

LECTURE SENSIBLE ET INTERPRÉTATIVE DU PAYSAGE : ANALYSE D'UNE EXPÉRIENCE PÉDAGOGIQUE

Jacqueline Herbillon *, Lilian Pouységur *

RÉSUMÉ La lecture du paysage, qui permet une approche globale et systémique des contenus disciplinaires, nécessite un apprentissage. Une expérience pédagogique, menée avec une classe de Seconde, nous a conduit à élaborer une démarche paysagère comprenant d'abord une éducation au regard sensible puis interprétatif pour aboutir, grâce à une grille de lecture, à un modèle paysager général explicitant les rapports entre la société et l'espace.

• AUVERGNE • DÉMARCHE PAYSAGÈRE • ENSEIGNEMENT • MODÈLE PAYSAGER • PAYSAGE

ABSTRACT The reading of a landscape, which allows a global and systemic approach of the subject matters, requires learning. An educational experiment carried out in the first class of a grammar school led us to develop a landscape reading process including first a training to a sensible and then interpretative sight. This comes, with help of a reading grid, to a general landscape model which reveals the relationships between society and space.

• AUVERGNE • EDUCATION • LANDSCAPE • LANDSCAPE MODEL • LANDSCAPE READING PROCESS

RESUMEN La lectura del paisaje que permite una aproximación global y sistemática de los contenidos disciplinarios precisa un aprendizaje. Una experiencia pedagógica realizada con una clase de bachillerato, nos ha llevado a elaborar un recorrido paisajístico que comprenda, en primer lugar, una educación para formar una mirada sensible e interpretativa, y vaya seguido, mediante un método de lectura, por un modelo paisajístico general que explicita las relaciones entre la sociedad y el espacio.

• AUVERNIA • ENSEÑANZA • MODELO PAISAJÍSTICO • PAISAJE • RECORRIDO PAISAJÍSTICO

La géographie scolaire, lorsqu'elle utilise des photographies ou se pratique sur le terrain, s'appuie sur la prétendue évidence du paysage, pour ne retenir que les éléments pointés par le cours: le paysage n'est alors qu'illustratif. Mais il peut aussi servir de support pour amener la compréhension d'un thème dans la démonstration d'un cours; il est alors un prétexte. Dans les deux cas, son appréhension immédiate sensible, puis sa lecture réfléchie, qui débouche sur son explication, risquent d'être occultées.

La lecture globale d'un paysage, qui est au centre des préoccupations de la géographie contemporaine, se révèle délicate parce que son objet rebute par la complexité des éléments particuliers qui le composent et par leur polysémie fonctionnelle

et historique. Or lire un paysage amène à le considérer comme un document à part entière de la discipline scolaire, et implique un apprentissage pour l'élève, non seulement en tant qu'observateur (savoir regarder, situer, isoler), mais aussi en tant qu'acteur, pour une interprétation au-delà du contact émotionnel immédiat et non analysé (savoir repérer pour organiser, classer, comprendre). Cette démarche aboutit à élaborer avec l'élève une grille de lecture pour reconstruire un modèle paysager général, résultat d'une présentation systémique, explicitant les rapports entre la société et les espaces qui l'enserrent et qu'elle construit.

La réflexion et les données de l'analyse qui suivent sont élaborées à partir d'une expérience pédagogique menée en classe de Seconde d'un lycée d'Auvergne (1). L'échantillon de l'étude est établi à partir des travaux de 63 élèves et, en ce sens, fournit une base statistique relativement étendue.

* Lycée La Fayette, 43100 Brioude

L'intérêt de l'étude d'un paysage

Dans le flot des discours politiques, scientifiques, publicitaires largement médiatisés, le paysage, confronté aux usages multiformes de ce terme, se décline avec toutes sortes de qualificatifs qui ont tendance à neutraliser son contenu propre: on entend parler de «paysage politique», «paysage végétal», «paysage audiovisuel français» dit PAF, mais les géographes remanient le terme en lui attribuant un complément qui, chargé de sens, précise de quoi il est question (2). Aussi nous bornons-nous à une acception la plus géographique possible du paysage, même si d'emblée il faut préciser qu'il s'élabore pour une part à partir de l'étude d'un paysage rural.

