



HAL
open science

Définir la ville, définir la campagne

Elisabeth de Calbiac, Céline Guyon

► **To cite this version:**

Elisabeth de Calbiac, Céline Guyon. Définir la ville, définir la campagne. Education. 2017. hal-02093655v1

HAL Id: hal-02093655

<https://univ-fcomte.hal.science/hal-02093655v1>

Submitted on 9 Apr 2019 (v1), last revised 9 Apr 2019 (v2)

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Université de Franche-Comté

ESPE de Franche Comté

Mémoire

présenté pour l'obtention du Grade de

MASTER

“Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation”

Mention 1^{er} Degré Professeur des Ecoles

sur le thème

**Définir la ville, définir la
campagne : Regards croisés au
cycle 2**

Projet présenté par

Elisabeth de Calbiac et Céline Guyon

Professeur **Michel Vrac** (Maître de Conférence en géographie à l'Université de Franche Comté)

Directeur
Membre du jury
Edith Febvet-Vuillermot (PRAG d'Histoire-Géographie)

DESCRIPTIF DU MEMOIRE

Champ(s) scientifique(s) :

Ce mémoire s'inscrit dans le champ de la géographie et plus particulièrement dans le domaine questionner le monde, sous domaine questionner l'espace et le temps.

Objet d'étude :

Les représentations des élèves de CE1- CE2 sur la ville et la campagne

Méthodologie :

Recueil des représentations dans deux classes de CE1- CE2 l'une en milieu urbain, l'autre en milieu rural sous forme de dessins et de listes de mots.

Tri, analyse des productions obtenues.

Conception d'une séquence pédagogique.

Corpus :

Quarante et un dessins et listes de mots d'élèves de CE1-CE2 de La Longeville.

Cinquante-deux dessins et listes de mots d'élèves de CE1- CE2 de l'école élémentaire de la Viotte

Remerciements

Nous remercions M. Vrac qui a accepté d'être notre directeur de recherche, pour l'une d'entre nous en début de master 2, et qui nous a permis de réaliser ce travail en duo. Nous le remercions encore pour le sujet qu'il nous a proposé et qui nous a amené non seulement à faire de la recherche mais aussi à replacer cette recherche dans le concret de notre profession, à travers l'élaboration d'une séquence pédagogique. Nous souhaitons particulièrement mettre en avant la disponibilité et la bienveillance avec laquelle M. Vrac a su nous guider dans ce travail de longue haleine malgré une mise en route retardée d'une année.

Nous remercions nos collègues, Mme Ortlieb, M. Starck et Mme Ligier, professeurs des écoles de la Viotte et de La Longeville, d'avoir accepté de nous recevoir dans leurs classes pour le recueil des représentations de leurs élèves et de nous avoir fait confiance en nous laissant mener ces deux séances.

Enfin, nous remercions aussi nos collègues professeurs stagiaires de l'ESPE, Mmes Virginie Saillard, Myriam Pradeau, Sophie Daugustron, Noémie Fanel et Caroline Corbanese, pour leur soutien et leur amitié tout au long de cette année universitaire.

Avant-propos

Nous avons constaté une forte analogie entre ce travail de recherche et le travail qui doit être le nôtre en tant que professeur des écoles. En effet, la conception d'une séquence, dans quelque domaine que ce soit, mais de façon plus évidente encore dans les domaines scientifiques, passe nécessairement par les mêmes étapes.

Il s'agit dans un premier temps pour le maître d'acquérir les connaissances théoriques et scientifiques sur le sujet qu'il souhaite étudier. Cette tâche lui est d'autant plus indispensable qu'il n'est spécialiste d'aucune matière, mais doit toutes les enseigner. Les programmes incitent dans un second temps l'enseignant à recueillir les représentations des élèves sur le sujet choisi. À partir de ces dernières et du vécu des élèves, il établit une évaluation diagnostique, dont l'analyse lui permettra de concevoir une séquence pédagogique adaptée à ceux-ci.

S'il est évident que le travail de chercheur est plus poussé que celui que nous avons à effectuer au quotidien, nous pensons néanmoins que l'exigence de cet exercice nous a amené à améliorer notre démarche de travail et à mieux interroger nos pratiques.

En effet, les différents retours et questionnements suscités par notre directeur de mémoire, M. Vrac, et son guidage lors de ces mois de recherche, nous ont fait progresser méthodologiquement et pédagogiquement parlant.

Sommaire

Introduction	6
I. Quelles définitions de l'urbain et du rural	8
I.1. L'urbain en France, un concept en constante évolution	8
I.2. La difficile définition du rural	14
I.3. L'urbain et le rural dans les programmes de l'Éducation Nationale	19
II. Qu'est-ce que la ville et la campagne pour des élèves de cycle 2 ?	22
II.1. L'intérêt de la géographie des représentations dans la géographie scolaire	22
II.2. Quelles démarches méthodologiques pour le recueil des représentations des élèves de cycle 2 ?	23
II.3. Quelles représentations de la ville et de la campagne en cycle 2 ?	28
III. Proposition de séquences sur la définition de la ville et de la campagne à partir des représentations des élèves de CE1-CE2	49
III. 1. Une première séquence sur l'espace de vie	49
III. 2. Une deuxième séquence sur l'espace opposé, en partenariat avec l'autre classe	51
Conclusion	53
Bibliographie	54
Sitographie	55
Table des tableaux, graphiques, cartes, figures	56
Table des matières	58

Introduction

Le choix d'un mémoire à quatre mains en géographie ne s'est pas fait de lui-même. Cette collaboration a été rendue possible en raison de conditions particulières. En effet, cette deuxième année de master permet à des lauréats du concours de professorat des écoles, venant d'horizons très différents, pour certains n'ayant pas forcément suivi une première année de master MEEF, de se rencontrer et de travailler conjointement à l'élaboration d'un mémoire de recherche. Par ailleurs, une forte disparité dans les lieux de stage rend propice un travail de recherche s'appuyant sur des regards croisés, et ce sujet en particulier a émergé car nos lieux de stage nous ont amenées à travailler pour l'une en zone urbaine et pour l'autre en zone rurale. De plus nous enseignons toutes les deux en grande section, ce qui nous permet de récolter un premier ensemble de représentations.

Néanmoins, les programmes actuellement en vigueur dans l'Éducation Nationale au cycle 2 prennent en compte la comparaison de différents milieux spécifiques, tandis que ceux de cycle 1 ne s'attachent qu'à définir l'environnement proche de l'élève. C'est pourquoi nous avons choisi de concentrer notre analyse sur des élèves de cycle 2.

Cette décision nous a amenées à nous poser de nombreuses questions au sujet de l'urbain et du rural. En effet, en nous penchant sur leurs différentes définitions, nous nous sommes rendues compte de la difficulté croissante à les différencier et à poser des limites entre eux en raison de l'existence du périurbain. De là, nous nous sommes interrogées sur la façon dont les élèves de cycle 2 différencieraient l'urbain du rural. Nous nous sommes aussi demandées quelles représentations les élèves de cycle 2 pouvaient avoir de leur milieu de vie et du milieu de vie « opposé ». Enfin, il nous a paru intéressant de nous pencher sur la façon dont les programmes scolaires encouragent l'évolution des représentations des élèves.

Suite à ce questionnement, nous avons décidé de nous intéresser à la problématique suivante : les enfants de cycle 2 ont-ils des représentations différentes de la ville et de la campagne, en fonction de leur milieu de vie ? Nous partons de l'hypothèse que oui.

Afin de confirmer ou d'infirmer cette hypothèse, nous avons pensé mettre en œuvre différentes démarches. Dans un premier temps, nous avons décidé de recueillir les représentations de la ville et de la campagne des élèves de cycle 2 des écoles élémentaires correspondant aux écoles maternelles dans lesquelles nous réalisons nos stages de master 2 cette année. Ces écoles toutes deux situées dans le Doubs sont, d'une part, l'école intercommunale de la Longeville implantée en zone rurale et frontalière et, d'autre part, l'école de la Viotte située en zone urbaine au péricentre de Besançon dans un quartier marqué par la mixité sociale et en processus de gentrification. Pour cela, nous avons choisi dans chaque école une classe de cycle 2 à double niveau CE1-CE2, classes auxquelles nous avons demandé de réaliser des dessins et des listes de mots. Dans un second temps, nous avons analysé les données recueillies selon des critères retenus pour chaque classe de chaque milieu et les avons croisées entre elles afin de comparer les représentations des élèves appartenant aux deux milieux de vie : urbain et rural. En fonction de nos analyses et des conclusions auxquelles nous sommes parvenues, nous avons enfin consacré un troisième temps de notre travail à la conception d'une séquence pédagogique dont l'objectif est de faire évoluer positivement les représentations des élèves rencontrés.

Afin de rendre compte du travail de recherche que nous avons effectué, nous consacrerons la première partie de ce mémoire à la définition des termes de notre sujet de recherche, en lien avec la présentation de nos écoles respectives et l'environnement dans lequel elles sont implantées. Nous analyserons aussi la place faite à l'urbain et au rural dans les programmes de l'Éducation Nationale.

La deuxième partie de cet écrit, quant à elle, détaillera en premier lieu les démarches de recherche que nous aurons mises en œuvre, avant de se concentrer sur l'analyse et le croisement des données (dessins et listes de mots) que nous aurons récoltées.

Enfin, en fonction des résultats obtenus lors de l'analyse des données, nous consacrerons la troisième partie de ce mémoire à la présentation de la séquence d'apprentissage de la rubrique « explorer les organisations du monde » que nous avons conçue en vue de faire évoluer les représentations des élèves de cycle 2 des écoles de la Longeville et de la Viotte sur ce que sont « la ville » et « la campagne ».

I. Quelles définitions de l'urbain et du rural ?

I.1. L'urbain, un concept en constante évolution

i. Les quatre critères de l'urbain : démographique, morphologique, fonctionnel, socioculturel

Stéphanie Beucher Magalie Regazonna-Zitt et Annette Ciattoni (2005), définissent la ville selon quatre critères : démographique, morphologique, fonctionnel et socioculturel.

Du point de vue démographique, la ville peut se définir en terme de densité de population ou de nombre d'habitants. Néanmoins, le rapport entre nombre d'habitants et densité n'a pas le même sens selon les pays. A titre d'exemple, on considère en France un seuil de 2000 habitants agglomérés à l'échelle d'une commune. Cette définition remonte au XIX ème siècle. Par contre au Canada le seuil est fixé à 10 000 habitants, de même qu'au Japon on fixe la limite de 4000 habitants au mètre carré. Le critère de densité est donc important.

Le critère morphologique, quant à lui, considère les limites physiques de la ville. Mais ce qui était clairement identifiable au Moyen Age grâce aux remparts des villes, ne l'est plus aujourd'hui. C'est pourquoi on fait appel à la notion de continuité du bâti, en faisant glisser l'idée de ville vers celle d'agglomération. Depuis 1962, l'Institut National de la Statistique et des Etudes Économiques (INSEE) parle d'unité urbaine et la définit comme « *un ensemble d'une ou plusieurs communes dont le territoire est partiellement ou totalement couvert par une zone bâtie d'au moins 2000 habitants. Dans cette zone bâtie, les constructions sont séparées de leurs voisines de moins de 200 mètres.* ». (Ciattoni A. 2005, p 164). Toutefois, le seuil de 200 mètres valable en Europe varie lui aussi dans le monde. Par exemple, il est de 500 mètres en Amérique Latine.

