

Lire, écrire le paysage, et ... revitaliser sa description

Christine Partoune, 2007, *Caractères*, Association Belge pour la Lecture, à paraître début 2008 sur le site <http://www.ablf.be/>

Le paysage, un concept en évolution	2
Description classique	
Description selon son projet	
Description phénoménologique	
La subjectivité des regards sur le paysage	
L'interprétation du paysage	
Un consensus européen autour d'une nouvelle définition du paysage	
Et à l'école ?	4
La résistance de la posture réaliste	
Le formatage des regards	
Le confort de la posture « réalisme fort »	
Un conservatisme généralisé	
Pour une approche complexe du paysage	7
L'approche dialogique	
Diversité des aspects et des points de vue	
L'écriture-lecture d'un hyperpaysage pour aborder la complexité des relations homme-environnement-société	9
Un nouvel outil : les hyperpaysages	
Concevoir un hyperpaysage : une démarche descriptive revitalisée	
Développer un nouveau réflexe : la perception panoramique	
S'amarrer au paysage	
Une nouvelle expérience : le voyage virtuel d'un lieu à l'autre, d'une idée à l'autre	
Des escamots pour synthétiser une façon de percevoir, interpréter, communiquer le paysage	
La rencontre avec des acteurs du paysage	
La difficulté de rompre avec le moule de la pensée linéaire	15
Une structure narrative combinatoire	
Une expérience corporelle fondatrice	
La résistance de la pensée linéaire	
Bibliographie	17

Le paysage, un concept en évolution

Description classique

Apprendre à observer, lire et décrire un paysage est un des objectifs du cours de géographie, que ce soit à l'école primaire ou au secondaire. A première vue, pas de mystère. Démarche d'observation, grille de lecture et structure de la production écrite attendue sont codifiées depuis longtemps. La description classique du paysage s'effectue en trois plans (en commençant par l'arrière-plan), les éléments du paysage sont classés en « composantes » et leur position relative est mise en évidence.

Cette façon de décrire le paysage traduit clairement (« trahit », pourrions-nous dire, car c'est bien souvent à leur insu) la posture épistémologique des enseignants qui la proposent ou l'appliquent eux-mêmes. Elle se réfère à une vision positiviste du monde, où le paysage est considéré comme un objet, une « étendue de pays qui s'offre à la vue » (Petit Larousse illustré), que l'on devrait pouvoir observer et décrire « objectivement ».

Description selon son projet

Cette posture paraît aujourd'hui trop étroite, mais les traditions ont la vie dure, d'autant que les géographes ont tardé à renouveler leurs définitions du paysage et la façon de les décrire. Des géographes tels Hubert Beguin (1987) ont proposé une nouvelle approche, basée sur la notion de projet : « caractériser un paysage, c'est lui donner une série d'attributs (dimension, distance, nature des éléments constitutifs à considérer) qu'il appartient à chacun de préciser, *selon son projet* ».

Voyons comment cette idée peut contribuer à renouveler la description de paysage.

Décrivons-nous un paysage pour en faire l'apologie, comme dans les guides touristiques ? pour en cerner l'identité et dresser une typologie ? pour évaluer dans quelle mesure il conviendrait pour tourner un film d'aventure ? pour faire découvrir l'histoire dont il porte les traces ? pour y intégrer des constructions ? Tant de projets, tant de descriptions !

Description phénoménologique

Et si nous sommes invités à évoquer un paysage qui nous est cher, à le faire découvrir par la parole ou par le texte, notre description mettra en lumière ce que nous avons gardé en mémoire, qui implique la conjonction d'éléments d'ordre cognitif et d'ordre *affectif* : souvenirs d'expériences, d'impressions sensorielles ; sentiments, opinions, ... Nous exprimerons ce qui a une *signification* pour nous dans ce paysage, nous exprimons le paysage en tant qu'élément de notre *territoire* (au sens éthologique du terme), en tant qu'espace ontologique. C'est une approche phénoménologique, qui donne de l'importance au vécu des individus.

N'est-ce pas là l'essentiel ? Chez Proust, "un paysage qui n'entre pas en communion avec un souvenir enfoui et qui n'est pas l'instrument d'une résurrection du passé n'a pas véritablement d'existence" (cité par Guillaume et Sourp, 1999, pp. 19-20).

Mais comment faire exister un paysage ? Et comment exister davantage et mieux à travers la description d'un paysage ? Voilà un beau défi pédagogique, qui rompt avec les descriptions quelque peu ennuyeuses habituellement prescrites !

La subjectivité des regards sur le paysage

"Le paysage n'est pas un simple regard sur les choses, c'est une vue qui nous touche. (...) Le paysage est une expérience charnelle et sentimentale, que le sentiment soit esthétique et / ou nostalgique ou autre encore, des lieux ; cet amour ou ce dégoût, sont des formes et des révélations de notre appartenance au monde" (d'Angio et alii, 2001). Cette conception du paysage reconnaît d'emblée que l'observateur ne peut pas avoir de « regard » neutre.

La définition du paysage que l'on trouve dans « Les mots de la géographie – dictionnaire critique » le souligne aussi : «Le paysage est une apparence et une représentation : un arrangement d'objets visibles perçu par un sujet à travers ses propres filtres, ses propres humeurs, ses propres fins» (R. Brunet et alii, 1992, p. 337). Paulet (2002) parle même d'un système de filtres (fig. 1).

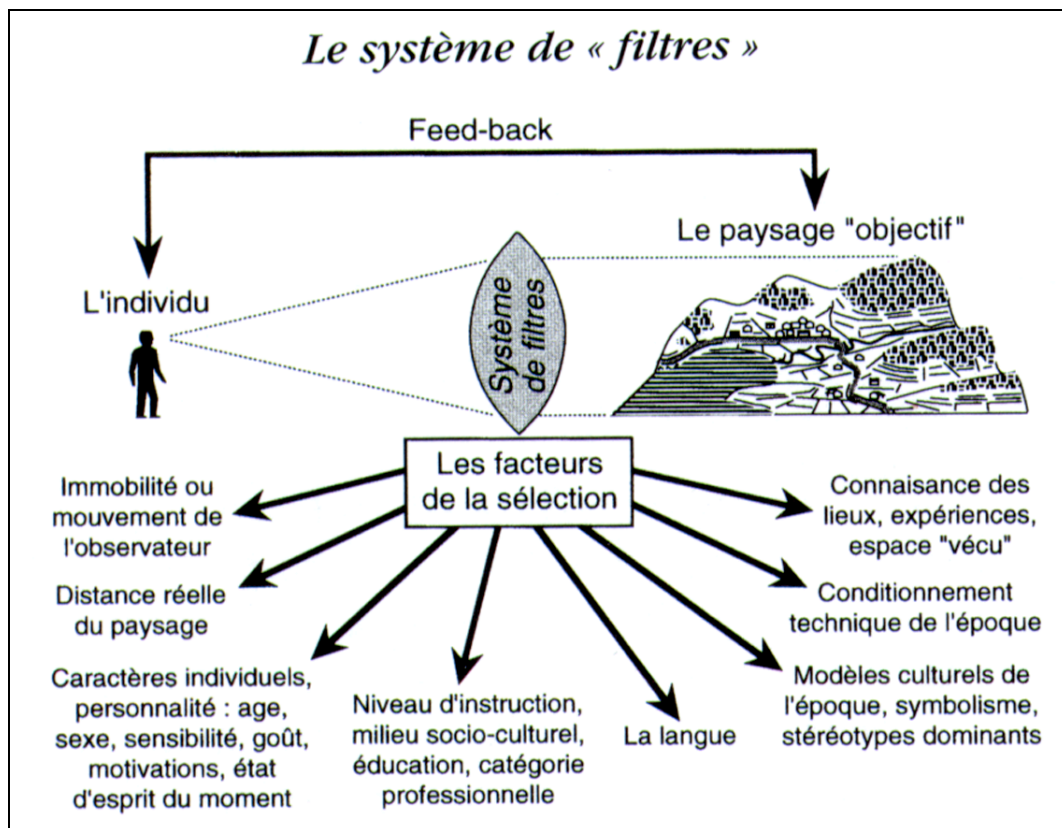


Fig. 1. Le système de filtres entre l'individu et le paysage.

Source : Paulet, 2002, p. 8.

Âge, sexe, caractère, rêves, projets, souvenirs, appareil sensoriel, valeurs, modes de pensée, croyances, expériences vécues, émotions ressenties, ..., constituent la « pellicule sensible » de chacun, constitutive de notre être, tandis que les grilles de lecture et d'analyse élaborées dans différentes disciplines, avec leurs instruments et leurs techniques spécifiques, jouent un rôle de filtres que l'on peut choisir d'appliquer, de remettre en question et de modifier, ou de laisser de côté.