Le paysage, qui «n'est pas une simple addition d'éléments géographiques disparates [...] mais le résultat de la combinaison dynamique donc instable d'éléments physiques, biologiques, anthropiques» (J. Tricart), permet une approche globale et systémique des contenus disciplinaires. De plus, cette notion est à la fois télescopique, puisqu'elle permet de moduler l'ampleur du domaine de l'étude en fonction des objectifs de l'enseignant, et polyvalente, car elle sollicite transversalement l'histoire et aussi les arts plastiques, comme J.-C. Wieber le montre, en croisant les regards méthodiques du peintre et du géographe.

La sortie sur le terrain permet aux élèves d'éprouver tout d'abord les conditions essentielles d'un paysage: le temps, le relief, la nature du sol, les facilités d'accès, etc. Elle facilite leur appropriation de l'objet paysager: nommer, c'est connaître. D'autre part, lorsque l'étude porte sur un paysage local, pour ne pas dire quotidien voire évident, et donc sans intérêt d'emblée pour les élèves, elle dépasse leurs réticences, dans la mesure où l'interrogation sur ce dernier suscite l'aspiration de réponses à des attentes sociales. En effet, le paysage parce qu'il n'est plus, à nos latitudes, naturel mais bien culturel, est un produit social qui évolue avec la société ambiante, exprime ses crises, ses mutations, ses équilibres, et dans lesquels les élèves sont quelque part partie prenante.

Le choix du site doit permettre de placer les élèves en position d'observateurs dans le paysage qui les entoure, et ce dernier doit comprendre des aspérités de lisibilité, qui accrochent l'élève sans monopoliser son attention. La recherche d'un belvédère semble quasiment incontournable en rapport avec le relief en creux de l'Auvergne, et avec un point de vue pour une appréhension globale *satisfaisante* d'un paysage rural, urbain ou industriel, sans tenir compte de la charge affective et nostalgique liée au contenu culturel du «beau paysage».

Une démarche expérimentale

La notion de paysage, outil de formation, est le point d'ancrage du savoir, en combinant l'introduction et la maîtrise de nouvelles connaissances et en s'appuyant sur les acquis et les représentations des élèves. En préalable, la démarche, au cœur de l'expérience pédagogique, ne peut se construire sans la vérification de leurs acquis sur le thème même du paysager. Mais son efficacité repose aussi sur une éducation au sensible. L'appropriation affective du lieu débouche sur une formation intellectuelle interprétative, analytique puis synthétique, jalonnée par des outils d'investigation, telle une grille de lecture.

Vérifier les acquis

Pour établir le point des connaissances et des méthodes d'un groupe d'élèves du niveau d'entrée en Seconde face à un paysage, une classe-témoin de 24 élèves, placés en vision directe, répond individuellement à un questionnaire, sans document d'appui. Le dépouillement des réponses montre que les élèves sont «analphabètes» face à leur paysage quotidien, qu'ils déterminent comme un panorama ou un point de vue. En effet, par rapport au terme de «paysage», leurs définitions, subjectives pour un tiers des élèves, formulent une acception énumérative des éléments perçus, dans la moitié des cas: «*Le paysage se compose, ici, de maisons, de forêts, ainsi que de montagnes. On voit aussi des champs et des prés.*» L'autre moitié propose une définition générale, mais conventionnelle et donc sans rapport avec le paysage observé. Le vocabulaire utilisé est géographique, mais dans tous les cas descriptif, focalisé sur le relief. Il relègue les éléments anthropiques à une présence occasionnelle.

L'observation des élèves se noie dans la complexité fourmillante d'un paysage. Son décodage en unités d'ensemble échoue par manque d'un regard sélectif qui aurait abouti à associer et classer des indices et à les mettre en relation avec un phénomène général connu des élèves. Ainsi, aucun d'entre eux n'a relié reboisement, friches ou ruines à la déprise rurale. Par contre, une mauvaise lecture amène à déformer et même à inventer des attributs du paysage qui n'existent pas, parce que les élèves plaquent sur la réalité paysagère des représentations stéréotypées qui ne coïncident pas: ainsi deux élèves décrivant les plateaux du Livradois comme la chaîne des Puys, située à 60 km au nord-ouest (3); ou bien des représentations subjectives et affectives: trois quarts des réponses utilisent le terme de «montagne» (4). Ainsi les élèves, en début de second cycle, appréhendent-