Par ailleurs, sous l'angle fonctionnel, la ville se définit aussi de par quatre fonctions spécifiques qui sont : le centre du pouvoir politique, administratif, judiciaire et fiscal. Fonctions auxquelles s'ajoutent souvent des fonctions des pouvoirs religieux et militaires, un centre économique, un centre industriel et tertiaire. Ainsi, depuis 1999, l'INSEE raisonne en termes d'aires urbaines pour tenir compte de l'influence d'une ville au sens économique du terme. Une aire urbaine comprend un pôle urbain offrant au moins 10 000 emplois sur son territoire et une couronne périurbaine regroupant toutes les communes où au moins 40 % de la population active travaille dans l'aire urbaine. Cette notion a cela d'intéressant qu'elle intègre la question délicate du périurbain comme objet urbain, et plus seulement comme objet du rural.

Enfin, d'un point de vue socioculturel, la ville est associée à l'idée de civilisation, d'interactions sociales. La notion d'urbanité définie par J. Levy (1994) représente la « *mise en coprésence d'un maximum d'objets sociaux dans une conjonction de distances minimales* ». plus la diversité et la densité de population sont fortes, et leurs interactions grandes et plus l'urbanité est importante. Analyser l'urbanité suppose donc d'étudier les modes de vie. En cela, l'habitant et le mode d'habiter vont par conséquent aussi définir la ville. Et comme l'urbanité évolue, le quartier devient une échelle privilégiée de l'analyse.

ii. Les espaces urbains

Une ville s'organise en différents espaces, à la fois différenciés et imbriqués, avec des délimitations plus ou moins repérables.

Le centre ville, selon le site géoconfluences représente « *le noyau central, (en général le cœur historique ou décisionnel) de la ville* ».

Le quartier est une partie de la ville. Il peut être le niveau de l'espace urbain où se perçoivent la diversité et les inégalités sociales. Il peut aussi être considéré comme une subdivision de la ville fonctionnant de manière plus ou moins autonome ou plus ou moins en lien avec les autres quartiers.

Le péricentre renvoie quant à lui à un espace intermédiaire entre le centre ville et la banlieue ou périphérie. Il correspond aux secteurs urbanisés entre le milieu du XIX^{ème} siècle et la Seconde Guerre mondiale et dont la structure urbaine n'a pas subi de transformation radicale par la suite

Le terme banlieue quant à lui a, « *à l'origine, une acception administrative désignant les communes autonomes urbanisées sous l'influence d'une ville-centre. Par extension, elle désigne le territoire urbanisé hors des limites, en périphérie d'une ville, suggérant une relation de dépendance, historique et fonctionnelle, à l'égard de la ville-centre* » (ibid). Au fil du temps et de l'expansion urbaine, des banlieues ont été intégrées progressivement à la ville. Mais les limites du terme banlieue sont floues et les géographes ont tendance à lui préférer celui de « périphérie ». On parle alors de « périphérie suburbaine » pour les espaces contigus avec la ville centre et de « périphérie périurbaine » pour les espaces les plus extérieurs de l'agglomération.

iii. Pôle urbain et périurbanisation

Comme le souligne Annette Ciattoni, (2005), « *l'espace périurbain est en dehors de la ville, mais en même temps il entretient des rapports étroits avec elle... Le périurbain désigne par conséquent des espaces d'interpénétration de la ville et de la campagne caractérisés par d'importantes migrations quotidiennes entre lieu de domicile et lieu de travail et par le développement en périphérie de la ville d'un habitat pavillonnaire* ».

Depuis les années 1970, les espaces périurbains se sont construits à partir d'une forme d'exode urbain et rural (d'anciens citadins viennent vivre à la campagne, des ruraux vont travailler en ville et quittent l'agriculture). Le paysage rural s'est trouvé investi par une population aux habitudes urbaines , créant un espace mixte qu'il est difficile de caractériser mais qui peut être défini, en terme de dynamique spatiale selon le site géoconfluences, comme « *le mode de développement périphérique des agglomérations qui grignote l'espace rural en s'appuyant sur les noyaux habités préexistants*».

Ces communes rurales accueillent donc des urbains qualifiés de « néoruraux » qui travaillent en ville et effectuent des déplacements quotidiens. Ils développent donc un mode de vie plus urbain que rural rythmé par des échanges constants avec l'espace urbain. Ce nouveau mode de vie est caractéristique de l'influence des villes sur les communes et modifie également l'organisation spatiale. En effet, la rurbanisation se définit selon le site géoconfluences par « *la transformation de l'espace au caractère rural en un espace de type urbain par la construction notamment de lotissements pavillonnaires, parfois à l'écart du village, présentant une discontinuité du bâti.* ». Cela dit, l'INSEE définit tout de même des communes urbaines et des communes rurales.

iv. L'école élémentaire de la Viotte, une école au péricentre de Besançon

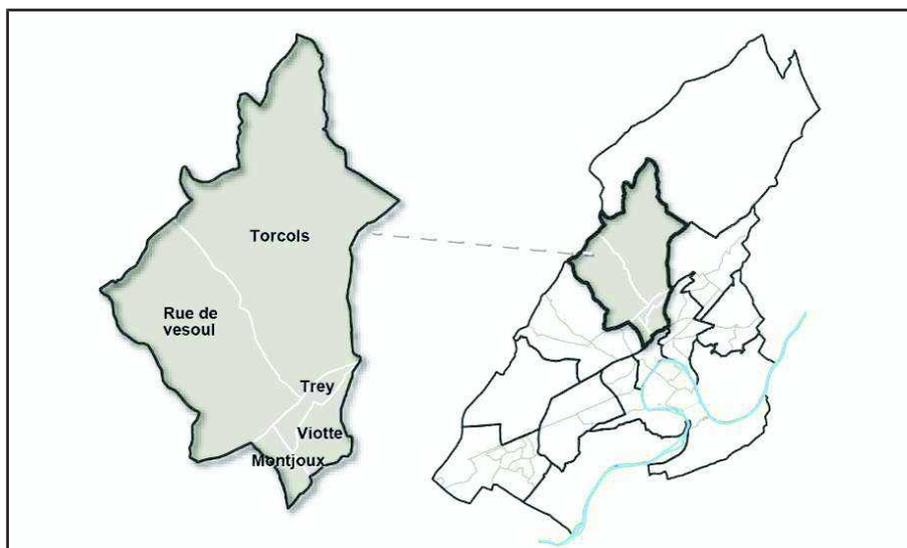
L'école élémentaire Viotte, se situe dans l'agglomération de Besançon qui compte selon le recensement de la population de l'INSEE 116914 habitants en 2010 et plus précisément dans le quartier St Claude Torcols de 15237 habitants. Ce quartier proche du centre ville et de la gare SNCF Viotte, est un quartier assez dynamique sur le plan démographique¹. Il se situe dans la première couronne de banlieue de Besançon, aux limites du péricentre (gare et quartier Battant), c'est à dire entre le centre ville et la couronne périurbaine² de Besançon.



Carte 1 : Les 13 quartiers de Besançon

¹ Selon la publication de la Ville de Besançon, « Guide pratique du quartier St Claude Torcols Chailluz », 2006

² Couronne périurbaine : ensemble des communes (...) dont 40% ou plus des actifs résidents, vont travailler dans une zone urbaine. (INSEE, 2003)

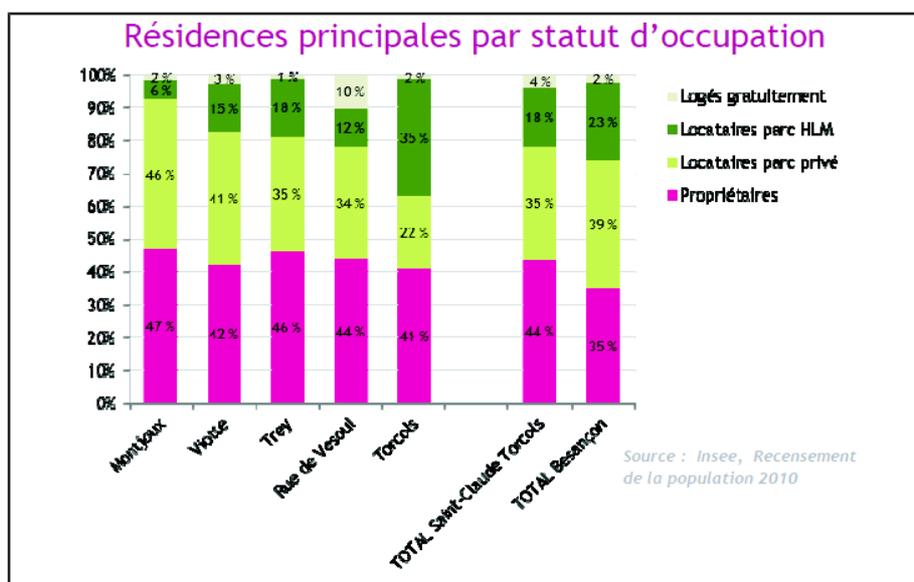


Carte 2 : Localisation du quartier St Claude – Torcols dans Besançon

Source : diagnostic Plan Local d'Urbanisme de la Ville de Besançon, mars 2017.

Avant 1945, St Claude était un faubourg, c'est à dire une construction bâtie à l'extérieur de la ville, étiré le long de la rue de Vesoul avec quelques maisons de part et d'autres, des fermes, des grandes maisons bourgeoises et des pavillons construits dans l'entre deux guerres. Le tiers des logements actuels du quartier, dont ses immeubles, ont ensuite été construits après 1975, car l'attrait du quartier de l'époque s'est surtout fait par la proximité du centre ville et des axes de communication (rue de Vesoul, boulevard, sortie d'autoroute).

En 2014, selon l'Observatoire Socio-urbain, 44% des résidences principales de St Claude sont habitées par des propriétaires, contre 35% pour l'ensemble de la ville de Besançon et 37 % par des locataires du parc privé, contre 40% pour Besançon, tout comme 16% des locations sont des logements HLM contre 23% sur l'ensemble de la ville Besançon.



Graphique 1 : Résidences principales par statut d'occupation

Source fiches quartiers de l'Observatoire Socio-Urbain 2014

Il n'y a pas sur le quartier St Claude Torcols de grands ensembles HLM, la rue de Vesoul est l'artère principale du quartier avec ses commerces, ses services et des entreprises. On trouve aussi dans ce quartier, des équipements tels que des collèges, des lycées, un foyer logement, un bureau de poste, un gymnase et deux supermarchés alimentaires. Au niveau culturel, des comités de quartier animent une vie associative riche et diversifiée.

La population du quartier St Claude Torcols³ se compose en majorité de jeunes entre 15 et 29 ans (25 %), de personnes entre 30 et 44 ans (20%), entre 45 et 59 ans (18 %) Selon une répartition en fonction des catégories socio-professionnelles 27 % des habitants de ce quartier sont des retraités, 13% sont des cadres (contre 12% pour Besançon), 19 % de professions intermédiaires contre 16 % à Besançon ; 9 % de chômeurs bien inférieur au 15 % de chômeurs de la ville de Besançon. Le taux des personnes indemnisés au RSA et des ménages aux bas revenus est de 13 % contre 17,5 à Besançon⁴. De plus, la population de St Claude Torcols se compose d'un peu plus de couples avec enfants et d'un peu moins de célibataires que ceux de la ville de Besançon. De manière générale, le quartier St Claude Torcols connaît un processus de gentrification. Selon le site Géoconfluences, ce terme désigne « un processus de renouvellement de la composition sociale et démographique d'un quartier au profit de ménages plus aisés. C'est un phénomène qui touche principalement les centres et les péri-centres des métropoles ... Ce processus ... concerne plutôt les jeunes actifs sans enfants ou les populations plus âgées dont les enfants sont émancipés. ».

