

La dynamique du concept de paysage

C. Partoune - Journée d'échange inter-réseaux de didactique des sciences et des sciences humaines – 24 mai 2012 – Helmo Sainte-Croix Liège.

Introduction

Le paysage est au coeur des programmes d'éveil pour le primaire, dans tous les réseaux, et constitue également une porte d'entrée de choix pour le cours d'étude du milieu dans l'enseignement catholique.

Par ailleurs, dans le secteur (non formel) de l'éducation relative à l'environnement, l'éducation relative au paysage constitue un champ d'expérimentation et de recherches empiriques depuis de nombreuses années, mais surtout à partir du début du XXIème siècle, suite à la signature de la Convention européenne du paysage à Florence, le 20 octobre 2000 (la Belgique faisait partie des 18 pays signataires), qui a pour objet de promouvoir la protection, la gestion et l'aménagement des paysages européens et d'organiser la coopération européenne dans ce domaine.

Après avoir obtenu un nombre suffisant de ratifications (la Région wallonne l'a fait le 20/12/2001, la Communauté française le 19/12/2002, la Région de Bruxelles-Capitale le 7/2/2003, la Région et Communauté flamande le 18/07/2003, la Communauté germanophone le 17/05/2004, le Fédéral le 28/10/2004 !), elle est entrée en vigueur le 1/4/2004, et en Belgique le 1/2/2005.

Le paysage est donc devenu un enjeu, une question socialement vive.

L'article 1 de la Convention définit le paysage comme « une partie du territoire telle que perçue par les populations, dont le caractère résulte de l'action de facteurs naturels et/ou humains et de leurs interrelations ».

La particularité de ce texte est double : il place les populations au coeur de la problématique du paysage et il s'intéresse à tous les paysages qu'ils soient exceptionnels, ordinaires ou dégradés.

Mais qu'en est-il à l'école, et en particulier dans les programmes scolaires ? Tiennent-ils compte de cet engagement politique profond ? Malheureusement, cet engagement politique n'est pas explicité dans les textes des programmes, et les enseignants sont bien démunis pour répondre aux questions fondamentales qui devraient présider à leur travail de conception pédagogique : De quoi s'agit-il quand nous parlons de paysage ? comment l'aborder ? Et surtout, pourquoi l'aborder ?

La réponse à ces questions engage d'abord les enseignants sur les chemins de l'épistémologie : le concept de paysage a une histoire, il est le résultat d'une construction et d'une validation socioculturelle, sa signification peut changer en fonction des sociétés et des époques.

Ensuite, se pose la question du sens et des finalités : le paysage est-il simplement une porte d'entrée pour aborder le milieu, un palimpseste à décoder ? est-il une représentation mentale marquée du sceau de notre culture ? Est-il un objet d'éducation à la citoyenneté ? constitue-t-il une composante existentielle de l'environnement de chacun ? Peut-il devenir une source d'inspiration artistique ? S'en saisit-on pour interroger notre rapport à la nature ou pour interroger les rapports de force entre les acteurs spatiaux ? ...

Enfin, la formulation d'objectifs et la conception d'outils et de méthodes d'apprentissage implique une référence à des modèles de l'apprentissage et à des démarches pédagogiques que l'on espère cohérents avec les finalités poursuivies.

Comment initier les étudiants à cette réalité professionnelle complexe ? Quelle est notre posture de formateurs, entre commande scolaire et commande sociopolitique ?

Le dispositif pédagogique que je propose aux étudiants est révélateur de choix très clairs à cet égard, mais qui suscitent controverses et critiques... à vous soumettre.

ETAPE 1

Partir du paradigme que tout concept est socioculturellement construit plutôt que de considérer qu'ils ont une valeur urbi et orbi et qu'il suffit de prendre une définition telle quelle.

Ceci constitue en soi un objectif d'apprentissage pour les étudiants, qui sont en général très désarçonnés par une approche où la relativité des concepts est mise en évidence.

Au niveau des méthodes d'enseignement, j'aurais pu choisir de faire un exposé sur les différentes définitions qui existent et présenter les différences culturelles qu'elles manifestent. De la façon dont je travaille avec les étudiants, on peut y repérer au contraire le choix du socioconstructivisme comme stratégie d'apprentissage.