Mots clés		Légende			Croquis			Organigramme		
		utilisé	proche	absent	utilisé	proche	absent	utilisé	proche	absent
S (*)	paysage rural	0	0	14	0	0	14	4	0	10
R	plateau	12	0	2	14	0	0	2	0	12
	collines	4	4	6	6	2	6	0	0	14
E	volcans	2	4	8	4	4	6	1	0	13
	orgues basaltiques	12	0	2	14	0	0	0	0	14
L	socle granite	12	0	2	12	0	2	0	0	14
	pénéplaine	0	0	14	6	0	8	4	0	10
I	inversion du relief	6	0	8	8	0	6	14	4	0
	vallée fluviale	4	6	4	6	4	4	0	1	13
E	érosion	0	0	14	4	0	10	3	0	11
	biostasie	0	0	14	0	0	14	0	0	14
F	climat tempéré	0	0	14	14	0	0	9	0	5
V (*)	Végétation climacique	2	0	12	2	0	12	0	0	14
	taillis	0	0	14	0	0	14	0	0	14
O	spécialisation agricole	0	0	14	0	0	14	0	0	14
C H	polyculture	0	0	14	0	0	14	3	0	11
	friches	6	0	8	6	2	6	0	5	9
U M	reboisement	5	1	8	6	2	6	2	0	12
	exode rural	2	6	6	2	6	6	11	1	2
P A	déprise rurale	1	0	13	0	0	14	4	0	10
	enclavement	0	0	14	0	0	14	0	3	11
I E	rurbanisation	2	0	12	4	2	8	7	0	7
	flux	10	0	4	10	0	4	6	2	4
N	tourisme vert	2	0	12	1	0	13	4	2	8

S (*): Synthèse
V (*): Végétation

1. Appropriation de notions-clés par les élèves apparaissant dans leur légende, leur croquis ou leur organigramme (base statistique établie à partir des 14 croquis de synthèse d'élèves)

N.B.: Les titres proposés par les groupes de travail à leur synthèse n'expriment jamais l'expression «paysage rural», mais ils rattachent dans la plupart des cas le matériau de leur réflexion au terme de «paysage» ou d'«environnement», ce qui rend compte de l'association étroite qu'ils conçoivent entre leur expérience sur le terrain et la réalisation du schéma systémique de ce qui a été vu.

ils difficilement un paysage quotidien, non pas parce qu'ils n'en comprennent pas tel ou tel aspect particulier, mais bien parce qu'ils manquent de formation pour lire et interpréter un paysage dans sa complexité.

Une démarche paysagère

La démarche paysagère qui suit a été conduite avec deux classes de Seconde, leurs professeurs d'histoire et géographie et, en appui, le professeur d'arts plastiques. De plus, les élèves ont déjà abordé en cours le thème spécifique du relief terrestre, dans la mesure où le paysage choisi comporte des éléments physiques majeurs, dont la compréhension mérite quelques explications préalables. Aussi, pour chaque type de paysage, est-il utile d'initier les élèves au phénomène le plus complexe.

Percevoir: la sensibilité de l'élève

Les enseignants intègrent dans leur projet didactique une éducation au sensible qui, non seulement prend en compte la personnalité de l'élève, mais aussi le forme à une émotion qui est prolongée et raisonnablement guidée par l'organisation et la formulation des observations. Cette séquence sensible utilise la représentation. Elle est nécessaire dans la mesure où elle renforce le processus d'appropriation du paysage. Sa proximité affective permet à l'élève de mieux en nommer ses éléments et, par conséquent, d'être réceptif à son interprétation.

Le déroulement pratique s'opère en deux temps:

1. les élèves regardent librement le panorama, pendant 5 minutes, puis ils représentent *de mémoire*, dos au paysage, ce qu'ils ont vu, en l'exprimant soit par un croquis,

critères signifiants pour une typologie par thèmes. L'objectif est d'interroger un paysage muet du fait de sa prétendue évidence, si bien que les élèves sont dans la nécessité de formuler des hypothèses pour une appropriation de l'intelligibilité du paysage. Sur le plan pratique, les élèves sont répartis par groupes équilibrés selon les thèmes définis, mais le travail reste individuel. Il est mené à partir d'une grille de lecture présentée sous forme de questions qui appellent à formuler des hypothèses, à la fois exprimées par écrit et représentées sur un fond de croquis panoramique fourni.