L'interprétation du paysage

Si l'on adopte une telle posture, qui reconnaît la subjectivité et la relativité des points de vue, on parlera alors plus prudemment non pas d'explication mais d'*interprétation* du paysage. Voyons ce que cela implique.

Dans un cadre interprétatif, il convient de prendre conscience et d'explicitier le point de vue adopté, les grilles de lecture utilisées, les présupposés philosophiques à la base de l'analyse. C'est donc volontairement s'exposer et inviter à la critique. C'est aussi reconnaître les inéluctables erreurs intellectuelles liées à toute connaissance, forcément empreinte de la projection de nos désirs ou de nos craintes et des perturbations mentales qu'apportent nos émotions (Morin, 1999).

Le statut des émotions, considérées à l'instant comme sources potentielles d'erreur par Edgar Morin, mérite également d'être revisité avec lui : "Il y a une relation étroite entre l'intelligence et l'affectivité : la faculté de raisonner peut être diminuée, voire détruite, par un déficit d'émotion; l'affaiblissement de la capacité à réagir émotionnellement peut être même à la source de comportements irrationnels" (Morin, 1999, p. 6).

En aménagement du territoire, des auteurs soulignent l'importance de tenir compte de la dimension émotionnelle dans toute communication d'un projet paysager, qui s'avère souvent un terrain conflictuel (Loiseau et alii, 1993). Les interlocuteurs étant intimement impliqués, ils éprouvent de la peur et s'installent en position défensive. La situation est d'autant plus délicate quand un discours rationnel

vient masquer les émotions ressenties en présentant des arguments "objectifs" alors que c'est la subjectivité profonde qui parle. « La clarification de ce que chacun ressent à l'égard du paysage, notamment via l'interprétation des symboles, est indispensable à l'élaboration de toute politique du paysage » (Loiseau et alii, 1993, pp. 45-46).

Un consensus européen autour d'une nouvelle définition du paysage

A Florence, le 20 octobre 2000, après une vingtaine d'années de débats nourris par ces évolutions dans les conceptions du paysage, le Conseil de l'Europe a finalement adopté une définition consensuelle, inscrite dans la Convention européenne du paysage¹:

"Le paysage désigne une partie de territoire telle que perçue par les populations, dont le caractère résulte de l'action de facteurs naturels et/ou humains et de leurs interrelations".

Du visible au *perçu*, le paysage est passé du matériel à la vue de l'esprit. De la portion de "pays" à celle de *territoire* régi par une convention internationale, le paysage est passé du champ artistique ou scientifique au champ politique. Nous sommes passés d'une posture réaliste, où l'on croit pouvoir atteindre le réel, le « **paysage-objet** », à une *posture interactionniste*, où le paysage est une **représentation mentale** toute relative et dynamique, construite dans un contexte social et culturel donné. L'esprit de la Convention européenne, c'est que les citoyens s'impliquent dans leur environnement, et singulièrement à propos de la qualité des paysages.

La description de paysage, dans ce contexte, devient alors une production relative à un projet citoyen : décrire pour convaincre de préserver la qualité d'un site, décrire les symptômes dans le paysage qui manifestent des dysfonctionnements sociaux, économiques ou écologiques, décrire pour sensibiliser aux richesses patrimoniales...

Et à l'école ?

La résistance de la posture réaliste

Dans quelle mesure l'école a-t-elle suivi cette évolution dans les conceptions ? En quoi la description classique de paysage s'en trouve-t-elle remise en question ? Certes, la notion de perception a peu à peu fait son chemin dans les classes, mais elle se résume trop souvent à interroger les élèves sur leurs préférences, puis à passer à « l'essentiel » - à savoir : retour à la case départ de la description en trois plans. Fondamentalement, les choses ont peu changé.

C. Tauveron (1999) dénonce le travers fréquent de la posture réaliste, tant dans les manuels que dans les pratiques scolaires, qui est de "laisser croire que le décrit a toujours quelque chose à voir avec le perçu (de préférence par tous les sens), que l'acte de décrire a pour fonction de faire voir ce qui a été vu et de le faire voir tel qu'il a été vu, dans l'absolue fidélité ». Il plaide pour un renoncement au critère de fidélité pour préférer celui d'intelligibilité : "Le descripteur ne peut être autre chose qu'un interprète suscitant de l'interprétation", qui sélectionne et oriente les détails en tant que porteurs d'une signification qui ne leur préexistait pas. Il estime en outre que « l'exhaustivité des détails et la recherche impossible de la fidélité au modèle sont, contrairement aux apparences, des obstacles à la création d'images mentales chez le lecteur ».

J.-F. Thémines (2001) propose une grille de lecture des pratiques scolaires à partir de la façon dont la photographie de paysage est utilisée en classe comme support pour la production d'une description (tab. 1). Les pratiques scolaires qu'il a pu observer au cours de ses recherches se réfèrent largement au réalisme fort.

¹ Texte complet de la convention européenne du paysage sur le site du Conseil de l'Europe : http://www.coe.int/T/F/Coop%20ration_culturelle/Environnement/Paysage/

Posture réaliste	Réalisme fort	Photo et paysage sont confondus : des questions sont directement posées sur le paysage photographié.
	Réalisme faible	La photo est traitée en tant qu'image de paysage et est l'objet d'une analyse critique externe.
Posture interactionniste	Interactionnisme faible	L'image de paysage est interprétée par le lecteur : les consignes visent à faire émerger les représentations mentales des élèves (posture phénoménologique).
	Interactionnisme fort	Les images de paysage, leur fabrication et leur lecture sont considérées comme s'inscrivant dans des processus de production du territoire. 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.

Tab. 1. Les différents statuts de la photographie de paysage. Source : Thémines, 2001.

Que nous apprend une lecture critique des programmes scolaires belges francophones et d'une centaine de documents décrivant des pratiques relatives au paysage ? Quelles sont les postures adoptées ? Comment est considéré le paysage : comme un objet ou comme une représentation mentale ?

Dans les programmes pour le fondamental, le paysage est apparemment toujours considéré comme un objet. Aucune précision épistémologique n'est donnée à cet égard.

Au secondaire, il occupe une place de choix dans le programme du 2^e et 3^e degré en géographie pour le réseau de la Communauté française, où il figure en préambule parmi les concepts intégrateurs de base. Il est présenté d'abord comme un objet réel, une composante concrète de l'espace : "Le paysage représente la partie concrète, instantanée et directement observable d'un espace" (p. 11). La subjectivité de l'observateur est cependant mise en évidence, mais l'observation est réduite au registre du visible, en reprenant la définition de Brunet et alii (op cit). La posture interprétative est déterministe : "Le paysage traduit l'aménagement de l'espace par l'homme en fonction des caractéristiques du milieu". La posture est fondamentalement réaliste, n'intégrant pas l'analyse critique de l'image, comme en témoignent les indications plus précises liées aux thèmes à étudier : "les paysages, reflets de la réalité américaine" (p. 33). Ceux qui sont préconisés correspondent aux grands stéréotypes (parcs nationaux, CBD, ghettos pour l'étude des U.S.A.), sans que le choix même de ces images fasse l'objet d'une analyse critique.

Par ailleurs, et malgré une mise en garde dans l'introduction (« les éléments invisibles sont souvent plus déterminants que les éléments observables »), l'on trouve un exemple d'une posture réaliste radicale à propos de l'étude du milieu méditerranéen : "Aussi bien les caractéristiques du milieu "naturel" que la plupart des transformations sont directement observables." (p. 32). Dans l'étude de l'agriculture intertropicale, les photos de paysages sont choisies pour présenter les associations végétales et les paysages ruraux. L'approche culturelle du paysage est absente : "Les paysages ruraux dépendent des conditions naturelles locales et des systèmes socio-économiques mis en place pour les exploiter" (p. 53).

Dans les documents produits par des enseignants, cette posture réaliste est la plus prégnante également. Certains auteurs ne mettent pas l'objectivité en doute. Elle constitue le but à atteindre : « Une observation, c'est une information paysagère à l'état brut, sans que notre esprit ne l'interprète » (Aidans, 2000); "Il (l'élève) sera capable d'appréhender des espaces de plus en plus vastes et de plus en plus vrais" (Terrier et Vandenweche-Bauden, 1996). Les représentations graphiques, les descriptions se doivent d'être "fidèles à la réalité".