J'ai choisi, comme premier objectif d'apprentissage, d'inviter les étudiants à partir de leurs représentations du paysage pour construire d'abord un conceptogramme, ensuite une/des définitions mises en débat, et enfin une confrontation de leurs définitions avec des définitions que l'on peut trouver dans les dictionnaires, dans des ouvrages ou articles scientifiques, dans les programmes scolaires et dans la Convention européenne du paysage. Des grilles d'analyse sont fournies aux étudiants pour apprendre à repérer les différentes postures épistémologiques que révèlent les définitions.

Relativité des concepts et processus de conceptualisation

Ainsi, au départ d'une activité intitulée « Le paysage d'où je viens » (<http://www.hyperpaysages.be/spip/spip.php?article69>), les étudiants vont découvrir que la notion de paysage échappe à une définition simplificatrice en confrontant leurs représentations par l'expression de ce qui fait paysage pour eux. En travaillant à partir de ces représentations multiples, individuelles et subjectives, ils vont être invités à abstraire chacun leur discours pour accéder à un niveau générique supérieur à l'exemplarité locale (passer du particulier au général, par exemple de « des prairies et des haies » à « l'utilisation du sol ») pour alimenter la construction d'un conceptogramme, ou réseau conceptuel (Astolfi *et al*, 1997 ; Barth, 1994). Ce faisant, des conflits cognitifs ne manquent pas de surgir, issus de désaccords sur le fait de considérer que tel élément « peut » ou non être évoqué pour caractériser un paysage (par exemple, est-ce acceptable d'évoquer le festival des Bandas pour caractériser le paysage de Dalhem ?) ; ils vont apprendre à distinguer les éléments variants et invariants d'un concept (Barth, 1987). À travers ces débats, ils découvrent la dimension socialement construite de tout concept.

Ensuite, en comparant leur modèle mental provisoire (Barth, 1994) avec des définitions des dictionnaires, des définitions issues du monde scientifique et la définition que les pays membres du Conseil de l'Europe ont adoptée à Florence en 2000 dans la Convention européenne du paysage, les étudiants découvrent que le concept de paysage a une histoire, toujours en cours, et que les concepts sont non seulement un produit social, résultat d'un consensus scientifique, mais aussi un produit culturel, un consensus valable à un moment donné, dans un contexte donné, et pas une vérité éternelle et universelle.

Produit culturel, le paysage a aussi une dimension fortement identitaire, aujourd'hui largement exploitée dans la publicité et dans le tourisme. Le travail se poursuit en allant à la pêche aux paysages dans les médias, avec la question suivante : dans quelle mesure les *géotypes* de l'imagier scolaire sont-ils récupérés et manipulés par le tourisme et la publicité ? (Roumégous, 2001).

Analyse critique et émancipation scolaire

Avec ces éléments en main, une analyse critique des programmes et manuels scolaires (belges et étrangers) fera découvrir que la vision du paysage qui y est présentée ne tient pas spécialement compte de l'évolution du concept depuis vingt ans, tant dans les sphères politiques que scientifiques (Partoune, 2004 ; Delaplace et Niclot, 2005). Elle se limite en effet pour la plupart à considérer le paysage comme un objet à décrire d'une manière stéréotypée, en étant le plus fidèle possible à la réalité, alors que la Convention européenne du paysage repose sur la façon dont chacun le perçoit, reconnaissant ainsi la subjectivité des regards, des aspects et des points de vue. Cette étape établit le fait que « les textes officiels, les enseignants, les formateurs de formation initiale et continue, les producteurs d'ouvrages pédagogiques ou didactiques, mais aussi les manuels, participent à l'élaboration des savoirs, (...) » (Delaplace et Niclot, 2005, p. 25), mais aussi que « les savoirs géographiques et historiques scolaires ne sont pas la science : en géographie notamment, les concepts qui figurent dans les programmes ne possèdent pas l'ensemble des caractéristiques ou des attributs propres aux « concepts scientifiques légitimes » (idem, p. 25).