Comprendre: validation des hypothèses des élèves

La formulation des hypothèses exprimées sur le terrain à partir de chaque grille de lecture débouche nécessairement sur leur vérification en cours, en vue de déterminer leur validité. Car il s'agit d'entreprendre une analyse assurée, qui permet par la suite une explication fondée de ce qui a été observé, contribuant à une formation intellectuelle des élèves qui débouche sur une démarche d'investigation. Des dossiers documentaires fournissent des arguments pour la validation ou la réfutation des hypothèses; ils rendent aussi lisible un paysage qui n'est pas évident à déchiffrer, car ils explicitent ses facteurs déterminants, seraient-ils immatériels, tels les flux de circulation: ainsi le paysage devient-il compréhensible. Les documents mis à la disposition des élèves sont variés, spécifiques du paysage d'étude ou plus généraux: par exemple, le thème de l'occupation humaine actuelle est nourri d'une réflexion géographique générale qui introduit la notion d'«espace rural» et de «périurbanisation» notamment, avec en complément local un extrait du cadastre ainsi que le recensement de la population du canton sur plus d'un siècle et, à une autre échelle, la pyramide des âges de la population de la région Auvergne.

Interpréter: un schéma explicatif de l'élève

La finalité de l'étude du paysage local est de proposer son explication. Mais il est conçu comme le résultat particulier de facteurs généraux abstraits, car les élèves explicitent ses caractères originaux en les conceptualisant par rapport à des théories formulées dans les dossiers documentaires. Ainsi, les élèves dépassent le caractère ponctuel des éléments du paysage pour les regrouper en unités d'ensemble et, enfin, les mettre en relation avec des concepts: cette démarche induit l'appropriation de l'abstraction.

À partir d'une prise de note du contenu des dossiers, les élèves réalisent la synthèse de leur analyse en l'exprimant

sur un fond de croquis sans recourir à sa formulation écrite conventionnelle. Car l'objectif méthodologique est cartographique; il s'agit d'amener l'élève, face à la difficulté de l'exercice, à aller à l'essentiel en dégagant des ensembles cohérents, appuyés par une légende explicite et brève.

Restituer l'étude d'un paysage: reconstruire un modèle paysager général

L'objectif de l'étude d'un paysage local n'est pas la monographie, mais le décodage de facteurs internes et externes et leur mise en relation sous forme d'interprétations systématiques; d'accéder à la conceptualisation, donc à l'abstraction, pour permettre une généralisation qui dépasse l'ordre du particulier; et de fonder la validité du savoir enseigné. Il s'agit aussi de construire *pour* et nécessairement *avec* l'élève les contours conceptuels du paysage rural type pour notre expérience, à partir d'un exemple concret, local, qui aide à une exploitation pédagogique brute donc riche — de sorte qu'il devienne une représentation mentale irréfutable que l'élève s'approprie et qui l'initie au décodage réutilisable du spectacle paysager.

L'intention de l'étude d'un paysage est bien de l'interpréter, et pour cela cherche à réduire sa complexité, par le biais d'un croquis de synthèse. Une fois réalisés les croquis thématiques, il s'agit donc de reprendre chacun des éléments du puzzle paysager en les intégrant les uns aux autres. Rassemblés en groupes, les élèves présentent leurs croquis et leurs réflexions sur un des thèmes d'étude et «négocient» leur restitution. Leur confrontation permet de comprendre l'interaction des éléments qui détermine le paysage, de l'instaurer comme un système, de saisir l'idée d'espace fonctionnel.

Sur le plan formel, les élèves utilisent largement des couleurs tranchées, même si, tout compte fait, elles demeurent conventionnelles et symboliques en fonction d'un code mental commun, quoique réfléchi, en usant des conventions géographiques. C'est ainsi que le dynamisme est exprimé par un ton chaud ou froid selon qu'il y a développement ou déclin. L'utilisation des symboles est assez équilibrée entre le total des figurés ponctuels, linéaires et de surface; logiquement, la représentation de l'habitat accapare les symboles ponctuels et si les figurés de surface sont déployés pour indiquer les zones de végétation ou la nature de la mise en valeur; ce n'est pas exclusif toutefois: des terroirs, des champs ou des jardins sont localisés par des triangles (fig. 2). Les figurés sont aussi combinés pour exprimer, dans la moitié des travaux, au moins deux et, dans plus d'un tiers, trois informations.

L'interprétation du paysage peut s'exprimer sur un croquis systémique, dans sa légende détaillée ou bien dans un organigramme. La plupart des informations sont inscrites sur le croquis, bien que la pertinence de l'analyse varie en fonction des thèmes et des terroirs. Les notions clefs les plus abstraites, tels «exode rural» ou «climat tempéré», sont difficilement cartographiées et apparaissent donc dans l'organigramme.