La plupart du temps, les paysages sont vus à partir de photos. Les images de paysage sont confondues avec lui et ne font pas l'objet d'une analyse critique externe, que du contraire : les photos sont choisies par le professeur pour leur caractère exemplatif (LE Condroz, LA ville minière, LA savane), sans que les limites de leur représentativité soient précisées. La description attendue ne peut donc qu'être « préformatée » comme le soulignent J.-F. Thémines (2001) et D. Mendibil (2001).

« L'élève est une plaque sensible qu'impressionnent les images choisies par le professeur; ces images formeront répertoire, faisant abstraction des répertoires préexistants et donc des conditionnements socioculturels » (Thémines, 2001).

Le formatage des regards

D. Mendibil (2001) a plus particulièrement analysé le formatage particulier de la mise en scène du territoire national dans les manuels scolaires, via le cadrage traditionnel préconisé pour les photos, qui est "à la fois un formatage du cadre, du point de vue, de l'échelle, des problématiques et du mode de pensée qu'on peut leur appliquer" (connexité spatiale). Il dénonce l'inertie des géographes qui ont laissé courir les idées toutes faites, donnant aux élèves des « gammes géographiques (...) qui installent dans leur mémoire visuelle des représentations parfois caricaturales (...), imagier sélectif qui fonde une pensée réductrice et simpliste : l'unité du monde agricole, l'uniformité des banlieues ». En témoigne cette injonction dans un manuel : "L'idée commune aux séquences, c'est que le milieu rural est composé principalement d'étendues occupées par des cultures." - Jovenet et Reynaert, 1996, p. 106). D. Mendibil estime aussi que la plupart des vues, moyennes et légèrement plongeantes, composées de trois plans horizontaux bien distincts, "élaborent un rapport au monde particulier, de celui qui ne prend pas parti, a vu mais n'a pas participé".

Ce qui est interpellant, c'est que cette manière de faire est en complète contradiction avec les injonctions relatives à l'observation « objective ». Nous sommes donc non seulement dans une posture réaliste, mais d'un réalisme fort, aveugle à ses propres manipulations de la réalité.

Le confort de la posture « réalisme fort »

Dans les pratiques pour aménagistes ou paysagistes, on retrouve également cette posture réaliste. Deuffic l'interprète comme une façon d'éviter les soucis : le refuge dans les démarches d'analyse paysagères dites objectives, qui réfutent toute subjectivité pourtant inhérente à la notion de paysage, correspondrait au « souci d'aboutir à une *analyse paysagère incontestable* qui permette d'agir rapidement et qui soit traduisible en termes techniques" (Deuffic, 2002, p. 188).

N'en va-t-il pas de même pour les enseignants soucieux de concevoir une évaluation "incontestable" ? Il est clair que le lâcher-prise par rapport à la posture réaliste est difficile pour des enseignants attachés à la notion de modèle, dont l'élaboration ou l'illustration repose sur la notion de "typique", définie d'après des critères que l'on peut attribuer, sans trop de risques de se tromper, aux groupes sociaux dominants.

C'est qu'une nouvelle manière de considérer les choses ne va nullement de soi ! "Elle est radicalement étrangère au positivisme qui domine les sciences de la nature, et largement aussi les sciences de l'homme" (Berque, 1995). Pire, elle est parfois détournée, comme en témoignent les exemples de démarches commençant par un recueil des représentations des élèves que l'on espère « fausses », qui se révèlent surtout comme des marchepieds au service de "la vérité" du professeur, comme en témoigne cette déclaration dans un manuel : "Et tant mieux si la majorité de la classe estime que la campagne est d'abord le refuge du "naturel" ou le domaine exclusif des "fermiers"... (Jovenet et Reynaert, 1996, p. 95).

Autre dérive fréquente : "Dessinez ce qui vous semble important", demande le professeur (Guillaume et Sourp, 1999 -F1), puis après la production, il dévoile ce qu'il convenait d'identifier comme "important". Ou encore, après avoir demandé de dessiner « librement » le paysage : "se servir des travaux pour discuter avec les élèves des exigences de toute représentation rationnelle" (Terrier et Vandenweche-Bauden, 1996).

Un conservatisme généralisé

Le bilan d'un survol des productions pédagogiques diffusées publiquement ces dix dernières années montre donc qu'à l'école primaire et secondaire, en Belgique francophone comme en France, le paysage semble presque toujours utilisé comme une porte d'entrée pour aborder un autre sujet dont il est le support physique ou le révélateur. Ce n'est que dans quelques manuels anglais que nous avons

trouvé des démarches qui témoignent d'un souci central pour l'avenir des paysages, envisagés essentiellement dans leur dimension territoriale, en tant que patrimoine collectif, véritablement en accord avec les objectifs de la Convention européenne du paysage.

Pour une approche complexe du paysage

L'approche dialogique

Est-il possible de sortir d'une vision dualiste du monde et de réconcilier visions réalistes et visions interactionnistes du paysage plutôt que de les opposer et d'opter pour l'une ou pour l'autre ? C'est la question qui se pose lorsque nous cherchons à penser les choses d'une manière complexe. Les outils que nous utilisons pour appréhender "le paysage", tous forgés dans le creuset des cultures, ne nous donnent effectivement qu'une image de cette "réalité" que nous décidons de nommer "paysage", mais il y a bien par ailleurs une résistance de cette "réalité" à l'image que nous en avons, comme l'exprime si bien M. Kessler (1999) : "Le paysage n'est pas "quelque chose" mais un entre-deux: ni tout à fait sous la main, ni tout à fait hors de portée - ni mis à distance comme un objet, mais pas non plus pure représentation du sujet". Pour lui, l'être humain lui aussi est dans un entre-deux, ni tout à fait sujet, ni confondu avec le paysage.

Cette position philosophique est intéressante et féconde sur le plan pédagogique, car du jeu avec la distance entre ces deux pôles contradictoires peuvent naître à la fois l'émotion et la conscience, préludes à l'*émergence de la sensibilité*. Cette éducation à la sensibilité permet de reconnaître la pertinence des savoirs sensibles mais aussi de travailler l'une des conditions pour réaliser un "vivre ensemble démocratique" (A. Bouillet, 1999) : devenir capable de comprendre les dispositifs informels qui travaillent en permanence et qui contribuent à structurer notre écoute, notre regard, notre goût, etc., afin de "contribuer à l'émergence et au renforcement d'un désir de lien social. Il donne ainsi à l'éducation de la sensibilité une place fondamentale dans le processus plus global d'éducation à la citoyenneté.

C'est dans cette perspective que j'ai choisi de travailler sur la relation dialogique qu'il peut y avoir entre les axes « paysage-objet » et « paysage-représentation mentale » à travers la mise au point d'un outil d'aide à la décision lors de l'élaboration d'un projet d'éducation à la citoyenneté relatif au paysage (tab. 2).

Diversité des aspects et des points de vue

Grossièrement taillé, cet outil doit être considéré comme dynamique, ouvert, non achevé, susceptible d'être enrichi et nuancé par chacun, en fonction du contexte et des situations rencontrées.

En voici les clés :

- Il est élaboré à partir de l'identification d'un certain nombre d'aspects du paysage pour chacun desquels des acteurs et des usagers particuliers ont été repérés. Sept aspects ont été retenus, en s'inspirant d'une typologie des aspects de l'environnement proposée par L. Sauvé (1994).
- Chacun de ces acteurs est susceptible d'avoir un point de vue culturellement déterminé, plutôt « paysage-objet » ou plutôt « paysage-représentation mentale ». Quelques exemples d'acteurs contrastés par leur point de vue sont repérés pour chaque aspect.

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.

Complémentaires des géographes, 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.

Aspects du paysage	Points de vue sur le paysage
1. Le paysage "cadre de vie"	<ul style="list-style-type: none"> ▪ le paysage "physionomie" des passants ▪ le paysage « existentiel » des philosophes.
2. Le paysage "nature"	<ul style="list-style-type: none"> ▪ le paysage "milieu physique" des naturalistes ▪ le paysage "source d'émotions" des promeneurs, des esthètes et des mystiques.
3. Le paysage "espace"	<ul style="list-style-type: none"> ▪ le paysage "système" des géographes ▪ le paysage perçu des cognitivistes.
4. Le paysage "héritage"	<ul style="list-style-type: none"> ▪ le paysage "produit social" des historiens, archéologues, ethnologues, sociologue ▪ le paysage identitaire, "mémoire individuelle et collective" des psychologues et psychosociologues.
5. Le paysage "territoire communautaire"	<ul style="list-style-type: none"> ▪ le paysage "problème" des aménageurs ou des gestionnaires ▪ le paysage "patrimoine collectif" des citoyens et des décideurs politiques.
6. Le paysage "ressource"	<ul style="list-style-type: none"> ▪ le paysage "trois étoiles" des marchands et des stratèges ▪ le paysage "préférences du consommateur" des économistes.
7. Le paysage "média"	<ul style="list-style-type: none"> ▪ le paysage "jardiné" des paysagistes ▪ le paysage "virtuel" des artistes, des pédagogues et des touristes.

