pour la gym... Je pense que oui, ça leur fait plaisir. Avec ma prafo, la semaine du stage bloc, on avait fait le Terrain Aventure, ce n'est pas trop loin d'ici à [inaudible] à Châtel, à Chalet-À-Gobet. » => fonction du parc faire plaisir aux élèves => association nature = loisir, divertissement et non apprentissage.</p> <p>G.2 : « Ça peut être justement intéressant avec les élèves de voir ce qu'il y a dans le sol. Je ne sais pas si ça peut être un point d'observation. » => fonction du banc pour l'apprentissage des élèves.</p> <p>G.3 : « Fonction, je dirais, si on doit venir avec les élèves, qu'ils découvrent l'endroit, la nature, qu'ils peuvent ramasser des petits cailloux pour bah voilà pour ramasser des petits cailloux, pour le chemin genre. Les petits bouts de bois qui sont par terre, les feuilles mortes. » => Fonction par rapport aux élèves => nature = ressource.</p> <p>G.3 : « Après la fonction d'un terrain de foot, euh, principalement, c'est le foot. Après si on vient avec des enfants, genre pour faire la gym dehors, c'est bien il y a beaucoup d'espace, genre jouer au mouchoir. Sinon après les gens viennent ici pour s'entraîner, se poser tranquille et puis, euh, s'amuser en famille le dimanche. Après un point de repère. »</p> <p>G.3 : « Bah genre ça ça serait bon. Parce que tu vois les castors mangent les arbres. Si tu fais un jour une introduction genre sur la vie du castor, ça peut être une bonne amorce. Tu viens là et tout et tu leur demandes, bah ouais pourquoi ils font des castors avec des arbres et tout et puis après [inaudible] Ils mangent des arbres etc. etc. Par contre, ça je ne sais pas comment le nommer. » / « Fonction, je vais mettre, avec les enfants, ce qu'on a dit, amorce, pour parler des castors [inaudible]. »</p> <p>G.4 : « Je crois que c'est juste pour couper le son de l'autoroute. » Et.2. 02'57 : « Ah, tu peux mettre que c'est un mur coupe son. » => fonction en général</p>
---------------------	---	---	--

Résumé

Ma recherche est une démarche exploratoire qui investigate des champs nouveaux de la didactique de la géographie. Elle se déroule dans le cadre du séminaire intitulé « Dispositifs didactiques en sciences humaines et sociales » à la Haute école pédagogique du canton de Vaud.

Le but de cette recherche est d'étudier la plus-value de l'enquête de terrain ainsi que de l'expérience spatiale pour la transposition en classe, du « terrain » comme dispositif didactique, et l'enrichissement des représentations spatiales à travers deux questionnaires, des observations de type ethnographique, des fiches d'enquête et des représentations de l'expérience spatiale. Ces modalités de recueil de données permettent de répondre à ma question de recherche : « Quelle est la plus-value de l'enquête de terrain ainsi que de l'expérience spatiale pour des étudiant.e.s de première année de Bachelor en enseignement primaire pour leur appropriation et leur transposition en classe de ce dispositif didactique ainsi que pour leur construction du rapport à la nature dans un espace urbain au prisme de la durabilité ? »

Pour répondre à cette dernière, j'ai conçu l'hypothèse suivante : « L'enquête de terrain ainsi que l'expérience spatiale favorisent une meilleure appropriation du "terrain" comme dispositif didactique à transposer en classe. Cela favorise également l'enrichissement des représentations spatiales quant à la nature et à la durabilité. »

Au terme de ce travail, je peux confirmer cette hypothèse. Au vu de mes résultats, j'affirme que la majorité des étudiant.e.s ont saisi les enjeux de ce travail et ont une meilleure appropriation du « terrain », ils/elles seront donc théoriquement capables de le transposer en classe. De plus, j'affirme que l'enquête de terrain ainsi que l'expérience spatiale favorisent l'enrichissement des représentations spatiales quant à la nature et à la durabilité. En effet, en construisant leur rapport au lieu, les étudiant.e.s ont fait évoluer leur propre vision concernant la nature. Quant à la durabilité, une prise de conscience est en cours de cheminement, cependant, ce concept n'est pas maîtrisé par les étudiant.e.s, ainsi, un besoin de formation peut être relevé.

A travers cette recherche, à mon échelle, j'ai pu contribuer à ouvrir le champ de la réflexion dans ces domaines relativement nouveaux en géographie.

Mots-clés : enquête de terrain – expérience spatiale – dispositif didactique – représentations spatiales – nature – durabilité