Conclusion

Ainsi, l'étude locale d'un paysage offre la possibilité de manier un support brut non pré-analysé par un photographe, et donc adéquat au projet didactique du professeur, qui définit l'ampleur télescopique des objectifs de savoirs à atteindre et les remèdes à apporter aux insuffisances méthodologiques des élèves en classe de Seconde. La démarche paysagère qui en découle manie des contenus conceptuels adaptés de la géographie universitaire, débouche sur l'apprentissage de savoir-faire spécifiques en matière de cartographie, et généraux en matière de formation à une logique de raisonnement et d'exposé, en prenant en compte la personnalité des élèves, et leurs représentations à détruire.

L'évaluation statistique, du stade préexpérimental à l'élaboration de croquis de synthèse, révèle que les élèves établissent finalement le lien entre ce qu'ils savent et ce qu'ils voient ou, autrement dit, qu'ils analysent l'interaction des composants du paysage par son décodage. Ils en intègrent une conception combinatoire, par contraste avec la perception spontanée d'une juxtaposition pointilliste des éléments. Par conséquent, il y a éducation du regard, parce que des outils de lecture ont permis une progression des élèves, à la fois matérielle (grille de lecture), intellectuelle (raisonnement) et culturelle (réinvestissement). Le regard est modifié, puisque l'observation du paysage réintègre un temps d'arrêt contemplatif, qui rompt avec l'entrechoquement d'images fabriquées. Enfin, s'élabore un regard dialectique qui prend en compte le paysage comme produit social.

Si l'étude du paysage local a une fin en soi d'apprentissage, de méthodes et de transmission de notions, elle peut tout de même être adaptée, étoffée ou prolongée. Cet exercice est *adaptable* à des classes de primaire et de premier cycle par une simplification des objectifs: moins d'interprétation pour privilégier la lecture et le repérage dans un premier temps

et, dans un second temps, la constitution d'ensembles homogènes. Selon l'environnement de l'étude, la démarche explicitée peut être réutilisée pour le cas d'un paysage à dominante urbaine, industrielle ou touristique. Il est *étoffé* dès lors qu'on l'envisage comme un thème d'étude transversal, en associant un professeur d'arts plastiques attaché à la représentation plastique du vécu des élèves, un professeur de sciences et vie et de la terre ou un professeur de français. *Prolongée*, parce que l'étude d'un paysage peut être envisagée dans une perspective historique, en rassemblant documents et photographies anciens et contemporains, ou bien par le biais de grands peintres paysagers.

(1) Lycée public La Fayette de Brioude (Haute-Loire).

(2) C. et P. Béringuier, *Géodoc*, Toulouse, UTM, 35, 1991.

(3) Pierre Brunet, dans *L'Atlas des paysages ruraux*, interpelle sur l'attente touristique de paysages conditionnée par leur publicité. De même, la réclame pour l'eau Volvic jaillissant du puy Pariou, tout comme l'emblème du Conseil régional d'Auvergne, concourent à l'association de l'Auvergne à la chaîne des Puys. Nos élèves semblent projeter ces clichés inconsciemment.

(4) Roger Brunet, dans *Les Mots de la géographie. Dictionnaire critique*, Montpellier-Paris, RECLUS-La Documentation française, 1993, analyse le concept de «paysage d'âme» qui inclut aussi, à notre sens, la perception et l'expression mentales à la fois collectives et personnelles de l'expérience quotidienne d'un relief ou plus largement d'un paysage: ne parle-t-on pas de la *montagne* de Reims en Champagne? En Auvergne, des éléments climatiques (neige, vent) et physiques (rebord de plateau) déterminent un vécu qui assimile le plateau du Cézallier, par exemple, à une vallée isolée des Alpes ou des Pyrénées.

Références bibliographiques

POUYSÉGUR L., 1995, *L'Utilisation de la notion de paysage dans le programme de géographie de classe de Seconde*, (J. Herbillon dir.), Clermont-Ferrand: IUFM.

Atlas des paysages ruraux, (P. Brunet dir.), 1992, Paris: Éd. de Monza.

Lire le paysage, lire les paysages, 1986, Colloque de novembre 1983, Saint-Étienne: CIEREC.

WIEBER J.-C., 1992, «Paysages méditerranéens: la leçon des peintres», *Mappemonde*, RECLUS, n° 3, pp. 23-27.