	RSA		Bas revenus	
	Ménages allocataires	Part estimée parmi les ménages	Ménages allocataires à bas revenus	Part estimée parmi les ménages
Montjoux	51	4,4%	125	10,8%
Viotte	100	5,8%	197	11,4%
Trey	67	6,1%	126	11,4%
Rue de Vesoul	119	5,9%	254	12,7%
Torcols	125	6,7%	264	14,1%
TOTAL Saint-Claude-Torcols	462	5,9%	966	12,3%
TOTAL Besançon	5 322	8,8 %	10 413	17,2%

Source : CAF 2012 et Insee, Recensement de la population 2010

PRECISION : L'indice de pauvreté s'appuie ici sur la notion de bas revenu de la CAF qui exclut les étudiants et les personnes de 65 ans ou plus.

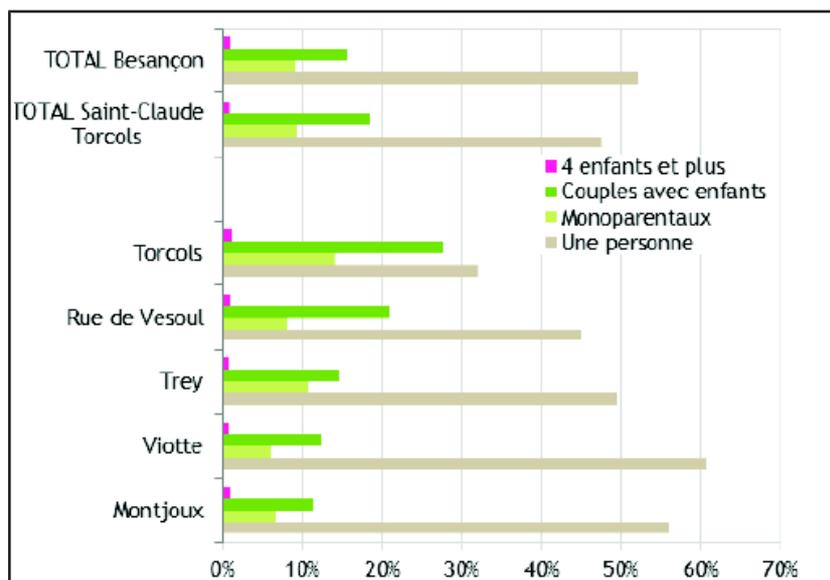
Allocataires sous le seuil à bas revenus : ménage allocataire de la CAF (Caisse d'Allocations Familiales) dont les revenus mensuels par unité de consommation sont inférieurs à 1 001 € en 2012.

Tableau 1 : Revenu de Solidarité Active et Indice de pauvreté

Source :fiche quartiers Observatoire Socio-Urbain ville de Besançon 2014

3 Fiches quartier 2015 de l'observatoire socio-urbain parues dans l'analyse des besoins sociaux du CCAS de Besançon, 2015

4 Allocataires sous le seuil à bas revenus : ménage allocataire de la CAF (Caisse d'Allocations Familiales) dont les revenus mensuels par unité de consommation sont inférieurs à 1 021 € en 2013



Graphique 2 : Composition familiale des ménages

Source :fiche quartiers Observatoire Socio-Urbain ville de Besançon 2014

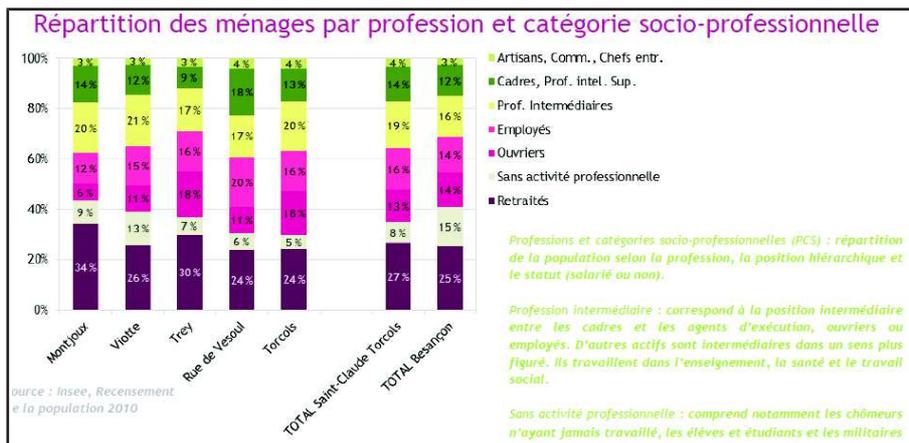
Néanmoins, au sein du quartier St Claude Torcols, l'IRIS Viotte (Ilots Regroupés pour l'Information Statistique de l'INSEE) a perdu en population entre 1999 et 2010, et s'illustre par de nombreux ménages d'une seule personne, notamment des étudiants. La surreprésentation des petits ménages peut s'expliquer par le rôle universitaire de la ville L'accès au logement étudiant, grâce aux aides au logement de la Caisse des Allocations Familiales (CAF) a engendré une hausse de la décohabitation parentale. Par ailleurs, la population bisontine vieillit ce qui contribue à la hausse du nombre de personnes seules, du fait du veuvage, les personnes âgées s'installant davantage au centres et péricentres des villes. Le développement de l'union libre, le divorce et la hausse du nombre de familles monoparentales, le recul de l'âge de mise en couple et la diminution du nombre d'enfants par ménage, sont autant de facteurs conduisant à la réduction de la taille des ménages. Enfin, le départ des familles avec enfants vers la périphérie ne fait qu'accentuer ce phénomène. Toutefois, on constate encore une assez grande diversité en terme de Catégorie Socio-Professionnelle (CSP) et de classe d'âge.

	Nombre d'habitants en 1990	Nombre d'habitants en 1999	Nombre d'habitants en 2010	Evolution 1999-2010
Montjoux	1 831	1 827	1 968	7,7 %
Viotte	2 925	3 112	2 854	-8,3 %
Trey	2 196	2 054	2 008	-2,2 %
Rue de Vesoul	3 715	3 710	4 008	8,0 %
Torcols	2 101	3 272	4 398	34,4 %
TOTAL Saint-Claude Torcols	12 768	13 975	15 237	9,0 %
TOTAL Besançon	113 835	117 691	116 914	-0,7 %

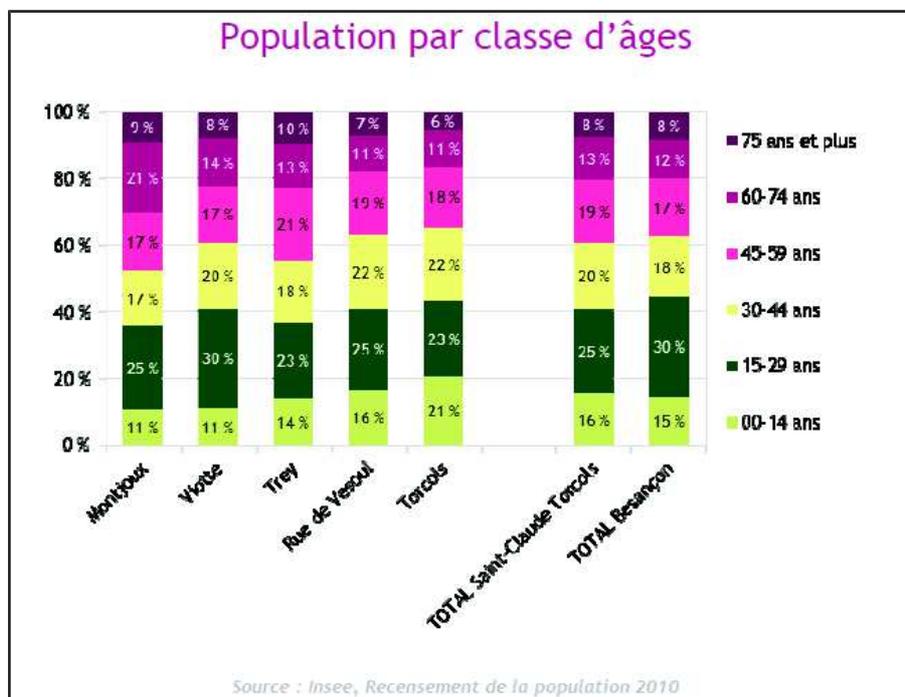
Source : insee, Recensements de la population

Tableau 2 : Nombre d'habitants et évolution

Source :fiches quartiers Observatoire Socio-Urbain 2014



Graphique 3 : Répartition des ménages par profession et catégorie socio-professionnelle
 Source : Observatoire Socio-Urbain 2014



Graphique 4 : Population par classe d'âge
 Source : fiches quartiers Observatoire Socio-Urbain 2014

Comme nous avons pu le voir, le concept d'urbain est complexe. Il va en va de même pour le rural que nous allons tenter de définir maintenant.

I.2. La difficile définition du rural

Jusqu'au XIX^{ème} siècle, l'espace rural français correspondait au monde paysan à dominante agricole et correspondait à 80 % de la population. Suite à l'industrialisation de la France au XIX^{ème} siècle, l'espace urbain s'est étendu au détriment de l'espace rural, qui reste cependant synonyme de monde agricole. C'est en fait à partir de 1975 que le monde rural est réinvesti par la population, ce qui complexifie sa définition, puisque monde rural ne rime plus seulement avec monde agricole.

i. La définition traditionnelle du rural

Une définition actuelle de l'espace rural, servant de référence internationale à l'INSEE, se fonde sur un critère d'ordre morphologique. Il s'agit alors de toute commune de moins de 2000 habitants dont l'habitat est aggloméré au chef-lieu.

Cette définition, trop réductrice, ne permet pas de caractériser l'espace rural de façon pertinente, en tout cas en ce qui concerne la France. À partir de 1962 est alors défini comme rural tout ce qui n'est pas urbain, définition encore largement répandue de nos jours. Il s'agit donc de définir précisément ce qu'est la ville, pour pouvoir caractériser le rural par opposition. C'est ainsi qu'émerge la notion de Zone de Peuplement Industriel et Urbain (ZPIU), comprenant une ville-centre et le bassin de main d'œuvre qui lui est rattaché.

Cette définition atteint cependant rapidement ses limites. En effet, à partir de 1975, suite à une hausse du niveau de vie des ménages, donc de leur taux de motorisation, ainsi qu'au développement des infrastructures et des voies de communication, de nouvelles mobilités voient le jour. On assiste alors à une forme « d'exode » des villes vers les campagnes, jugées plus agréables, et donnant un accès à la propriété, les prix du foncier étant moins élevés. L'influence urbaine sur les espaces ruraux s'accroît, et ces derniers deviennent progressivement multifonctionnels, occupant simultanément une fonction productive, non seulement agricole, mais aussi industrielle et de services, par le biais de Petites et Moyennes Entreprises/Industries (PME/PMI), ainsi qu'une fonction résidentielle de plus en plus marquée. Ainsi, le découpage de la France en ZPIU finit par inclure 96 % de la population.