Tab. 2. Le paysage, aspects et points de vue.
Source : Partoune, 2004.

Sur cette base, et dans une perspective de mise en projet, l'enseignant peut inviter ses élèves à donner du sens à l'approche du paysage (et à sa description), en lien avec des valeurs fondamentales (tab. 3).

Paysage	Valeurs privilégiées	Liens avec la vie
Cadre de vie	bien-être, conscience, identité, harmonie	parcourir, aménager, gérer
Nature	esthétique, amour, respect	se promener, contempler, méditer
Espace	compréhension, réflexion, prise de recul, complexité	étudier, dénommer, répertorier, classer, ordonner, schématiser
Patrimoine	appartenance, identité, authenticité, diversité, conservation, respect	restaurer, protéger, sensibiliser, faire découvrir
Territoire communautaire	démocratie, esprit critique, engagement, responsabilité, créativité, pragmatisme, émancipation, le collectif, la coopération, le régionalisme	débattre, manifester, faire du lobbying, résoudre des problèmes, réglementer, aménager, gérer, simuler
Média	communication, expression, relation	dessiner, peindre, photographier, filmer, décrire
Ressource	beauté, conservation, partage équitable, rentabilité, développement durable	gérer, réglementer, préserver, aménager, promouvoir, médiatiser, choisir

Tab. 3 : Aspects du paysage, valeurs et actions.
Source : Partoune, 2004.

L'écriture-lecture d'un hyperpaysage pour aborder la complexité des relations homme-environnement-société

Un nouvel outil : les hyperpaysages

Après avoir précisé les contours de ce que j'ai appelé l'approche complexe du paysage, voyons à présent dans quelle mesure les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication, et plus particulièrement les hypermédias, peuvent nous apporter quelque chose pour faciliter l'apprentissage et l'ancrage d'un positionnement citoyen dans notre environnement.

Dans le cadre des recherches menées depuis 1999 par le Laboratoire de méthodologie de la géographie de l'Université de Liège (LMG) en partenariat avec l'Institut d'Eco-pédagogie (IEP), la description de paysage s'est trouvée renouvelée par la production d'hypermédias particuliers, que Michel Ericx (2002) a appelés des *hyperpaysages*, par des élèves, des étudiants ou des citoyens.

Un hyperpaysage, c'est un hypermédia réalisé à partir d'une image de paysage décomposée en zones sensibles « cliquables », qui activent des documents ressources (texte, son, image, vidéo). Nous désignons donc par *hyperpaysage* l'ensemble des fichiers articulés auxquels il est possible d'avoir accès en naviguant à partir d'une image interactive de paysage.

Si le paysage est photographié à 360 degrés et que ces images sont assemblées, on obtient un *hyperpaysage panoramique*, que l'on peut faire défiler à sa guise.

Une illustration de ce concept est présentée dans une brochure téléchargeable à l'adresse suivante : <http://www.lmg.ulg.ac.be/hyperpaysages/brochure.pdf>

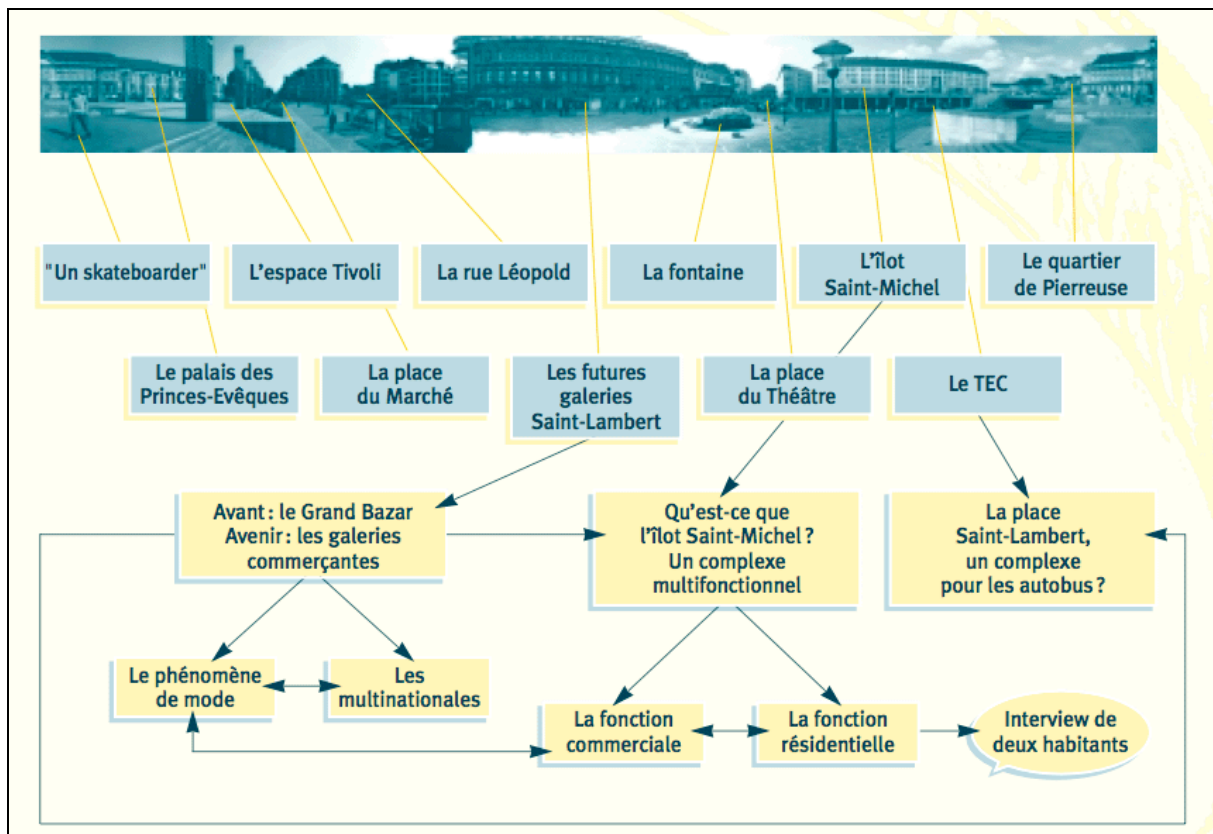


Fig. 2 : Visualisation de l'architecture d'un hyperpaysage
Auteur : Marie Pirenne. Source : Ericx et al., 2002, p. 7.

En le diffusant sur internet, cet hyperpaysage devient une production socialisée dans l'espace public, une description au service d'un projet de communication, potentiellement sur une problématique citoyenne. La production d'hyperpaysages s'inscrit par là dans le fil des méthodes pédagogiques de type Freinet, soutenues par l'utilisation d'outils et de techniques de communication appropriés. Des expérimentations ont été réalisées à notre initiative dans des classes du primaire, du secondaire et de l'enseignement supérieur, tant en Belgique qu'à l'étranger. La plupart sont visitables à partir du site www.hyperpaysages.org. Depuis, de nombreux enseignants se sont lancés dans l'aventure de manière autonome.

Le bilan de ces nombreuses expérimentations nous permet aujourd'hui de cerner les potentialités pédagogiques de l'outil « hyperpaysage » afin de donner du sens à son usage en classe.

Concevoir un hyperpaysage : une démarche descriptive revitalisée

Le principe même de concevoir et réaliser un parcours virtuel dans le paysage est une forme descriptive qui rejoint culturellement la tradition des géographes chargés de « donner à voir » le monde, une forme qui permet cette **tension dramatique** dont P. Claval regrette l'absence dans les descriptions classiques de paysage. Par sa forme, l'hyperpaysage s'apparente à une promenade dont les pages sont autant d'étapes, de points d'arrêts, et les liens autant d'expériences de déplacement avec leur originalité, à savoir le transport presque instantané vers les lieux qui attisent la curiosité. L'hyperpaysage peut, par sa forme, rejoindre le besoin de rêve et d'imagination, le plaisir de surprendre et d'être surpris, de fouiner, de cacher et de dévoiler.