Se pose alors la question de l'émancipation sociale « scolaire » des enseignants et de leur rapport à l'institution : si tant est qu'on puisse considérer que les concepts scolaires sont le fruit d'une construction sociale cohérente et conforme à des finalités éducatives énoncées par des acteurs singuliers, y a-t-il néanmoins une place pour la construction des concepts en géographie, dès l'école élémentaire, et *a fortiori* à l'école normale ? Quels risques prenons-nous en étant critiques par rapport au programme et en prenant des libertés épistémologiques ? En somme, y a-t-il pour les enseignants une marge de manoeuvre idéologique et méthodologique ?

Nous le voyons, en quelques heures, nous sommes au coeur d'une question socialement vive de belle taille ! Les étudiants s'aperçoivent que la question du rapport au savoir (savoir inculqué ou savoir construit ?) pose la question du rapport au pouvoir (quelle est la légitimité du savoir énoncé et de la personne qui l'énonce ?). Ils ne s'attendaient pas, au départ d'une question apparemment anodine, à déboucher sur une prise de conscience du poids des enjeux idéologiques et sociaux dans les apprentissages conceptuels.

Quel profil d'enseignant ? Pour quelle école ? Pour quelle société ?

Au vu des réflexions qui précèdent, il convient de se poser la question suivante : n'est-ce pas un peu lourd pour les étudiants ? Cette rupture n'est-elle pas trop forte, en plus des autres

ruptures proposées (avec les conceptions de l'apprentissage, avec une pédagogie inductive et ludique, qui sollicite l'expression de leur vécu, de leurs émotions, sentiments, représentations, opinion et valeurs) ?

À chaque rentrée scolaire, je me pose la question, tant le désarroi des étudiant(e)s est perceptible, et tant certains semblent bien mal équipés pour affronter les multiples tourments de la profession d'enseignant. À mon sens, plusieurs conditions autoriseraient une réponse émancipatrice.

Il faut d'abord que dans l'épreuve déstabilisante qu'ils auront à traverser, les étudiant(e)s trouvent un minimum de sécurité dans le cadre de l'institution : qu'ils sentent non seulement que toute l'équipe pédagogique de la Haute École est engagée fermement et solidairement sur cette voie, mais qu'elle dispose en outre des compétences nécessaires pour les aider à franchir l'obstacle et à construire leur identité professionnelle en adultes. J'estime que le cadre professionnel qui est le mien aujourd'hui garantit cette sécurité.

Il faut aussi qu'à un échelon supérieur, dans tous les réseaux, la critique soit non seulement ouvertement permise, mais aussi souhaitée et encouragée, s'accordant ainsi à une politique de pilotage dans une vision centrée sur la négociation pluri-acteurs plutôt que sur l'assimilation culturelle des acteurs de terrain. C'est le moins que l'on puisse attendre dans un pays démocratique.

En effet, si nous gardons notre liberté de pensée et d'expression, jusqu'où prenons-nous des risques, pour nous-mêmes et pour les étudiants, en les encourageant à poser et à se poser des questions, à être rigoureux, à être en quête de sens, à débattre, et à... s'emparer du paysage pour s'engager en tant que citoyens ?

Ainsi, se trouve posée l'importance de la clarification du cadre de référence institutionnel et du cadre de référence personnel, pour pouvoir négocier un cadre de référence professionnel qui procure la sérénité requise pour exercer son métier au mieux. Dans une posture pédagogique traditionnelle, le paysage est prétexte à l'acquisition de connaissances en géographie, en histoire, en sociologie, ... afin de pouvoir interpréter sa physionomie. Le paysage peut aussi servir de support à une éducation « par le paysage », dans une vision humaniste centrée sur le développement et l'épanouissement de l'élève.

Dans une vision émancipatrice plus engagée, centrée sur le changement social, voire sociétal, il peut devenir l'occasion de mettre en évidence les rapports de force qui président à l'aménagement du territoire, de questionner le bien-fondé des décisions prises, de se positionner en tant que citoyen, d'apprendre à s'exprimer dans l'espace public et, peut-être, de s'engager dans une action concrète. C'est ce niveau d'engagement qui est souhaité par la Convention européenne du paysage. J'espère contribuer à y préparer nos étudiants. C'est la posture que j'ai choisie, sans vouloir cependant leur imposer de faire de même (paradoxe de toute posture engagée sans être prosélyte).