C'est pourquoi dans les années 1990, l'INSEE est forcée de reconsidérer une nouvelle fois ses critères, qui ne sauraient rester d'ordre morphologiques, ni se résumer à une définition par opposition, étant donné la complexité de la notion d'espace rural.

ii. Le rural constitue-t-il seulement ce qui n'est pas urbain ?

La population des campagnes mute : les agriculteurs ne représentent plus que 6% de la population active, tandis que le reste est constitué d'un tiers d'ouvriers, d'un quart de cadres et d'un quart de non-actif.

Pour mieux rendre compte de ces mutations et permettre de distinguer, malgré leur interdépendance, les espaces à dominante urbaine des espaces à dominante rurale, l'INSEE met au point la notion de Zonage en Aire Urbaine (ZAU), rapidement élargie à la notion de Zonage en Aire Urbaine et aire d'emploi de l'Espace Rural (ZAUER), indexant le dynamisme rural à la facilité d'accéder aux ressources vitales. Ce zonage fait ainsi émerger en 2003 la notion de bassin de vie: « *le plus petit territoire sur lequel les habitants ont accès aux équipements et services les plus courants.* »(INSEE, 2003)

Cependant, le recensement de la population en 2008, et la création de la notion *d'unités urbaines*⁵ entraîne une nouvelle mise à jour de la caractérisation des différentes zones. Il ne s'agit plus tant de distinguer les espaces à dominante urbaine de ceux à dominante rurale, mais plutôt de souligner les zones d'influence des villes, ainsi que le caractère dual des zones d'échange, qui comprennent à la fois des communes rurales et des communes urbaines, en particulier dans les couronnes des pôles urbains. Ces couronnes sont générées lorsqu'au moins 40 % des actifs résidents dans les communes travaillent dans le pôle. À l'heure actuelle, seules quelques 7400 communes sont considérées comme isolées et hors d'influence des pôles, tandis que dans un même temps, un habitant sur cinq résidant dans une commune rurale vit sous l'influence des villes, prouvant par là-même l'impossibilité de définir le rural comme étant seulement du non-urbain.

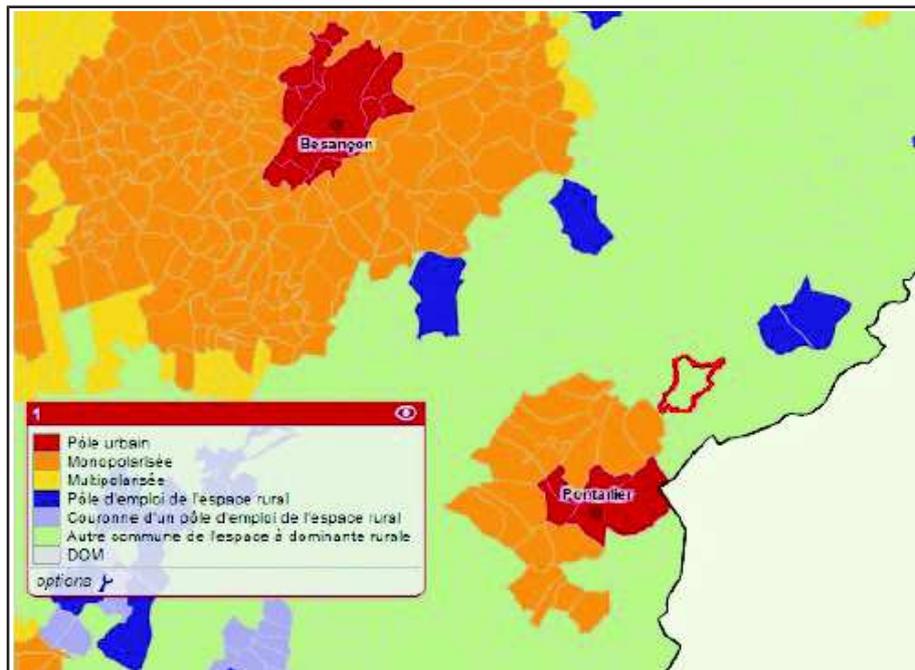
Cette définition multiple de l'espace rural, la Délégation interministérielle à l'Aménagement du Territoire et à l'Attractivité Régionale (DATAR) - fusionnée en 2014 au sein du Commissariat Général à l'Égalité des Territoires (CGET) - a tenté d'en rendre compte en définissant une typologie des campagnes actualisés en 2012 selon les trois catégories suivantes :

- Les campagnes des villes, du littoral et des vallées urbanisées, dont les conditions de vie sont liées aux dynamismes des métropoles et des villes environnantes, ont connu une forte croissante résidentielle.
- Les campagnes agricoles et industrielles ayant des dynamiques économiques et démographiques très contrastées marquées par les activités industrielles et agricoles, dont les habitants bénéficient d'un bon accès aux services et aux commerces.
- Les campagnes vieilles à très faible densité.

Cependant, malgré cette diversité, quelques indicateurs généraux sont communs à l'ensemble : de faibles densités, notamment en ce qui concerne la population et la concentration de l'habitat, des prédominances de végétation (comme les forêts, les prairies, etc.) et des activités agricoles nombreuses et visibles, qu'elles relèvent de l'élevage ou de l'agro-alimentaire.

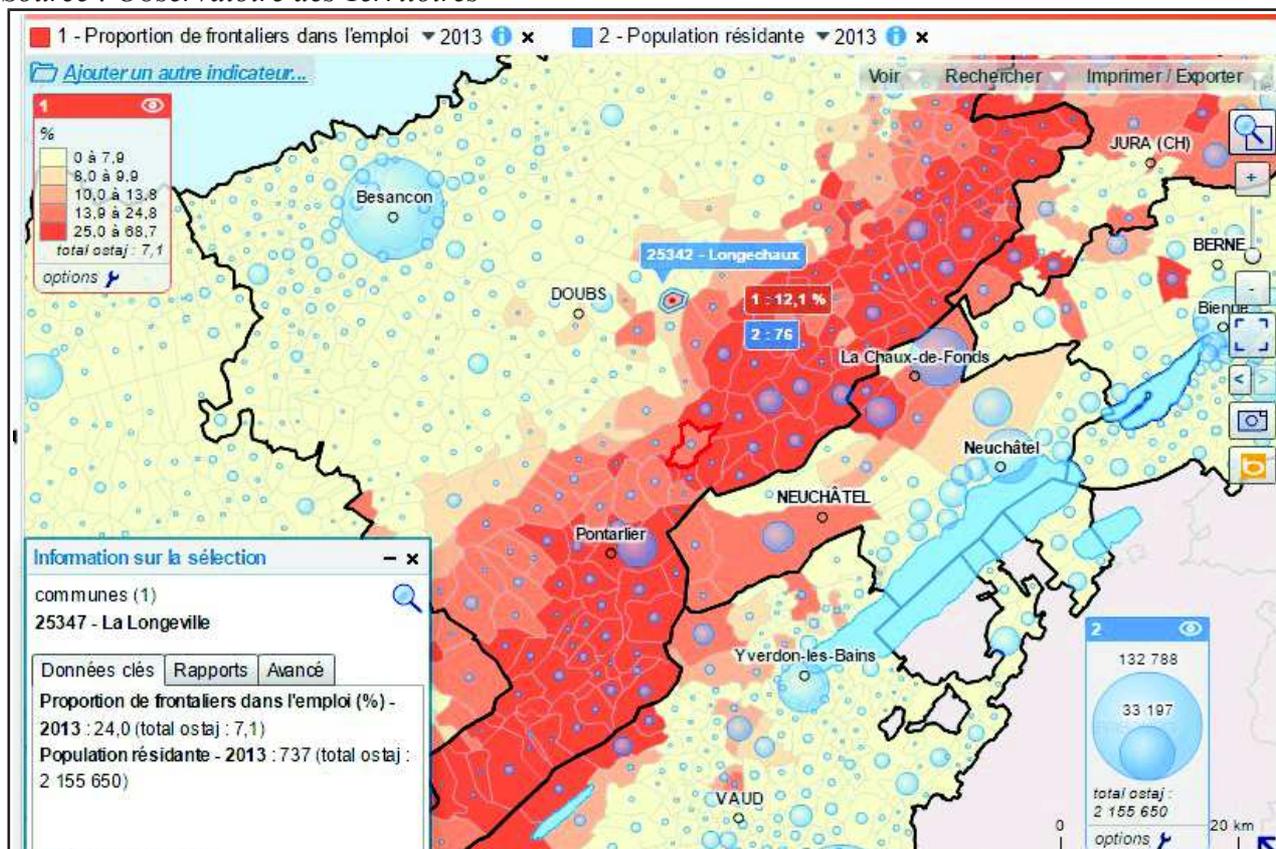
5 Unité urbaine : Commune ou ensemble de communes présentant une zone de bâti continue (pas de coupure de plus de 200 mètres entre deux constructions) qui compte au moins 2000 habitants. Est considérée comme rurale toute commune n'appartenant pas à une unité urbaine. (INSEE, 2010)

de Montbenoît, le taux de chômage est inférieur à la moyenne française, la proximité de la frontière avec la Suisse jouant probablement un rôle dans ce résultat. De plus, le revenu net fiscal de référence par foyer y est plus élevé que la moyenne nationale, de même que le revenu net moyen par foyer. Le niveau de vie y est donc relativement élevé.



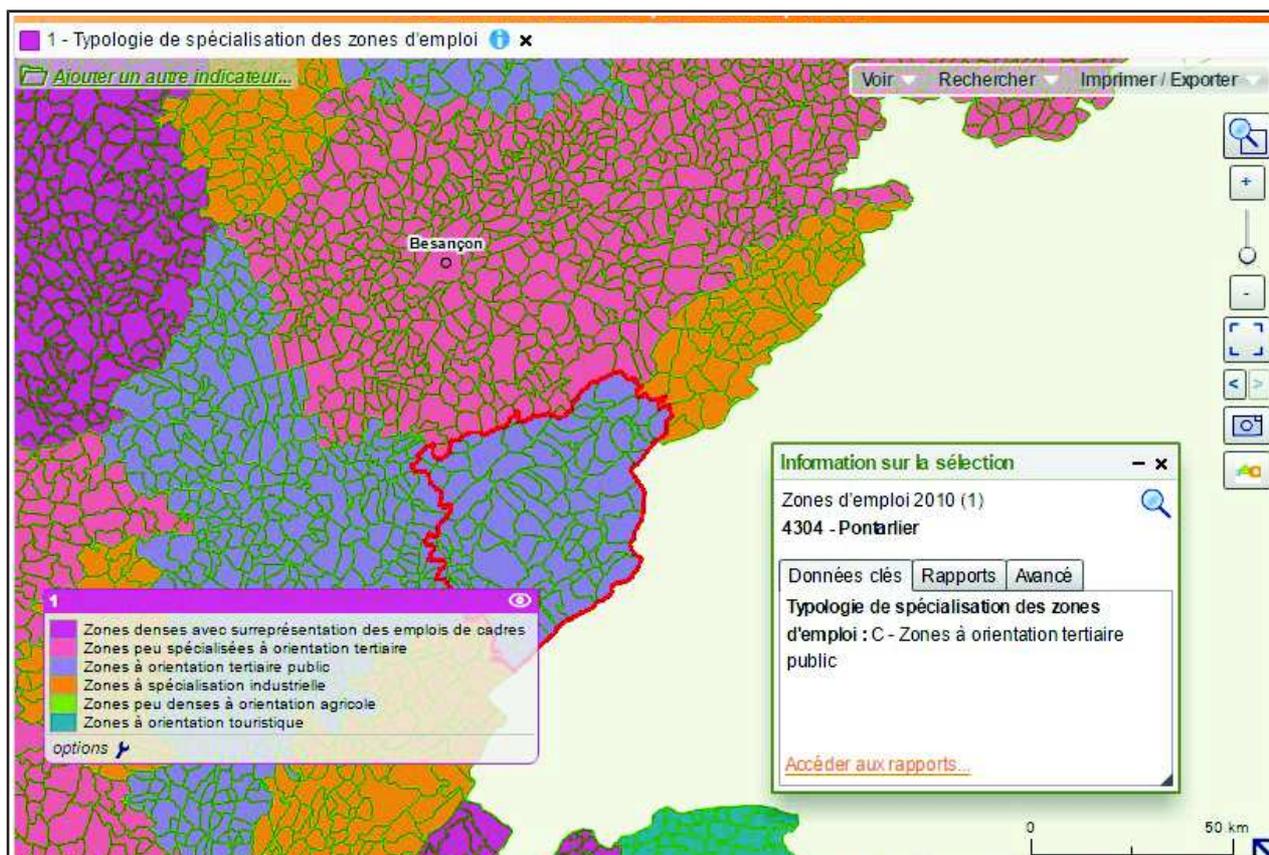
Carte 4 : La Longeville dans le Zonage en Aire Urbaine et aire d'emploi de l'Espace Rural