La personne qui construit un hyperpaysage est invitée à produire une **description « chaude »**, basée sur sa lecture du paysage, dont la richesse et la complexité dépendent de la façon dont elle approche, perçoit, vit, analyse et interprète son environnement. Le paysage devient un interlocuteur qui a des choses à nous dire, dont nous interprétons les signes et à qui nous pouvons faire dire un certain nombre de choses. Un hyperpaysage peut ainsi constituer le noeud affectif et cognitif qui relie et

autour duquel se greffent les éléments de l'univers du discours et du vécu à propos du paysage ou à propos d'une problématique spatiale quelconque.

La réalisation des **prises de vue panoramiques** représente un moment très amusant. C'est aussi une technique qui nous amène à percevoir le paysage différemment. La sélection des lieux en constitue la première étape. Sur base de quels critères ? Plusieurs méthodes sont possibles.

L'environnement peut être parcouru avec une « paire de lunettes » filtrée par un thème qui intéresse les élèves. Ils seront amenés à préciser le sujet en partant du paysage, en se forçant à le regarder en se demandant ce qu'ils pourraient bien lui faire dire, tel un ventriloque qui anime sa marionnette. Le choix de lieux autour d'un thème précis peut aussi se faire à l'aide de personnes-ressources, à qui il conviendra d'expliquer ce souci de trouver un endroit qui permette de rendre manifestes non pas tant beaucoup de choses, mais des choses variées, dans toutes les directions. C'est, d'une certaine façon, une occasion de sensibiliser d'autres personnes à ce regard tout autour de soi.

Il est également possible d'aborder le paysage sans avoir de projet précis. Souvent, au début, le paysage nous laisse cois. Cette expérience de malaise ressenti est une étape dont il faut saisir l'importance puisqu'elle permet, dans la mesure où l'enseignant est à l'aise avec l'accueil de sentiments désagréables vécus par ses élèves, de les aider à expliciter leurs représentations de la tâche et de les libérer, si besoin est, des prisons où ils s'enferment. Il convient en effet d'élargir leur vision de ce qui peut s'exprimer dans un hyperpaysage si l'on se réfère à l'approche culturelle en géographie. Le volet "interprétation" constitue une possibilité parmi d'autres pour "animer" un paysage. Les auteurs d'hyperpaysages sont donc renvoyés, par la confrontation avec le paysage et ce travail sur les représentations de la tâche, à la définition de leur projet.

Développer un nouveau réflexe : la perception panoramique

Le choix de lieux dans la perspective de réaliser des panoramiques cliquables modifie d'emblée (et durablement pour certains) le regard sur le paysage : le regard cherche les clics possibles, devient interrogateur, fouille à la recherche du détail à exploiter, fertilise l'imagination et se laisse capter par mille et une choses, à 360 degrés.

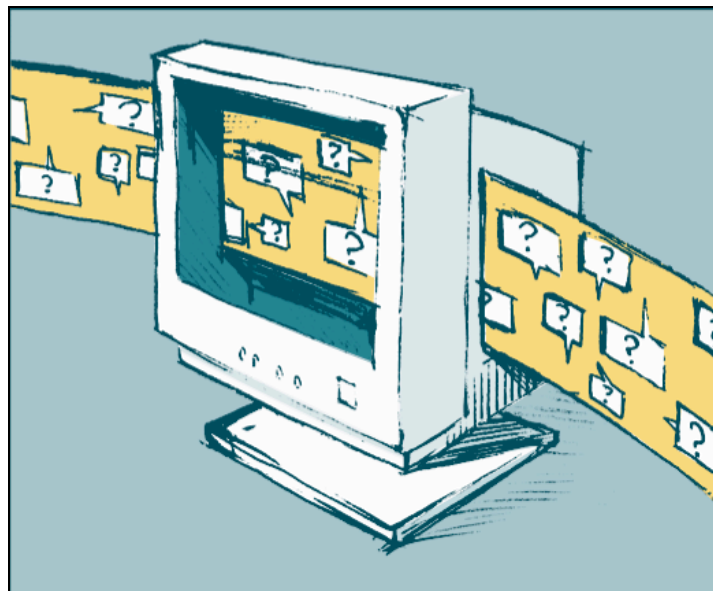


Fig. 3 : L'hyperpaysage comme métaphore pour apprendre à penser autrement
Illustration : Mathieu Labaye. Source : Ericx et al., 2002.

En effet, comme il est souhaitable de "rentabiliser" le travail, on va sélectionner des lieux où l'on entrevoit **un potentiel dans toutes les directions**. Ce questionnement est lui aussi très fécond. Il arrive qu'un point de vue soit choisi parce que quelque chose de très intéressant à exploiter dans la perspective du projet est bien mis en évidence. Mais ces "évidences" ne sont pas forcément

présentes dans le paysage que l'on a dans le dos. Alors soit on laisse tomber, soit on cherche à valoriser ces portions de lieux apparemment inintéressantes : on s'oblige à animer ce que l'on considère a priori comme banal, disgracieux, muet. Cette démarche bien comprise est véritablement une école de vie : **aller au-delà des apparences** pour découvrir la richesse qui se cache, comprendre que **le caractère intéressant d'un lieu ou d'une personne dépend uniquement de notre regard**.

Le fait de créer des panoramiques interactifs induit une attitude peu habituelle : celle de prendre en compte l'entière de l'environnement, au sens de "tout ce qui nous entoure", d'avoir une **saisie perceptive dans toutes les directions** de l'espace, d'abord sur le terrain, puis virtuellement, de découvrir les multiples aspects qu'il est possible d'aborder à partir d'un même lieu d'observation. Cette "immersion" peut avoir un double effet si elle est pratiquée régulièrement : elle participe directement au fait d'éprouver, physiquement et psychiquement, un sentiment fort d'appartenance au paysage; elle peut induire indirectement une manière de se situer dans le monde, avec les autres ou face à un problème, en prenant l'habitude d'en "faire le tour" plutôt que de se contenter d'une vision unidirectionnelle. Ce dernier point suppose sans doute que la démarche soit conscientisée.

Ce regard à 360° et l'introduction de zones sensibles dans le paysage installent une conjonction entre la sensation physico-émotionnelle et le questionnement. Cette expérience pourrait-elle faciliter l'ancrage de manière durable d'une nouvelle manière de penser ? Plusieurs témoignages nous conduiraient à le croire :

« Désormais, lorsqu'on me parle de paysage, je pense directement à hyperpaysage... Comme si désormais l'un ne pouvait plus aller sans l'autre, comme s'il manquait quelque chose au premier. Ca change beaucoup de choses de voir que « tout élément a des voisins » et que tout est davantage en interrelation, en communication. Lorsque j'ai face à moi un paysage nouveau, j'ai envie de plus ! Je m'interroge davantage et ce questionnement est inévitablement propice à l'apparition de relations entre les éléments et donc de liens » (in Partoune, 2004, p. 217).

« Je me promène désormais avec des yeux derviche-tourneur. » (in Partoune, 2004, pp. 268-269).

S'amarrer au paysage

En outre, les liens à créer dans le paysage nous renvoient à nos expériences quotidiennes d'orientation dans l'espace. En effet, pour R. G. Golledge (1992), lorsque nous nous trouvons quelque part, notre regard va aussitôt commencer à donner du sens à ce qui nous environne : il cherche des choses qui semblent différentes, ou qui ont une forme, une structure que nous croyons pouvoir reconnaître, qui nous dit quelque chose. Si rien ne nous accroche, nous créons quelque chose (un "cairn", une "**ancre**") à laquelle nous donnons du sens pour nous y amarrer (*a sense of location*). Pour organiser le chaos, nous pouvons créer une autre ancre, la relier à la première (par exemple en créant un chemin) et poursuivre le processus d'ordonnement de la masse d'information bombardant nos sens. Cela nous procure un sentiment de sécurité en nous permettant d'identifier notre environnement, même quand toutes les choses apparaissent étranges. Notre environnement habituel sert de base pour fournir un stock d'ancres disponibles pour être projetées dans l'espace inconnu.

Cette idée d'ancrage et d'amarrage est à mettre en parallèle avec la notion d'ancre dans un document hypermédia, qui permet d'accrocher un lien à une partie du texte ou à un objet précis. Le fait de choisir, dans un paysage, quels seront les éléments cliquables, est un acte similaire à la pose de balises sur un chemin.

Une nouvelle expérience : le voyage virtuel d'un lieu à l'autre, d'une idée à l'autre

Dans le paysage virtualisé, ces « points d'appel » clignoteront tels des phares attirant les papillons, éclipsant parfois le pouvoir des points d'appel qui attireraient notre œil sur le terrain. L'activation de **zones sensibles** dans le paysage exerce une réelle fascination sur les concepteurs, comme sur les visiteurs.