ETAPE 2

Partir du fait qu'il existe une diversité de façons de concevoir paysage

Le fait de considérer (ou non) qu'il y a différentes façons de concevoir le paysage va engendrer des choix méthodologiques différents, par exemple dans la manière dont on va utiliser des photographies de paysage en classe, comme l'a très bien montré

J.-F. Thémines¹, professeur de géographie en IUFM (2001).

Pour illustrer ce propos, on peut résumer ainsi les deux grandes visions du paysage que l'on trouve dans la littérature, et qui sont souvent présentées comme opposées :

Le **paysage est considéré comme un « objet »**, c'est le "paysage in situ", construit, bâti ou naturel, c'est le paysage "perceptible". Il existe sans observateur.

Thémines qualifie cette posture de **réaliste** : elle vise la connaissance de la réalité et considère que la connaissance est indépendante de l'observateur ; elle considère que l'on peut approcher la "réalité" des choses.

Le **paysage est considéré comme une "représentation mentale"**, il n'est pas le réel, il est produit par le regard. La réflexion sur le point de vue est fondamentale; l'objet est un "construit" (Roumegous, 2001), un point de vue intellectuel, une abstraction qui mobilise des référents culturels et des procédés. Il implique un point de vue situé dans l'espace et le temps, un cadrage et des processus de construction mentale de l'image. La représentation est nécessairement incorporée à un individu socialement et culturellement situé (Berque, 1995). Ce paysage n'existe pas sans observateur.

Thémines qualifie cette posture d'**interactionniste ou de subjectiviste** : elle accorde une place à l'attente, la recherche et la production de signification propre au sujet-élève, ainsi qu'à ses déterminants individuels, sociaux, culturels.

Thémines propose une grille de lecture des pratiques pédagogiques à partir de la façon dont la photographie de paysage est utilisée en classe. Dans la posture réaliste, soit la photo et le paysage sont confondus (c'est le réalisme « fort » : des questions sont directement posées sur le paysage photographié), soit la photo est traitée en tant qu'image de paysage, et elle est l'objet d'une analyse critique externe, comme il se doit de tout document "authentique" (réalisme « faible »). Dans la posture interactionniste, soit l'image de paysage est interprétée en fonction d'un répertoire propre au lecteur (interactionnisme « faible » : les consignes visent à faire émerger les représentations mentales des élèves - posture phénoménologique), soit les images de paysage, leur fabrication et leur lecture sont considérées comme s'inscrivant dans des processus de production du territoire (interactionnisme « fort » : une part du travail consiste à faire apparaître les changements dans le rapport des élèves à la "réalité" du fait de ce travail sur les images).

Dans ma thèse de doctorat, j'ai approfondi cette idée en croisant la grille proposée par Thémines avec une grille de lecture des points de vue des acteurs sur le paysage. Le tableau qui en résulte constitue véritablement un outil d'aide à la décision pour orienter les choix méthodologiques des enseignants (tab. 1).

¹ Thémines J.-F., 2001. Quel paysage enseigner en classe de 6e ? in Enseigner le paysage ? A. Leroux (coord.), Actes d'un séminaire IUFM de Caen - 17-24 mars 1999, Caen, CRDP de Basse Normandie, pp. 63-77.

Aspects du paysage	Points de vue sur le paysage	
	Posture réaliste Le paysage = un objet	Posture subjectiviste Le paysage = une représentation mentale
1. Le paysage "cadre de vie"	le paysage "physionomie" des passants	le paysage « existentiel » des philosophes.
2. Le paysage "nature"	le paysage "milieu physique" des naturalistes	le paysage "source d'émotions" des promeneurs, des esthètes et des mystiques.
3. Le paysage "espace"	le paysage "système" des géographes	le paysage perçu des cognitivistes.
4. Le paysage "héritage"	le paysage "produit social" des historiens, archéologues, ethnologues, sociologues,...	le paysage identitaire, "mémoire individuelle et collective" des psychologues et psychosociologues.
5. Le paysage "territoire communautaire"	le paysage "problème" des aménageurs ou des gestionnaires	le paysage "patrimoine collectif" des citoyens et des décideurs politiques.
6. Le paysage "ressource"	le paysage "trois étoiles" des marchands et des stratèges	le paysage "préférences du consommateur" des économistes.
7. Le paysage "média"	le paysage "jardiné" des paysagistes	le paysage "virtuel" des artistes, des pédagogues et des touristes.