Source : Observatoire des Territoires



Carte 5 : Proportion de frontaliers dans l'emploi par rapport à la population résidente

Source : Observatoire Statistique Transfrontalier de l'Arc Jurassien



Carte 6 : Typologie de spécialisation des zones d'emploi

Source : Observatoire des Territoires

I.3. L'urbain et le rural dans les programmes de l'Éducation Nationale

Au regard de notre sujet, il est intéressant de savoir quelle est la place faite à l'enseignement de ce que l'on entend par « rural » et « urbain » dans les programmes élémentaires de l'Éducation Nationale et notamment au cycle 2 qui fait l'objet de notre recherche. Pour cela nous avons pris comme objet d'étude, les programmes du B.O.E.N. du 19/06/ 2008, en vigueur jusqu'en septembre 2015 en maternelle et septembre 2016 en élémentaire, ainsi que les nouveaux programmes du 26/03/ 2015, actuellement en vigueur depuis septembre 2015 en maternelle et ceux du 26/11/ 2015 en vigueur depuis septembre 2016 à l'école élémentaire.

On remarque d'abord que le terme « rural » n'apparaît jamais dans les programmes, alors que le terme « urbain » n'apparaît qu'une seule fois dans les nouveaux programmes de 2015 en cycle 3. Ils sont en effet remplacés par les mots « ville », « quartier », « villages » quand il s'agit « d'espaces » (ce vocabulaire est davantage lié au vécu de l'élève), ou encore « ville » et « campagne », quand il est question de paysages.

Au programme du cycle 1 de 2008, à la rubrique « *se repérer dans l'espace et dans le temps* » du domaine « *découvrir le monde* », il est attendu qu'en fin d'école maternelle, les élèves sachent se repérer dans l'espace de leur environnement proche à savoir dans l'école et la classe. Les notions liées au vocabulaire de l'urbain et du rural ne sont pas évoquées. En revanche, dans le domaine explorer le monde des programmes de 2015, sous la rubrique espace et la sous rubrique, « *découvrir de nouveaux milieux* », apparaissent les termes de « quartier », « ville », « campagne », « paysage ».

Il s'agit pour l'enseignant de favoriser l'observation de ses élèves de leur environnement proche à celui d'espaces moins familiers, comme première approche du paysage lié à l'activité humaine. En effet, comme l'ont montré Moles et Rohmer à travers son concept de « coquilles » : l'enfant appréhende le monde et remet en cause successivement ses représentations en fonction de l'élargissement de son espace vécu. Il y a donc bien une évolution des programmes de maternelle entre 2008 et 2015 vers une prise en compte des éléments qui intéressent notre sujet de recherche.

Avant de s'intéresser à comparer l'évolution des programmes des cycles 2 et 3 entre 2008 et 2015, il faut noter qu'entre 2008 et 2015, les répartitions des classes élémentaires dans les cycles ont changé. En 2008, le cycle 2 correspond aux classes de CP et de CE1 et le cycle 3 regroupe les classes de CE2, CM1, CM2 alors qu'en 2015, le cycle 2 regroupe les classes de CP, CE1, CE2 et le cycle 3 celles de CM1, CM2, 6ème.

Cet élément pris en compte, on constate aussi que la première rubrique du programme de découverte du monde intitulée « *se repérer dans l'espace et dans le temps* » des programmes du cycle 2 de 2008, utilisent la terminologie « d'espace familial », de « village » et de « ville ». Ainsi, il y est question de découvrir et élaborer des représentations simples de l'espace familial, dont le village et la ville font partie et de comparer ces milieux familiers à d'autres milieux plus lointains à travers des représentations de l'espace que sont les cartes, les photographies, les mappemondes, le globe.

Force est de constater que les objectifs des programmes de découverte du monde du cycle 2 de 2008, ressemblent fort à ceux des programmes actuels de la rubrique espace en cycle 1, on pourrait donc parler d'un glissement des anciens programmes du cycle 2 aux nouveaux programmes du cycle 1, ou tout du moins d'une première initiation à notre objet de recherche dès la maternelle.

A la rubrique « *questionner l'espace et le temps* » des programmes actuels de cycle 2, les élèves sont « *capables de comparer des espaces géographiques simples, de produire des représentations des espaces familiers (le village, le quartier) et moins familiers (vécu lors de sorties). Ils sont capables de reconnaître certains paysages dont les villes et les campagnes.* » En CE2, dans la partie des programmes « *explorer les organisations du monde* », les élèves apprennent à comprendre qu'ils participent à une société organisée en évolution dans le temps et dans un espace donné. Il est préconisé de réaliser une étude de milieux géographiques caractéristiques en partant de l'espace vécu jusqu'à l'espace plus lointain et de découvrir les principales fonctions de ces espaces (quartier, village, ville, centre ville, centre commercial). Les ressources à utiliser étant des photographies, dessins, photos aériennes obliques, verticales, plan, carte, tableau... Alors, on en déduit que c'est cette notion de fonction et d'organisation des espaces qui est au cœur des différences entre les objectifs des programmes du cycle 2 en 2008 et en 2015 pour les notions qui intéressent notre sujet de recherche.

Le programme de géographie du cycle 3 de 2008, quant à lui, a pour objectif de décrire et faire comprendre aux élèves comment les hommes vivent et aménagent leurs territoire en premier lieu à l'échelle locale, puis européenne et mondiale. Il est question de paysages de villages, de villes et de quartier, en continuité avec les programmes du cycle 2, avec élargissement à la région où vivent les élèves, il est aussi question d'étudier les déplacements et la production en France. On notera encore par conséquent un glissement des notions d'organisation et de fonctions des espaces préconisées en cycle 3 en 2008, vers le cycle 2, dans les programmes de 2015, notions qui, il est intéressant de noter, font partie de la notion « d'habiter » en géographie.

En effet, les programmes du cycle 3 de géographie de 2015 présentent la notion « d'habiter » comme centrale. En géographie, s'intéresser à « l'habiter » consiste à observer les façons dont les

humains organisent et pratiquent leurs espaces de vie, à toutes les échelles. Les élèves découvrent ainsi que pratiquer un lieu, pour une personne, c'est y accomplir des actes du quotidien comme le travail, les achats, les loisirs, y accéder, le parcourir, en connaître les fonctions, le partager avec d'autres. Les apprentissages commencent en CM1 par découvrir les lieux de vie du quotidien (vocabulaire de base lié à la description des formes d'occupations humaines – ville, campagne). On travaille sur les représentations et les pratiques que l'élève a de son (ses) lieu(x) de vie, sur se loger, travailler, se cultiver, avoir des loisirs en France; Le terme « urbain » apparaît pour la première fois dans les programmes à travers l'expression « *dans des espaces urbains* ». Puis sont abordés d'autres échelles et d'autres « milieux » sociaux et culturels en CM2. Les actuels programmes du cycle 3 de géographie sont donc la continuité de ceux du cycle 2 avec l'élargissement de l'étude des espaces à la notion entière d' « habiter ».

En conclusion, les programmes de 2015 traitant du sujet qui nous intéresse à savoir définir l'urbain et le rural sont plus ambitieux que ceux de 2008 en cela qu'ils abordent plus tôt les notions d'observation de quartier, de ville et de campagne, dès la maternelle mais aussi les notions d'organisation et de fonctions des espaces en cycle 2 pour finir sur un apprentissage global de la notion d'habiter en cycle 3.

Par ailleurs, il est intéressant de noter à travers les ressources d'accompagnement des nouveaux programmes que la démarche actuelle des programmes de géographie scolaire consiste pour les élèves de cycle 2 à se demander « de quoi on parle » quand on aborde un thème. Et pour cela, il s'agit d'utiliser ce que les élèves savent déjà et leurs expériences vécues. Il est recommandé de partir des représentations des élèves, puis d'observer, de décrire et de nommer le thème abordé avec eux. Les nouveaux programmes énoncent aussi qu'en cycle 2, les élèves doivent apprendre à se décentrer en questionnant le monde qui les entoure. Dans cet enseignement de l'espace au cycle 2, « *les élèves passent progressivement d'un espace individuel autocentré à un espace géographique et cosmique.* »(BOEN du 26 novembre 2015).

En conclusion, la définition du rural et de l'urbain est en constante évolution, comme les programmes de l'Éducation Nationale qui s'y réfèrent. Chercher à connaître les représentations de l'urbain et du rural des élèves de cycle 2 devrait alors permettre une meilleure adéquation de l'enseignement de ce qu'est la ville et la campagne à ces élèves, dans l'objectif de faire évoluer positivement leurs représentations en matière de ville et campagne. D'autant que les nouveaux programmes de l'Éducation Nationale, encouragent les professeurs à mettre en place des séquences qui partent des représentations des élèves sur les sujets abordés. Ils considèrent en effet que conscientiser ces représentations et travailler à partir d'elles, pour amener de nouvelles connaissances, est la meilleure façon de voir évoluer positivement leurs représentations.

II. Qu'est ce que « la ville » et « la campagne » pour des élèves de cycle 2 ?

II.1. L'intérêt de la géographie des représentations dans la géographie scolaire

i. Définition de la géographie des représentations

En psychologie sociale, la représentation est une « forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 1989)

En psychologie cognitive, la représentation est une « forme de l'activité humaine qui consiste à produire des symboles ayant pour caractéristique de tenir lieu d'autres entités » (Denis, 1989)

En psychologie environnementale, les représentations sont « une des modalités par lesquelles s'opèrent des relations entre un individu et son espace de vie » (Moser, Weiss, 2003).

Toutes ces définitions tendent à signifier que le concept de représentation naît d'interactions, qu'elles se situent au sein de l'individu lui-même ou à l'échelle de la société. En outre sa fonction est « celle de la construction d'une signification de l'environnement et des objets » (Codol, 1989)

Quoi qu'il en soit, la représentation est « à la fois produit et processus ». Elle est la photographie de la vision du monde d'un individu à moment précis, vision pourtant en perpétuelle transformation.

ii. Représentations et didactique de la géographie

« Penser représentations transforme notre regard sur les erreurs des élèves, leur analyse, leur signification, leur traitement. » (Audigier F, 1994, p 206). À travers cette idée, l'erreur devient alors outil pédagogique et l'utilisation des représentations des élèves dans l'enseignement prend tout son sens, puisqu'elle correspond à « une structure d'accueil et de traitement d'information. » (Leroux X., Verherve M., 2014, p 3) On recense trois directions pour enseigner la géographie à partir des représentations d'élèves (Audigier F., 1994).