Plusieurs effets nous semblent intéressants à noter, pour lesquels nous proposons une interprétation : l'impression d'avoir un doigt magique, l'effet de surprise et l'expérience de téléportation.

L'effet « **doigt magique** » : le plaisir de cliquer est évident. Que les liens soient pertinents ou non n'a aucune espèce d'importance. À ce moment précis, seule l'illusion de détenir un pouvoir magique importe.

L'effet « **mystère** » : telles ces petites portes-mystères des calendriers de l'Avent, les zones sensibles sont parfois à peine décelables dans le paysage. Il est possible d'en souligner l'existence par des étiquettes qui peuvent éventuellement servir à donner un indice. Néanmoins, le mystère reste entier. Ce que l'on va découvrir en activant le lien est une réelle surprise, qui va peut-être nous faire voir l'invisible, l'envers du décor.

L'effet « **téléportation** » : lorsque les étiquettes dans un paysage sont reliées à d'autres paysages, ou à un zoom dans un lieu particulier, vous vivez virtuellement l'expérience tellement fascinante de la téléportation.

Qu'attendre de ces expériences plaisantes ? Nous espérons que les apprentissages réalisés à travers la construction d'hyperpaysages auront, par transfert, une valeur éducative générale face à toute composition visuelle qui nous est proposée : non seulement avoir le réflexe de **ne pas se fier aux apparences du visible** mais aussi devenir curieux, se poser des questions, **avoir envie de découvrir**.

Témoignages :

« J'essaye de voir les choses comme avec les yeux d'un enfant : pour moi, les endroits sont devenus presque « magiques » car j'essaye de voir plus en profondeur qu'en surface. »
« J'observe mieux les endroits où je passe souvent et j'essaye de voir ce qui a changé, puis je fais des liens avec ce qui a changé dans ma vie. »
(in Partoune, 2004, pp. 268-269).

Des escamots pour synthétiser une façon de percevoir, interpréter, communiquer le paysage

Les mots aussi peuvent avoir un pouvoir magique. Puisque les lieux cliquables peuvent être soulignés par des **"étiquettes"**, ou « escamots », c'est l'occasion d'un nouveau questionnement. Le joli terme "escamot" désigne le fait que des messages apparaissent fugitivement lorsque le curseur passe sur une zone sensible et s'escamotent une fois qu'il en sort. Ces messages peuvent se situer dans le bas de la fenêtre ("roll-over") ou sous la forme de petites étiquettes superposées à l'image.

Les escamots sont donc des sortes de spots qui clignotent, pour attirer les curieux de passage. Qu'allons-nous y inscrire ? Quelle sorte d'invitation vont-elles offrir ? Quel message apposer sur le paysage ?

Ces étiquettes peuvent être amarées à une ancre ou pas, aboutir à une information "solide" ou déboucher sur d'autres paysages panoramiques. L'étiquette peut servir à dénommer les éléments visibles du paysage, poser une question qui invite le visiteur à observer plus minutieusement le paysage, émettre une hypothèse, proposer une action virtuelle, exprimer un désir, intriguer, ou encore donner des réponses, sous forme de mots clés, à une question posée préalablement.

Les messages doivent être courts ; concision et clarté de l'expression sont convoquées.

Nous pensons que les escamots renforcent la prise de conscience que tous les éléments mis en évidence sont liés entre eux, ne fût-ce que par leur coexistence dans le paysage. Le fait que ces étiquettes soient escamotables est intéressant à un double titre :

- cela rend bien compte de la fugacité de nos pensées lorsqu'elles **associent** l'image d'un élément du paysage, la perception que nous en avons, les sentiments et les émotions éprouvés, à une idée, au souvenir d'une perception, d'un sentiment, d'une émotion, ou encore à une autre image;
- cela permet de "**découper**" le paysage en éléments, ce qui est le propre d'une **approche analytique** du paysage (disjoindre ce qui est relié), tout en les laissant **reliés**, ce qui est le propre d'une "**approche paysagère globalisante**" (le lieu est un tout qui ne peut se réduire à la juxtaposition de ses parties).

La rencontre avec des acteurs du paysage

Pour s'alimenter en informations afin d'écrire le scénario de l'hyperpaysage, la rencontre avec des acteurs ayant des points de vue différents sur le paysage est introduite en tant que contrainte pour les élèves. Les rencontres, toujours très fertiles, se sont en effet révélées être, non seulement une inestimable source d'intérêt, de motivation et de questionnement, mais aussi une porte d'entrée donnant systématiquement accès à la complexité des problématiques paysagères. En contrepoint des textes scientifiques plutôt « froids », il devient beaucoup plus difficile de se faire une opinion tranchée lorsque la chaleur des contacts, la force de conviction, l'évidente « bonne foi » nous rendent sensibles aux points de vue des uns et des autres. Les théories, les événements, l'histoire du lieu sont alors revisités par le petit bout de la lorgnette, et l'on découvre par le bouche-à-oreille ce que personne n'oserait écrire : la face cachée des conflits, les rumeurs et les sous-entendus, les opinions, les sentiments, des interprétations, des certitudes, des ignorances,... Des arguments contradictoires sont présentés ; nous ne savons plus trop, ni qui croire, ni quoi penser.

Nous nous trouvons alors dans une situation pédagogiquement très porteuse : ces moments de rencontre peuvent devenir extrêmement vivifiants pour les élèves, pour les amener à reconsidérer des préjugés ou des idées toutes faites, pour enrichir leurs représentations, mais aussi pour exercer leur **esprit critique** sans se laisser aveugler par un discours séduisant. Rédiger le scénario d'un hyperpaysage, c'est donc aussi se demander quel genre de visite virtuelle va être proposée : celle du discours froid "politiquement correct" ou celle de la saga chaude des hommes au coeur du paysage ?

La rencontre avec des personnes-ressources est aussi l'occasion de découvrir des **passions** pour le lieu choisi, des projets individuels ou collectifs qui ont une longue histoire, un réseau de personnes intimement liées par le paysage, des gens pour qui le paysage représente, parmi les enjeux parfois indicibles, un lieu d'ancrage et de constitution de leur identité. Les souvenirs, les anecdotes, les documents personnels, mais aussi les parcours choisis et commentés sont autant d'expériences initiatiques pour "les étrangers" qui s'apprêtent à raconter ensuite ces **histoires de paysages**, ces récits d'amour, de blessures, de combats, de luttes territoriales, de conquêtes et de défaites rapportés au cours des enquêtes.

Ce type d'expérience nous paraît fondamental pour les élèves. S'amarrer à un paysage par l'intermédiaire de quelqu'un qui le vit profondément marque le fait que l'identité se construit grâce aux autres, dans un processus complexe d'identification/distanciation, individuelle et collective. C'est aussi faire comprendre par le ressenti que l'avenir des paysages est d'abord une question d'**attaches affectives** et de **valeurs**, dont la défense passe par la capacité à intervenir dans un **rapport de forces**.

La difficulté de rompre avec le moule de la pensée linéaire

Une structure narrative combinatoire

La démarche exposée ci-dessus pour exploiter l'outil hyperpaysage afin de favoriser une approche de la complexité du paysage ne serait pas complète si nous n'évoquions un élément fondamental de la description : la structure de la narration. Élaborer un hyperpaysage, c'est créer un scénario de découverte à partir d'observations de terrain et de récoltes d'informations, réaliser les éléments du scénario (textes, images,...) et imaginer la structure qui les reliera.

Dans le cadre de nos recherches, nous cherchions à savoir dans quelle mesure la composition d'un hyperpaysage, en tant que document hypermedia, allait permettre de donner corps à une description qui rompt avec le déroulement linéaire habituel pour s'orienter vers une structure davantage combinatoire, contraignant les concepteurs à développer une pensée plus « systémique », rendant mieux compte de la complexité.

Rien qu'en observant à quoi ressemble un hypermédia de type combinatoire, il est évident que pour construire un hyperpaysage, nous pouvons tirer parti des possibilités du langage hypermédia pour mettre en évidence les multiples liens d'interdépendance entre les éléments du paysage et, par la structure des documents créés, ancrer davantage en nous une perception du paysage en tant que système de systèmes, par le fait de répondre systématiquement à l'invitation d'isoler tout en créant des liens multiples.