Tab. 1 : Aspects et points de vue sur le paysage

Cela donne le **paysage « cadre de vie »** des passants et des habitants, pour lesquels le paysage est une sorte de décor du théâtre de leur vie, alors que des philosophes vont s'intéresser à la valeur existentielle des paysages pour l'homme.

Le **paysage « nature »** des naturalistes, pour qui le paysage est un objet d'étude, sera perçu bien différemment par des promeneurs venus s'y ressourcer, des esthètes contemplatifs ou des mystiques pour qui les paysages sublimes sont l'œuvre du Créateur.

Le **paysage « espace »** sera plus familier aux géographes classiques qui l'étudient comme révélateur d'un système spatial, tandis que les psychologues cognitivistes s'intéresseront aux filtres perceptifs et aux images mentales en chacun de nous.

Les historiens, les archéologues et les sociologues prennent en considération le **paysage « héritage »**, témoin d'une évolution séculaire et produit social qu'il convient de décrypter, tandis que les psychologues s'intéresseront à la dimension identitaire pour chacun des paysages qui sont témoins d'un vécu, de souvenirs, supports où s'ancrent la mémoire individuelle et la mémoire collective le plus souvent inconsciemment.

Le **paysage « territoire communautaire »** est un objet manipulé par les aménageurs et les gestionnaires qui le modifient ; il est un objet d'enjeux entre acteurs qui ont des intérêts

différents ou des points de vue différents, certains citoyens y accordant en effet une valeur patrimoniale, symbolique.

Le **paysage « ressource »**, c'est celui qui, en tant qu'objet réel, rapporte de l'argent aux exploitants touristiques ou la victoire aux militaires, tandis que sa valeur symbolique est exploitée dans la publicité.

Le **paysage « média »** est en lui-même un message déroulé par les paysagistes (entre autres), alors que les artistes, les touristes ou les enseignants vont le virtualiser dans une peinture, une photographie ou un croquis.

Chaque acteur produira probablement une définition et une description du paysage, orientées en fonction de ses préoccupations et de son point de vue.

Ceci constitue un second objectif d'apprentissage : faire découvrir aux étudiants, à travers les différentes activités de découverte du paysage que je leur propose, que derrière la méthodologie proposée se cachent des postures fondamentales et des points de vue parfois très différents sur le paysage.

ANNEXE 1 : DESCRIPTION DÉTAILLÉE DU COURS 1

Activité 1 : « Le paysage d'où je viens »

C'est le premier cours. Plutôt que de faire un tour de table classique pour se présenter, je propose un dispositif directement en relation avec le contenu du cours, à savoir entrer dans le cours de géographie par la porte du paysage.

Chacun est invité à se présenter en indiquant de quelle localité il vient (ou de quel quartier d'une ville, quand tous connaissent bien les lieux). Dès qu'une personne s'est présentée, les autres membres du groupe dressent rapidement un « *portrait* » *du paysage qu'évoque le lieu* d'où cette personne vient en lançant à la cantonade des mots qu'ils y associent. À la fin, la personne en question livre elle aussi un mot, qui exprime au mieux le paysage d'où elle vient.

Après le tour de table, une analyse réflexive est menée, portant sur le vécu et sur le contenu exprimé (était-ce facile ? difficile ? avez-vous été étonnés par ce que les autres vous renvoyaient comme images ? y a-t-il des lieux qui apparaissent comme plus positifs que d'autres ? comment avez-vous réagi en entendant le point de vue des autres sur votre lieu de vie ? avez-vous osé exprimer tout ce qui vous venait à l'esprit ?...), aboutissant à une **synthèse** sur les représentations sociales des territoires qui ont émergé, sur les décalages entre les perceptions des uns et des autres, sur l'effet produit par la découverte des images mentales que les autres ont du lieu où l'on vit. Sur les préjugés, aussi.

Structuration théorique : notions de représentation mentale et d'image mentale, de points de vue et d'aspects.

Activité 2 : Elaboration d'un conceptogramme

A partir de ces représentations multiples, individuelles et subjectives, un conceptogramme collectif autour du terme « paysage » est construit au tableau, visant à rassembler en les classant tous les éléments qui sont ressortis lors de l'activité 1.