La première, nécessaire mais insuffisante, consiste à comparer les représentations à la connaissance scientifique afin de faire émerger les lacunes des élèves. Si l'enseignant se contente de combler ces lacunes par l'apport transmissif de connaissances nouvelles, la représentation résiste et reste figée, quel que soit le nombre de répétitions. C'est pourquoi une deuxième piste envisage le recueil des représentations avant et après enseignement, de façon similaire, pour en analyser l'évolution. Les représentations deviennent alors sujet d'évaluation (diagnostique et sommative). La troisième consiste à « faire des représentations des élèves un objet de travail pour eux ». En effet, « on travaillera donc [...] avec, dans le but de les enrichir ; contre, dans le but de montrer ce qui les différencie de la connaissance. » (Audigier F., 1994, p209)

On retient ainsi que l'enseignement de la géographie ne peut se satisfaire d'une transmission des connaissances scientifiques sous forme « magistrale » (du professeur vers les élèves). Chaque personne apprend à travers ses interactions avec les objets et les autres personnes. C'est pourquoi l'enjeu essentiel de décentration du point de vue de l'élève nécessite un travail de réflexion sur leurs représentations de la part des élèves eux-mêmes et entre eux.

C'est finalement en partie le principe de fonctionnement des « coquilles » théorisées par A. Moles et E. Rohmer. L'individu élargit le champ de ses représentations en parallèle avec l'élargissement de son espace vécu, dépassant ainsi les limites successives de chaque coquille, et augmentant au fur et à mesure le décentrement de sa vision. Cette théorie tend à renforcer a priori notre hypothèse selon laquelle les élèves auront une vision plus globale de leur milieu de vie que du milieu opposé, nécessairement moins fréquenté.

II.2. Quelles démarches méthodologiques pour le recueil des représentations des élèves de cycle 2 ?

Le dessin constitue « *un matériau apte à traduire la représentation de l'espace tel que l'enfant le perçoit et s'efforce de la rendre communicable. [...] Moyen d'expression à la mesure de l'enfant, le dessin se veut signifiant et autorise une formulation plus spontanée et plus directe que l'écriture.* » (Gumuchian, 1988, p114). Nous avons donc choisi de recueillir les représentations des élèves de cycle 2 de Besançon (Viotte) et de La Longeville à travers des dessins respectivement de la ville et de la campagne et une liste d'environ dix mots que les élèves associaient à ces thèmes. En effet, la liste de mots nous apparaissait utile à l'interprétation de dessins, étant dans l'incapacité de réaliser des entretiens avec eux au sujet de leurs dessins.

Afin de prendre conscience de nos propres représentations et de leurs limites, nous nous sommes toutes deux prêtées à l'exercice, dont vous trouverez les résultats en Annexe 2.

L'objectif était d'analyser l'ensemble des données recueillies, d'abord séparément, puis sous le feu de regards croisés visant à établir s'il existe ou non un lien entre le milieu de vie des élèves et leurs représentations en matière de ville et de campagne.

Toutes deux, nous avons utilisé des modalités de passation un peu différentes qui peuvent avoir constitué un biais dans les résultats obtenus, ce que nous tenterons d'entrevoir après la présentation des classes, du déroulement des séances et l'analyse des données ci-dessous.

i. Présentation des classes et modalités de prise de contact et d'intervention

La classe de CE1-CE2 de l'école Viotte de Besançon dans laquelle nous avons choisi de recueillir les représentations des élèves est constituée de 27 élèves (21 CE1 et 6 CE2) Cette classe est l'une des deux classes de CE2 de l'école. Elle est réputée difficile au sein de l'établissement du fait que plusieurs de ses élèves relèvent d'équipes éducatives spécialisées (un élève avec des troubles du comportement, un autre avec des troubles de la concentration, un élève réfugié en France qui a fuit et connu la guerre en Centre Afrique, un enfant violent qui subit des maltraitances parentales , un enfant accusé d'harcèlement auprès des autres élèves). Si le public des élèves de l'école Viotte se caractérise par la mixité sociale, ce qui est le cas pour la classe concernée, il semble que dans cette classe aient été rassemblés les élèves de la classe d'âge rencontrant le plus de difficultés diverses de l'école Viotte

Cette classe a été choisie car son contact en était facilité par une de ses professeurs, professeur stagiaire en Master 2, tout comme nous. Toutefois, notre collègue stagiaire n'étant pas en charge de la partie « Espace » du programme de la classe, celle-ci nous a recommandé à son collègue M. Starck qui a très gentiment accepté de participer à notre travail de recherche. Après l'avoir contacté par mail, l'une d'entre nous, en stage à l'école maternelle de la Viotte, a tout d'abord rencontré M. Starck pour un entretien durant lequel a été expliqué le déroulement des séances (laissées par écrit)

et ont été choisies les dates de passation des séances. Ces séances ont été réalisées les jeudi 13 et vendredi 14 avril après midi, (en deuxième partie d'après midi) avant les vacances de Pâques, en fonction de l'emploi du temps de la classe et aussi afin de pouvoir procéder à l'analyse des données recueillies durant les vacances de Pâques. M. Starck a accepté que les séances soient menées par la stagiaire. Au cours des séances, ce dernier a veillé à l'engagement des élèves sur l'activité, au respect des consignes et à la bonne gestion du temps des élèves. Il s'est montré désireux de connaître les résultats de notre recherche et enclin à mettre en place dans sa classe la séquence pédagogique qui en découlerait.

L'école de la Longeville comporte une classe de CE1 et une classe de niveau CE1-CE2, c'est cette dernière qui a été retenue pour correspondre au mieux à la classe de double niveau choisie à l'école de la Viotte et récolter les représentations d'élèves issus du milieu rural. Cette classe se compose de 21 élèves : 8 CE1 et 13 CE2. Elle ne présente pas d'élèves à profil difficile, et il s'agit d'une classe à petits effectifs, contrairement à celle de l'école de la Viotte.

L'école maternelle et élémentaire de La Longeville partagent les mêmes bâtiments, ce qui favorise les interactions entre enseignants. C'est ainsi que dès la mise en route de notre travail de recherche il a été possible de travailler dans cette classe très rapidement.

L'enseignante de la classe s'est montrée très intéressée par le projet, mais elle n'a pas pu être présente durant le déroulement des séances, puisque nous n'avons pas pu faire autrement que de procéder à un échange de classe sur le temps consacré à la géographie en cycle 2.

Les 2 séances se sont donc déroulées le mardi de 15h à 15h45, à 2 semaines d'intervalles, la dernière séance ayant eu lieu le mardi précédent les vacances de Pâques. Les séances se sont déroulées sans heurts, les élèves étaient sincèrement intéressés par cette façon inhabituelle pour eux de faire de la géographie. Ils se sont montrés particulièrement attentifs à produire un dessin et des listes de mots personnels.

ii. Déroulement des séances

ii.a) A l'école de la Viotte

A l'école de la Viotte le choix a été fait de demander aux élèves de dessiner avant de rédiger la liste de mots, ce qui a permis de recueillir des représentations brutes de la ville et la campagne. Pour une raison d'économie de papier, une seule feuille par enfant a été utilisée pour réaliser les deux dessins (ville- campagne) et il leur a été demandé d'écrire la liste des mots sur leur dessin (au-dessus ou en dessous). Ce choix pourrait représenter un biais à prendre en compte lors de notre analyse car les élèves avaient sous les yeux leur dessin au moment de rédiger la liste. De surcroît, nous constatons que certains élèves ont rédigé une phrase au lieu d'une liste qui s'apparente au titre de leur dessin ou encore ont écrit les mots de ce qu'ils avaient représenté sur le dessin.

La passation du recueil des représentations des élèves de la classe s'est très bien déroulée et les enfants, tout comme le professeur de la classe ont accueilli cette activité avec enthousiasme. En se présentant comme professeur de l'école maternelle, certains élèves qui ont des frères et sœurs en maternelle ont immédiatement demandé à la stagiaire si elle était la maîtresse de leurs frères et sœurs, ce qui était le cas. Cela a d'emblée créé du lien et de la confiance, et a facilité l'engagement des élèves dans l'activité. Au cours des séances, elle s'est attachée à observer le travail des élèves et a demandé des explications aux élèves lorsqu'elle ne comprenait pas leur dessin (Figure 9). C'est pourquoi les dessins de quelques élèves ont été annotés par les deux enseignants en présence.

Le temps avait été bien évalué et les enfants finirent dans le temps imparti sans grand décalage entre les uns et les autres. La première séance fut consacrée à recueillir les représentations sur la ville(milieu de vie connu) et la seconde à celles sur la campagne. Une seule élève eut quelques

minutes de doute avant de s'engager dans l'activité et demanda plus d'informations sur la consigne. Il s'avère qu'elle ne comprit pas la consigne et réalisa un dessin sur le milieu de vie opposé à celui demandé. Le lendemain, quand il fut question de dessiner la campagne elle se rendit compte de son erreur et en fit part mais la stagiaire n'eût pas la présence d'esprit de lui demander de dessiner le milieu opposé, ce qui fit qu'elle composa le même dessin deux fois, sans intérêt pour elle, ni pour notre recherche. Mis à part cela, les élèves comprirent aisément la consigne.

Pour la séance sur la campagne, il a été jugé bon de demander aux élèves (par un petit questionnaire à cocher, agrafé au dessin) s'ils pensaient être déjà allés ou non à la campagne. Ce qui n'avait pas été envisagé en revanche avant la passation de la séance, c'est que certains élèves ne sauraient pas déterminer s'ils étaient ou non déjà allés à la campagne. A la demande d'une élève, la phrase « je ne sais pas si je suis déjà allé(e) à la campagne a été ajoutée et nous avons constaté que trois élèves étaient dans ce cas.

ii.b) Déroulement des séances à l'école de la Longeville

À l'école de La Longeville, le choix a été fait de commencer par demander aux élèves d'écrire les mots qui leur évoquaient la campagne, avant de passer à l'expression des représentations par le dessin. Il a été procédé de cette façon afin d'éviter que les élèves ne fassent pas figurer dans leur production des éléments auxquels ils auraient pu penser, par peur de ne pas savoir les dessiner.

Les élèves ont donc commencé par avoir dix minutes pour écrire les cinq mots qui leur venaient à l'esprit concernant la campagne. Il s'est avéré que cette durée était un peu longue, c'est pourquoi de nombreux élèves ont écrit plus de cinq mots.

Les enfants ont ensuite reçu pour consigne de dessiner « ce qu'était la campagne pour eux », dans un laps de temps de 15 minutes. Il leur a bien été précisé que l'objectif n'était pas de réaliser une œuvre d'art, mais bien de dessiner comme ils pouvaient ce qu'ils avaient dans la tête. Il leur a été donné le choix des outils pour le dessin, et aucune contrainte ne leur a été imposée, à part celle du format (papier A4).