Suivant les arguments de plusieurs auteurs, nous pouvions espérer atteindre nos objectifs. J. Clément, par exemple, présente l'hypertexte comme une "figure de la complexité". Pour lui, le concepteur-scripteur qui répond à l'invitation de l'outil de créer des liens va développer une "**pensée associative**" par des moyens bien plus sophistiqués que les "tempêtes de cerveau" (*brainstorming*). C'est un facteur de désordre narratif qui remet en cause les notions de début et de fin, qui « suspend indéfiniment la « résolution » du récit » (Clément, 2000, p. 18). "Choisir d'écrire sur le support hypertextuel, c'est déjà - en soi - vouloir donner une représentation éclatée d'un univers éclaté, (...), où la juxtaposition de "fragments" tient lieu de continuité narrative" (M. Bernard, cité par Bernier, 1998, ch. 2).

En outre, pour P. Lévy, il y aurait un **lien entre interactivité et interprétation** lorsqu'on se trouve dans la position du concepteur d'un hypertexte :

"L'opération élémentaire de l'activité interprétative est l'association; donner du sens à un texte quelconque consiste à le relier, le connecter à d'autres textes et donc à construire un hypertexte" (Lévy, 1993, pp. 80-81).

Pour Donguy, le rapport à la description d'une image est transformé : "Avec l'image interactive, le spectateur jadis passif devient capable d'agir sur la représentation du monde qui lui est proposée. La perception devient un acte, une action, une interaction sur le monde" (Donguy, s. d.).

Une expérience corporelle fondatrice

Une autre question soustendait nos travaux de recherche : dans quelle mesure notre façon de parcourir l'espace peut-elle avoir une influence sur notre façon de penser ? dans quelle mesure notre capacité à relier les lieux de l'espace entre eux pourrait-elle avoir une influence sur notre capacité à relier les idées entre elles ? Les travaux de chercheurs dans ce domaine nous ont fortement inspirés.

S'appuyant notamment sur les travaux de Johnson (1987) et de Lakoff et Johnson (1985), J. A. Waterworth (2002) suggère que le corps, dans sa relation au monde spatial réel ou virtuel qui l'entoure, est un lieu d'ancrage pour l'activité mentale. Ces auteurs représentent le courant de la *cognition expérientialiste*, qui considère que l'expérience physique conditionnerait toutes les autres (affective, mentale, culturelle) : le corps façonne l'esprit (*The body in the mind*). Lakoff et Johnson pensent que des *images-schémas* issues de notre expérience incarnée se constituent progressivement dans notre cerveau, sortes de « structures récurrentes, chargées de sens, qui traduisent notre expérience, principalement au niveau des mouvements de notre corps dans l'espace,

notre manipulation d'objets et nos interactions perceptives » (Fastrez, 1999). Elles traduisent par exemple notre perception des notions de force, d'équilibre, de centre-périphérie, de partie-tout, de cycle, d'échelle. Ces structures organiseraient nos représentations mentales à un niveau plus général, plus abstrait que le niveau auquel nous formons ces images mentales.

Il y aurait deux voies pour comprendre une situation :

- soit elle ressemble à d'autres situations analogues : il y a transfert direct des images-schémas adéquates ;
- soit elle est nouvelle : on utilise des images-schémas élaborées dans un autre domaine, par un processus de projection métaphorique.

Ces images-schémas seraient articulées entre elles, emboîtées les unes dans les autres et s'appelleraient mutuellement.

Waterworth pense que la conception et l'interaction de la Réalité virtuelle viennent en complément des expériences physiques et corporelles comme façon de développer le raisonnement abstrait en s'appuyant sur l'action dans l'espace, réelle ou virtuelle. Selon certains auteurs, du fait que les hypertextes ne peuvent être appréhendés totalement, ni physiquement, ni intellectuellement, l'hypertextualité exige un nouveau corps. Pas un corps qui cherche son plaisir dans les satisfactions fournies par l'achèvement et la clôture d'une chose ou dans les assurances du *cogito* cartésien, mais un corps qui retrouve un *plaisir dans les possibilités de connexion et d'ouverture* (H. Bloch et C. Hesse, cités par Bernier, 1998).

A travers la réalisation d'hyperpaysages en tant que forme descriptive, il ne s'agit donc plus de juxtaposer côte à côte textes, images ou sons, mais bien de faire vivre l'**expérience de la reliance** de ces éléments par le biais d'une navigation hypermédiatique construite, dont l'hyperpaysage constituerait à chaque fois un maillon central.

Si un hyperpaysage est élaboré dans cette perspective, et suite à un travail d'analyse réflexive mettant en lumière cette structure réticulaire et intégrant une mise en évidence de la manière dont il a été pensé (métacognition), nous suggérons alors que l'hyperpaysage devienne une métaphore de la complexité (fig. 3), dès lors transférable à d'autres situations. Non seulement à d'autres approches paysagères, où l'on resterait dans le domaine de l'environnement-espace, mais aussi à des problématiques, spatiales ou non (par exemple : « Et si nous réfléchissions la question du terrorisme à la façon d'un hyperpaysage ? »).

La résistance de la pensée linéaire

Ces beaux idéaux ont été confrontés à la réalité dans les recherches-actions que nous avons menées. Les résultats concernant le développement d'une lecture-écriture du paysage par l'intermédiaire d'un hyperpaysage ont confirmé d'autres rapports de recherche qui montrent que les hypermédiats ne seraient pas des outils dont la pratique, que ce soit comme consommateur ou comme concepteur, induise *de facto* une autre façon de structurer sa pensée.

En effet, la plupart des enseignants qui ont suivi une formation à la découverte des potentialités des hyperpaysages ont été très surpris, au moment de mettre la main à la pâte. Malgré leur désir évident d'être dans une approche de type systémique intégrant la complexité, ils ont bien dû constater à quel point c'était difficile pour eux, sur plusieurs plans : difficulté à imaginer qu'il puisse y avoir d'autres lectures du paysage que la leur (dans l'absolu, oui, mais concrètement, non) ; absence du réflexe «recherche de liens entre les éléments » ; ou, le cas échéant, difficulté à entrevoir les liens potentiels entre les éléments du paysage ; tendance à s'engouffrer dans le voie du développement en extension d'une idée plutôt que de privilégier la mise en évidence des relations entre idées, etc...

Nous en avons conclu que la culturelle linéaire dominante, dotée d'une grande force d'inertie, doit être déjouées par l'entremise d'une méthodologie rigoureuse et de consignes et contraintes techniques contraignantes si l'on veut obtenir une conception d'hypermédiats selon des modèles scripturaux adaptés à nos objectifs, basés sur une architecture combinatoire, avec des parcours à choix multiples invitant à une lecture non linéaire du document, plutôt qu'une architecture arborescente de type linéaire.