Mon rôle sera principalement de soutenir le processus d'abstraction que requiert tout classement. Les étudiants vont à tour de rôle être invités à abstraire leur discours pour accéder à un niveau générique supérieur à l'exemplarité locale (passer du particulier au général, par exemple de « des prairies et des haies » à « l'utilisation du sol ») pour alimenter la construction du conceptogramme (exemple fig. 2), ou réseau conceptuel (Astolfi et al, 1997 ; Barth, 1994), et relier les concepts entre eux.

Ce faisant, des conflits cognitifs ne manquent pas de surgir, issus de désaccords sur le fait de considérer que tel élément « peut » ou non être évoqué pour caractériser un paysage.

Structuration théorique : notions de concept, de conceptualisation, de facteurs variants et invariants d'un concept (Barth, 1987), de conceptogramme.

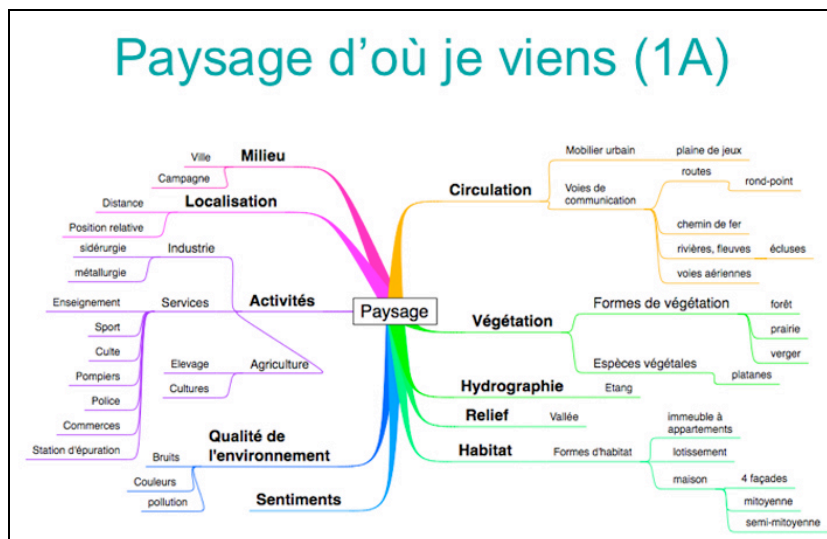


Fig. 1 : Conceptogramme produit par la classe A de 1^{er} normale primaire en 2007.

Activité 3 : Production de définitions du paysage

En sous-groupes, les étudiants produisent des définitions du paysage. En cours de travail, les étudiants ont le réflexe de se tourner vers moi pour me demander si leur définition est « juste » ou pas, s'ils sont ou pas sur la bonne voie. J'attends donc ce moment crucial (expression du doute sur la qualité de ce que l'on produit, appel à une norme ou à un expert) pour faire une structuration théorique brève sur le paradigme dans lequel nous sommes, à savoir que les concepts sont socioculturellement construits. Les définitions qu'ils produisent ont donc toutes de la valeur en elles-mêmes puisqu'elles permettent au petit groupe qui en est l'auteur de se comprendre ; encore faut-il, pour qu'une définition soit utilisée plus largement, qu'elle résiste au débat collectif. C'est ce processus de confrontation et de validation que je leur propose de vivre.

Afin d'approfondir leur réflexion, je leur propose une première confrontation de leur définition avec des images de paysages (diaporama avec un choix très éclectique d'une quinzaine d'images de paysages présentant différents milieux, à différentes échelles, avec différents cadrages, à l'aide de photos, dessins, peintures, croquis...). A chaque fois il leur est

demandé si, pour eux, c'est un paysage ou pas, et si cela correspond à la définition qu'ils ont produite.

Le débat cognitif s'approfondit, les arguments s'affinent. Chaque sous-groupe produit un schéma constitué de cercles concentriques sur lesquels ils notent les éléments variants et invariants (les invariants étant les plus proches du cœur de la cible).

A la fin, chaque sous-groupe revoit sa définition pour la valider ou la modifier, avant une mise en commun.