Durant cette étape, les dessins de deux élèves, assez différents de ceux effectués par les autres élèves de la classe, les ont amenés à être questionnés succinctement pour vérifier qu'ils avaient bien compris la consigne. Le premier avait en effet dessiné une tente multicolore, tandis que la seconde n'avait dessiné que des fleurs et de l'herbe. Étant données leurs réponses, ils avaient compris la consigne.

Certains élèves, ayant terminé leur dessin avant la fin des quinze minutes, ont eu l'opportunité de rajouter des mots à leur liste s'ils le souhaitaient.

La deuxième séance s'est déroulée plus rapidement, car les élèves savaient déjà ce qu'ils auraient à faire. De la même façon, ces derniers ont commencé par écrire pendant 10 minutes tous les mots que leur évoquait la ville, avant de dessiner « ce qu'était la ville pour eux ». On notera que si l'enthousiasme était toujours présent, l'inspiration quand au dessin de la ville n'est pas venue tout de suite, contrairement au dessin sur la campagne. Au cours de cette séance, le dessin d'un élève, le même que pour les tentes, a de nouveau retenu l'attention : il n'avait dessiné qu'une seule maison, qu'interrogé il a qualifié comme étant la sienne. Cette réponse nous a amené à nous demander si les élèves avaient conscience d'habiter ou non à la campagne ? Ce questionnement a amené à l'élaboration d'un questionnaire leur demandant de préciser dans quel milieu ils pensaient résider (ville, campagne, ou ne sais pas).

ii.c) Fiches des séances

Séances mémoire de recherche Espace en classe de CE1 – CE2 menées à l'école de La Viotte

Objectifs : recueil des représentations des élèves au sujet de la ville et de la campagne

Méthode : dessins et liste de mots

Matériel : feuilles A4 canson * nombre d'élèves, crayons de couleur ou feutres, stylo bleu

Organisation : individuelle

Séance 1 : dessiner la ville (40 min)

Présentation du travail de mémoire aux élèves : dans le cadre de nos études à l'université, nous allons travailler une collègue et moi sur la ville et la campagne en CE1 – CE2 donc nous voulons savoir ce que c'est que la ville et la campagne pour vous.

Étape 1 : le dessin

Consigne : *Imaginez qu'est ce que c'est pour vous la ville et dessinez le sur la feuille que je vais vous distribuer. Ce n'est pas grave si vous ne savez pas bien dessiner, ce qui compte pour moi, c'est de voir ce que vous allez dessiner, pas comment vous allez le dessiner. Vous pouvez utiliser vos feutres ou vos crayons de couleur . Ecrivez aussi votre prénom et votre niveau de classe derrière la feuille. Vous avez 15 minutes. (20 min)*

distribution des feuilles (5 min)

Étape 2 : la liste de mots

Consigne : *Derrière la feuille, écrivez une liste de mots qui pour vous représentent la ville. (15 mots maximum). Ce n'est pas grave si vous ne savez pas les écrire correctement. (10 min)*

Étape 3 : le PE (Professeur des écoles) ramasse les dessins et remercie les élèves, il leur explique qu'il reviendra les voir deux autres fois, minimum. Leur demande si c'était facile pour eux de dessiner et de trouver des mots. (5 min)

Séance 2 : dessiner la campagne (40 min)

Étape 1 et étape 2 : idem que séance 1 mais le PE demande aux élèves de dessiner la campagne et de rédiger une liste de mots qui représentent pour lui la campagne. 15 min +10 min)

Étape 3 : Le PE demande aux élèves d'écrire sur la feuille si ils sont déjà allés à la campagne.

Il écrit au tableau les phrases à choisir et recopier : Oui je suis déjà allé à la campagne, non, je ne suis jamais allé à la campagne. (5 min)

Étape 4 : ramassage des feuilles (5min)

Étape 5 : clôture de la séance. Est ce que c'était facile pour vous de dessiner et trouver des mots ? Le PE les remercie et leur dit qu'il reviendra les voir s'il le peut . (5 min)

Séances mémoire de recherche Espace en classe de CE1 – CE2 menées à l'école de La Longeville

Objectifs : recueil des représentations des élèves au sujet de la ville et de la campagne

Méthode : dessins et liste de mots

Matériel : feuilles A4 canson * nombre d'élèves , crayons de couleur ou feutres, stylo bleu

Organisation : individuelle

Séance 1 : dessiner la campagne (40 min)

Dans le cadre de recherche en géographie, les élèves de la classe vont être sollicités sur ce qu'ils pensent être la ville et la campagne.

Étape 1 : la liste de mots

Consigne : *Écrivez votre prénom et votre niveau en haut de la feuille que l'on va vous distribuer. Vous allez avoir dix minutes pour écrire les cinq mots qui évoquent la campagne pour vous. Si vous avez fini avant la fin des dix minutes, vous pouvez écrire plus de cinq mots.*

distribution des feuilles (2 min)

Étape 2 :le dessin

Consigne : *Retournez la feuille. Vous avez maintenant quinze minutes pour dessiner ce qu'est la campagne pour vous. Il ne s'agit pas d'une évaluation, il n'y a donc pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Essayez donc de ne pas regarder ce que font les autres, ce qui m'intéresse c'est votre réponse à vous. Si vous avez fini avant la fin, vous pouvez écrire de nouveaux mots.*

Étape 3 : le PE (Professeur des écoles) ramasse les dessins et remercie les élèves, il leur explique qu'il reviendra les voir la semaine suivante.

Séance 2 : dessiner la ville (40 min)

Étape 1 et étape 2 : idem que séance 1 mais le PE demande aux élèves de rédiger une liste de mots qui représentent pour eux la ville, puis de la dessiner.

Étape 3 : ramassage des feuilles (5min)

Séance 3 : préciser son milieu de vie

Le PE distribue au élèves un questionnaire leur demandant de préciser s'il habitent en ville, à la campagne, ou s'ils ne le savent pas.

iii. Révision des critères d'analyse suite aux travaux fournis

Nous avons envisagé de trier les mots recueillis par critère de récurrences des trois premiers mots écrits mais nous nous sommes ravisées au vu des travaux obtenus. En effet, du fait que certains élèves de la Viotte avaient rédigé des phrases, ce critère ne nous paraissait plus aussi pertinent. C'est pourquoi en échange, nous avons décidé de trier les mots par nombre d'occurrences et de retenir les 5 mots ayant le plus grand nombre d'occurrences dans chaque classe. Lorsque nous avons jugé que deux mots étaient synonymes, nous les avons comptabilisés ensemble, c'est le cas par exemple des mots « barrières et enclos » ou « fermier » et « fermière ».

Pour analyser les dessins, nous avons répertorié de la même façon tous les éléments représentés et avons créé des catégories pour certains mots comme celle des animaux domestiques pour « chien » et « chat ». Les grandes catégories que nous avons retenues dans notre analyse sont celles du transport, du logement, des commerces, des infrastructures, des éléments naturels, des éléments agricoles, des loisirs, des services, des lieux considérés comme villes par les élèves (cités comme villes), des personnes, des monuments, des lieux de culte, des adjectifs qualifiant positivement la ville et la campagne et des adjectifs qualifiant négativement la ville et la campagne. Nous avons aussi répertorié les éléments des dessins correspondant au climat sous la catégorie « temps ». Néanmoins, nous n'avons pas retenu cette catégorie et l'avons évacuée de nos critères d'analyse considérant qu'un élève en âge de cycle 2 inclura de façon quasi systématique des éléments liés au climat dans tous ses dessins. Il est donc normal et non significatif de voir l'élément « soleil » arriver dans les premières places des éléments représentés sur un dessin d'enfant de cette tranche d'âge, éléments que l'on ne retrouve par ailleurs pas dans les listes de mots. En revanche, nous avons choisi de considérer l'élément arbre, même s'il fait lui aussi partie de l'archétype du dessin d'enfant parce que contrairement aux éléments liés au temps, l'élément arbre apparaît aussi bien dans les dessins que dans les listes de mots et est un facteur de différenciation important, comme nous le verrons plus tard entre les représentations des élèves de la Viotte et de la Longeville sur la ville.

Afin d'affiner notre analyse, nous avons enfin effectué un classement des cinq premières catégories d'éléments représentés pour les dessins et les listes de mots et avons calculé des pourcentages à partir de ce classement pour une meilleure visibilité de l'importance relative de chaque catégorie dans les représentations des enfants. Ce sont ces pourcentages que vous retrouverez dans la partie ci-dessous, calculés à partir du tableau de données en Annexe 1

II.3. Quelles représentations de la ville et de la campagne en cycle

2?

i. Représentations des élèves sur la ville

À l'école élémentaire de la Viotte nous notons que deux personnes ont réalisé des dessins peu caractéristiques des sujets demandés : ville-campagne. Pour l'une d'entre elle nous attribuons cela à un manque d'attention et une mauvaise interprétation de la consigne qui l'a amené à dessiner la campagne au lieu de la ville en séance 1. En séance 2, cette élève s'est rendue compte de son erreur. Pour l'autre élève, il nous semble davantage qu'il s'agisse soit d'une confusion entre les termes ville et campagne qui lui est propre, soit que les notions de ville et de campagne ne réfèrent à rien de significatif pour elle, d'autant que cette élève dit ne pas savoir si elle est déjà allée à la campagne ou non dans le questionnaire. (Figure 1)

Mis à part cela, les élèves des écoles Viotte et de La Longeville ont fait émerger à travers leurs dessins et leurs listes de mots des représentations que nous nommerons « typiques » car elles sont

caractéristiques selon un critère de récurrence et d'autres que nous nommerons « atypiques » car bien qu'isolées, elles nous semblent intéressantes et significatives.



Figure 1 : Non compréhension de la consigne

i.a) Typiques

Ecole de la Viotte

Ce qui ressort le plus des dessins des élèves de la Viotte sur leur milieu de vie « la ville », dans les cinq catégories les plus représentées par les élèves, ce sont des éléments liés aux transports et à la circulation (32,5 %), puis viennent le logement-bâti (20,5%). Les élèves dessinent deux fois plus d'immeubles que de maisons, mais leurs dessins sont assez représentatifs de l'IRIS Viotte dans lequel ils vivent et qui se compose en partie d'immeubles, mais aussi de maisons individuelles.

En troisième position on retrouve les éléments naturels (16,5 %) et principalement des arbres ce que nous considérons dû au fait que Besançon est une ville très arborée, entourée de forêts. En quatrième position viennent les personnes (14%), ce qui met en avant l'importance de la présence humaine dans la ville. En cinquième position on trouve les commerces et les services, mais ils ne représentent chacun que 8 % des éléments dessinés. Ce qui peut s'interpréter par le fait que les élèves pratiquent peu les commerces et les services ou par le fait que l'IRIS Viotte est plus résidentielle que commerciale (hormis sur la rue de Vesoul) et offre moins de services que le centre ville par exemple.

Dans l'ensemble, les dessins sont réalisés sous forme paysagère et nous ne reconnaissons pas à proprement parler des éléments de l'IRIS Viotte, ainsi que le montrent les dessins que nous choisissons comme caractéristiques des élèves Viotte sur la ville (Figure 2 et 3). Seuls deux élèves ont dessiné les alentours de l'école Viotte et un troisième élève a certainement représenté la vue qu'il a depuis son appartement (Figure 4 :vue de type plan).

Dans les listes de mots, les élèves de la Viotte reprennent sensiblement les mêmes thèmes mais il est intéressant de noter que si les mots liés aux transports gardent la première position (29 %), ceux en rapport avec les éléments naturels grâce aux nombreuses occurrences du mot arbre, passent en

seconde position (22%) avant le logement (19 %), les commerces (15,5%) et les infrastructures (13,5 %). Pour les élèves de l'école de la Viotte, l'élément arbre est donc bien constitutif de leurs représentations en matière de ville et il est significatif de le noter.