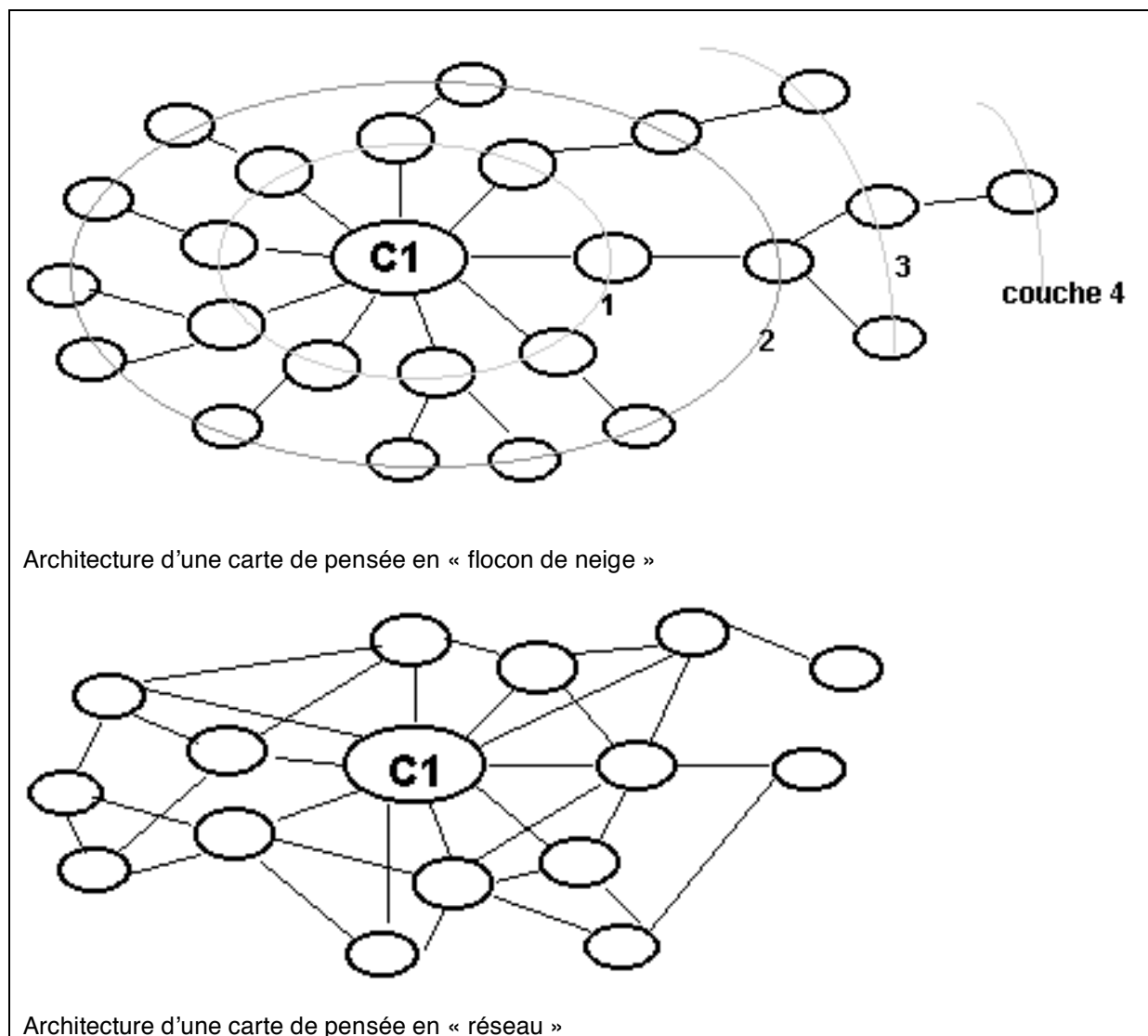


Fig. 4. Modèles de cartes de pensée. D'après Balpe, 1990.

A cette condition, en s'aidant par exemple d'outils comme les cartes de pensée (fig. 4), les graphes de parcours ou les métaphores, pour éviter le modèle en « flocon de neige » et privilégier le modèle en « réseau », la conception et la réalisation d'un hyperpaysage est susceptible d'offrir des potentialités pour installer chez les apprenants une autre façon de découvrir le paysage, de traiter l'information et de produire une description qui témoigne d'une relation particulière au monde qui les entoure, personnelle, ouverte, curieuse et intelligente.

Bibliographie

Aidans L., 2000. La structuration de l'espace, Bruxelles, *Bulletin d'information de la FEGEPRO*, n° 142, Fédération des professeurs de géographie, pp. 23-112.

Balpe J.-P., 1990. *Hyperdocuments, hypertextes, hypermédias*, Paris, Éditions Eyrolles.

Beguïn H., 1987. Pour une définition souple du paysage géographique, in Notes de recherches n° 8, *Société géographique de Liège*, pp. 1-8.

Berque A., 1995. *Les raisons du paysage, de la Chine antique aux environnements de synthèse*, Paris, Hazan.

Berque A., 1994. *Cinq propositions pour une théorie du paysage*, Paris, Champ-Vallon, Pays/paysages.

- Bouillet A., 1999. Éditorial in Des sens à la sensibilité, quelle éducation ?, *Cahiers pédagogiques*, n° 374, Paris.
- Brunet R., Ferras R., Theny H., 1992. *Les mots de la géographie. Dictionnaire critique*, Paris, Reclus - La Documentation Française, coll. Dynamiques du territoire, p. 330.
- Claval P., 1984. *Géographie humaine et économique contemporaine*, Paris, PUF, 442 p.
- Claval P., 1995. L'analyse des paysages, *Géographie et Cultures - Spécial Paysages*, Paris, L'Harmattan, vol. 13, pp. 55-75.
- Claval P., 2000. *Les géographes, le paysage et la modernisation*, Colloque de l'UGI, Séoul, Bulletin 50(2).
- Claval P., 2001. *Épistémologie de la géographie*, Paris, Nathan Université, 266 p.
- Clément J., 1998. Du livre au texte, les implications intellectuelles de l'édition électronique, *Sciences et techniques éducatives*, 5, 4, pp. 401-409.
- Clément J., 2000. Hypertexte et complexité, *Études françaises*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, vol. 36, n°2. <http://www.erudit.org/revue/etudfr/2000/v36/n2/index.html>
- d'Angio et alii, 2001. Le paysage, réalité ou chimère ?, sur le site de l'IUFM d'Aix-Marseille. www.aix-mrs.iufm.fr/formations/filieres/hge/gd/gdgeographie/notions/paysage/paysage.htm
- Deuffic P., 2002. Sensibiliser les forestiers au paysage : ébranler les certitudes, construire ensemble de nouveaux savoirs, in Le partenariat en éducation relative à l'environnement, Poitiers, éd. Ifrée-ORE, *Éducation relative à l'environnement - regards, recherches, réflexions*, vol. 3, pp. 185-198.
- Donguy J., s. d. *Poésie et ordinateur, dans Littérature générée par ordinateur*. www.refer.fr/multi_ct/littinfo/0_000.htm
- Ericx M., Partoune C., Pirenne M., 2002. *Les hyperpaysages panoramiques*, Bruxelles, Ministère de la Communauté française.
- Fastrez P., 1999. *Aspects sémio-cognitifs de la navigation hypertextuelle - Approche théorique*, mémoire en DEA Communication, Louvain-la-Neuve, UCL.
- Godinet H., 1996. Quelques réflexions sur la production d'écrits interactifs, Les Réseaux Buissonniers, *Éducatechnologiques* (revue électronique), Québec, Université de Laval, Faculté des Sciences de l'Éducation, volume électronique : www.fse.ulaval.ca/fac/ten/reveduc/html/godinet.html
- Golledger G., 1992. Place Recognition and Wayfinding : Making Sense of Space, *Geoforum* 23, n° 2, pp. 199-214.
- Guillaume P., Sourp R., 1999. *50 activités avec le paysage, de l'école au collège*, Toulouse, CRDP Midi-Pyrénées.
- Hustache-Godinet H., 1999. *Lire et écrire des hypertextes*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- Jovenet G., Reynaert C., 1994. *Faire de la géographie au CE1 - cycle des apprentissages fondamentaux - tome 2*, Lille, CRDP du Nord-Pas-de-Calais, coll. Démarches et outils pour la classe.
- Jovenet G., Reynaert C., 1996. *Faire de la géographie au CE2 - cycle des approfondissements*, Lille, CRDP du Nord-Pas-de-Calais, coll. Démarches et outils pour la classe, 206 p.
- Kessler M., 1999. *Le paysage et son ombre*, Paris, PUF, coll. Perspectives critiques, 88 p.
- Lakoff G., Johnson M., 1985. *Les métaphores dans la vie quotidienne*, Paris, Éditions de Minuit, 250 p.
- Lévy P., 1993. *Les technologies de l'intelligence : l'avenir de la pensée à l'ère informatique*, Paris, Seuil, 233 p.
- Lévy P., 1994. *L'intelligence collective : pour une anthropologie du cyberspace*, Paris, La Découverte, 243 p.
- Lévy P., 1998. *Qu'est-ce que le virtuel ?*, Paris, La Découverte.
- Loiseau J.-M., Terrasson F., Trochel Y., 1993. *Le paysage urbain*, éd. Sang de la Terre, Paris.
- Mendibil D., 2001. *Quel regard du géographe sur les images du paysage ?*, in *Enseigner le paysage ?*, coord. Leroux A., Actes d'un séminaire IUFM de Caen - 17-24 mars 1999, Caen, CRDP de Basse-Normandie, pp. 11-26.
- Morin E., 1999. *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Unesco, 67 p.
- Partoune C., 2004. Un modèle pédagogique global pour une approche du paysage fondée sur les NTIC, thèse de doctorat, Université de Liège, département de géographie.
- Paulet J.-P., 2002. *Les représentations mentales en géographie*, Paris, Anthropos, coll. Géographie.

Sauvé L., 1994. *Pour une éducation relative à l'environnement - Éléments de « design » pédagogique*, Montréal, éd. Guérin, coll. Le défi éducatif, 361 p.

Tauveron C., 1999. Et si on allait voir du côté des écrivains ?, in *Décrire dans toutes les disciplines*, Cahiers pédagogiques, n° 373, Paris, pp. 19-21.

Terrier D., Vandenweche-Bauden M.-D., 1996. *L'espace et la diversité des paysages au CP - cycles des apprentissages fondamentaux*, Lille, CRDP du Nord-Pas-de-Calais.

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

Waterworth J.A., 2002. *Conscience, action et conception de l'espace virtuel : relier les technologies de l'information, l'esprit et la créativité humaine*, in *Cognition et création, explorations cognitives des processus de conception*, Borillo M. et Goulette J.-P. (dir.), Sprimont, Mardaga.