Chaque sous-groupe présente sa définition en argumentant. Mon rôle consiste à rappeler les règles d'un débat sociocognitif et à animer ce débat.

Activité 4 : Confrontation avec d'autres définitions

Chaque sous-groupe reçoit deux dictionnaires différents (Robert et Larousse), un échantillon de définitions du paysage par différents « experts » (scientifiques, paysagistes, ...), ainsi que la définition du paysage que le Conseil de l'Europe a adoptée à Florence en 2000. Ces définitions sont choisies de manière à exprimer la diversité des points de vue mis en évidence supra (tab. 1).

Les étudiants sont d'abord motivés par le fait de « vérifier » si leur définition est pertinente. C'est le dictionnaire qui a le plus de valeur à leurs yeux. Ils sont surpris de constater que des différences existent entre deux maisons d'édition. La question de la confiance que l'on peut accorder à une source est posée. Petit à petit, les étudiants comprennent mieux la signification du caractère relatif d'une définition.

Ils sont invités à comparer les définitions pour dégager les traits communs et les grandes différences entre elles.

Structuration théorique illustrée par les exemples travaillés par les étudiants : notions d'objectivité et de subjectivité – de points de vue et d'aspects – de vision réaliste ou de vision interactionniste du paysage. Informations sur le contexte d'émergence de la Convention européenne du paysage adoptée par le Conseil de l'Europe et sur les engagements de la Belgique, de la Région wallonne et de la Communauté française à cet égard.

Activité 5 : Découverte et analyse critique du programme intégré (partie éveil en géographie en 5^e-6^e).

Les étudiants recherchent dans le programme ce qui a trait au paysage. Ils analysent la vision du paysage qui y est présentée à la lumière des grilles de lecture vues lors de la structuration théorique.

Les écarts entre les visions posent cette fois la question de la marge de manœuvre d'un enseignant par rapport au cadre des documents officiels qui balisent son travail.

Nous essayons de voir dans quelle mesure les choses peuvent être compatibles.

Je termine le cours en leur présentant les objectifs des cours suivants.

Activité 6 : Feedback

J'explique le sens et l'importance (pour eux – pour moi) que je donne à ce feedback.

Il est possible de s'exprimer à plusieurs niveaux (ressenti – apprentissages – façon de travailler,...). Je leur propose d'utiliser une métaphore paysagère pour s'exprimer.

Bibliographie

Astolfi J.-P., Toussaint J., Ginsbuerger-Vogel Y., Darot, 1997. *Mots clés de la didactique des sciences. Repères, définitions, bibliographie*, Bruxelles, De Boeck, Coll. Pratiques pédagogiques.

Barth B.-M., 1987. *L'apprentissage de l'abstraction*, Paris, Retz.

Barth B.-M., 1994. *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan-Université.

Delaplace M., Niclot D., 2005. *L'apprentissage des concepts en histoire et en géographie – Enquête au collège et au lycée*, Reims, CRDP Champagne-Ardenne, 149 p.

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

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

Partoune C., 2009, L'approche du paysage revisitée à la lumière des théories sur les styles d'apprentissage, Journées nationales d'Études de Didactique de l'Histoire et de la Géographie, Caen, les 19 et 20 octobre 2004. Article et ppt disponibles sur le site Hyperpaysages : <http://www.hyperpaysages.be/spip/spip.php?article84>

Partoune C., 2007, Lire, écrire le paysage et... revitaliser sa description, *Caractères*, éd. Association Belge pour la Lecture. Article disponible sur le site Hyperpaysages : <http://www.hyperpaysages.be/spip/spip.php?article94>

Partoune C., 2008, Un hyperconceptogramme "paysage", extrait de thèse de doctorat "Un modèle pédagogique global pour une approche du paysage fondée sur les nouvelles technologies de l'information et de la communication", pp. 117-119, article sur le site Hyperpaysages : <http://www.hyperpaysages.be/spip/spip.php?article71>

Partoune C., 2004, Un modèle pédagogique global pour une approche du paysage fondée sur les nouvelles technologies de l'information et de la communication, thèse de doctorat, Ulg, 291 p.

Roumégous M., 2001. "Quel paysage enseigner ?", dans Le Roux A. coord., *Enseigner le paysage ?*, p. 41-61.