Dessin			Liste de mots		
Classement des catégories	Occurrence	Pourcentage	Classement des catégories	Occurrence	Pourcentage
Transports	41	32,5 %	Transports	34	29 %
Logement – bâti	26	20,5 %	Éléments naturels	26	22,5 %
Éléments naturels	21	16,5 %	Logement – bâti	22	19 %
Personnes	18	14,5 %	Commerce	18	15,5 %
Commerces /Services	10 / 10	8 % / 8 %	Infrastructures	16	14 %
Total	126	100 %	Total	116	100 %

Tableau 3 : Cinq premières catégories sur la ville en fonction du nombre d'occurrences à l'école de la Viotte



Figure 2 : Dessin typique ville Viotte 1

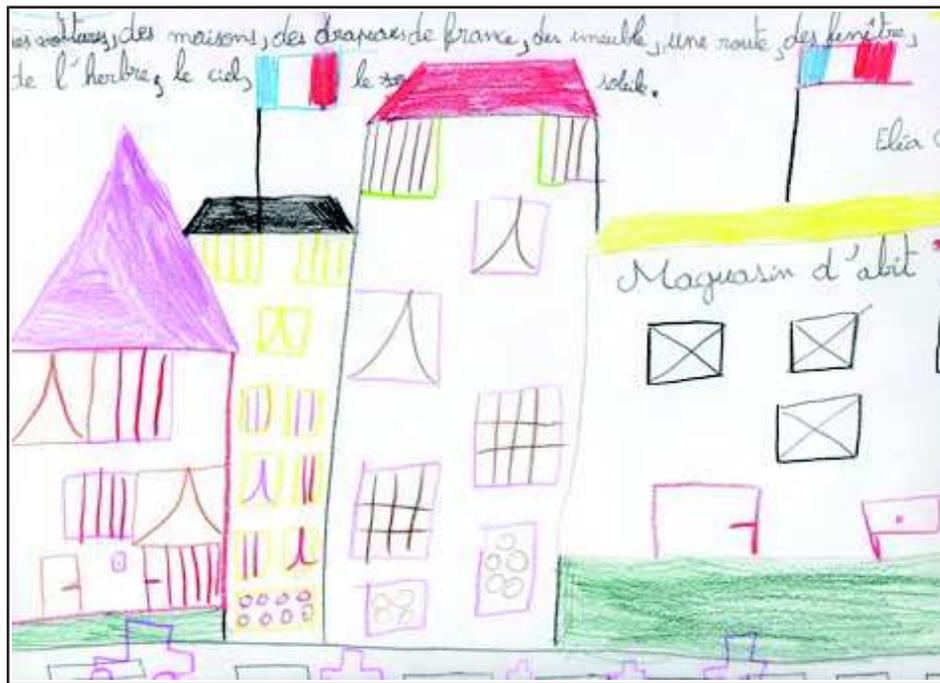


Figure 3 : Dessin typique ville Viotte 2

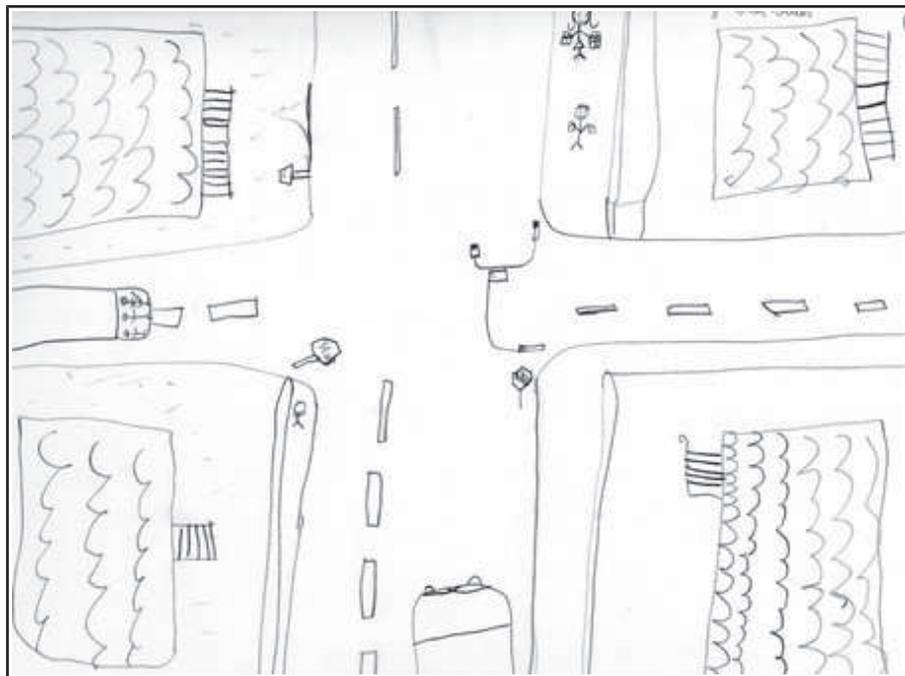


Figure 4 : Mixte : vue de type plan

Ecole de La Longeville

Les dessins des élèves de La Longeville par rapport à la ville laissent quant à eux une place prépondérante au logement (37%) et aux transports (35%). Les maisons et les immeubles sont assez équitablement répartis, même si trois enfants n'ont représenté aucun immeuble, et ne l'ont pas non plus évoqué dans les mots. (Figure 13). Un enfant semble même ne pas faire clairement la distinction entre maison et immeuble (Figure 5). Les éléments naturels arrivent en 3ème position (11%), consistant majoritairement en arbres, mais sans la profusion que l'on retrouve dans les dessins des enfants de la Viotte. Arrivent ensuite les loisirs et les infrastructures, avec respectivement 9 % et 8 %. Le classement de ces catégories dans le top cinq des dessins est une surprise car ce sont des notions que l'on retrouve assez peu dans les listes de mots des élèves sur la ville. Les dessins des élèves sur la ville sont pour la plupart en noirs et blancs et sous un angle de vue paysager, en général une seule rue avec une alternance de maisons et d'immeubles (Figure 6) qui donne une impression d'ensemble assez triste. Trois élèves ont réalisé des vues aériennes (Figure 7) , tandis que les dessins restant peuvent être considérés comme un amalgame des deux. Deux dessins font réellement écho à une vue de ville qui pourrait être familière des élèves : la zone commerciale entourant l'hyper U de Pontarlier. (Figure 8). Ceci pourrait s'expliquer par le fait que, de manière générale, les populations périurbaines ou rurales ont tendance à délaisser les centres-villes pour ne plus fréquenter que les espaces périphériques où se concentrent les zones commerciales et industrielles. C'est particulièrement le cas sur Pontarlier, où cette zone commerciale est extrêmement dense, en raison de sa proximité avec la frontière suisse, ce qui en fait un pôle commercial attractif pour les suisses.

Si l'on s'attache aux listes de mots fournies par les élèves c'est le transport qui arrive cette fois significativement en tête avec 43 %, tandis que les occurrences liées au logements/bâti (22%) et au commerce (18%) sont au coude à coude. Ce sont ensuite tous les mots « négatifs » liés à la ville qui font leur apparition (10%), les services n'étant évoqués qu'en 5ème position (7%). Les élèves de la Longeville ayant rédigé les mots en premier, il est intéressant de noter que leur premières représentations n'incluaient aucun élément naturel, c'est seulement avec le dessin que quelques arbres ont pu émerger. On peut donc considérer l'hypothèse que ces arbres sont liés à l'archétype du dessin d'enfants de cette tranche d'âge, contrairement aux enfants de la Viotte.

Dessin			Liste de mots		
Classement des catégories	Occurrence	Pourcentage	Classement des catégories	Occurrence	Pourcentage
Logement – bâti	27	37 %	Transports	43	43 %
Transports	23	35 %	Logement – bâti	22	22 %
Éléments naturels	7	11 %	Commerces	18	18 %
Loisirs	6	9 %	Aspects négatifs	10	10 %
Infrastructures	5	8 %	Services	7	7 %
Total	68	100 %	Total	100	100 %

Tableau 4 : Cinq premières catégories sur la ville en fonction du nombre d'occurrences à l'école de La Longeville



Figure 5 : Immeubles ou maisons ?



Figure 6 : Dessin typique ville La Longeville



Figure 7 : Dessin sous forme de plan



Figure 8 : Vue de périphérie de ville : Pontarlier

i.b) Atypiques

Ecole de la Viotte

Un premier dessin nous paraît atypique concernant les élèves du milieu urbain. Il appartient à un élève de CE1 (Figure 9) et dénote une maturité plus grande que sa classe d'âge en matière de représentation géographique et de maîtrise de l'abstraction. En effet, il dessine la ville comme la campagne (cf ii.b) vue d'en haut, forme qui n'a pas encore été travaillée en maternelle et en CP. Nous en déduisons soit que cet élève a déjà l'habitude de naviguer sur des Systèmes d'Information Géographiques (SIG) et semble maîtriser certains codes de l'image satellite ou encore qu'il se sera familiarisé avec cette vue particulière à travers l'utilisation de jeux vidéos.

Deux autres dessins atypiques sont ceux qui figurent d'une part le zoo et les forteresses de la citadelle de Besançon (Figure 10) et d'autre part, la Cathédrale St Jean et le pont Rivotte (Figure 11), tous deux situés au centre ville de Besançon. Nous supposons que ces élèves considèrent peut-être comme « ville », le centre ville de Besançon qu'il connaissent à travers la visite de la citadelle ou le quartier Rivotte. En effet, il n'est pas rare de voir le centre ville qualifié de « ville » par les familles alors qu'elles ne nomment pas ainsi leur propre quartier urbain. Ces dessins sont d'un grand intérêt pédagogique pour l'ouverture sur le thème des loisirs en ville et des lieux de culte qui apparaissent peu dans les dessins et dans les listes de mots des élèves de la Viotte.

Un quatrième dessin nous semble intéressant (Figure 12) car il évoque les différentes époques de construction des bâtiments de la ville à travers un bâtiment ancien (type château, citadelle peut-être), des immeubles et des maisons individuelles. Il sera utile de faire réfléchir les élèves sur ce dessin lors d'une remédiation avec eux à partir de leurs travaux, car il apparaît par ailleurs comme celui figurant le plus grand nombre de fonctions de la ville.

Au sujet de la ville deux mots apparaissent comme atypiques dans les listes recueillies à l'école de la Viotte. Il s'agit tout d'abord du mot « discours » et « président de la République » et du mot « Centre Afrique ». Pour les deux premiers mots, nous pensons que la période électorale présidentielle a influencé ces réponses, tandis que le troisième mot est à mettre en rapport avec le vécu de l'élève d'origine de Centre Afrique. Nous avons aussi relevé le mot « cabine téléphonique » qui est à mettre en lien avec le dessin qui l'accompagne représentant Londres. Dans ce cas, le mot cabine téléphonique est à considérer comme élément culturel symbolique de l'Angleterre. Cet élève qui a représenté Londres y est peut être déjà allé et a peut être traduit son vécu ou a déjà une bonne connaissance des éléments culturels de ce pays, peut être à travers les cours d'anglais à l'école élémentaire. Il s'agit du seul élève qui a peut être représenté la fonction touristique de la ville.

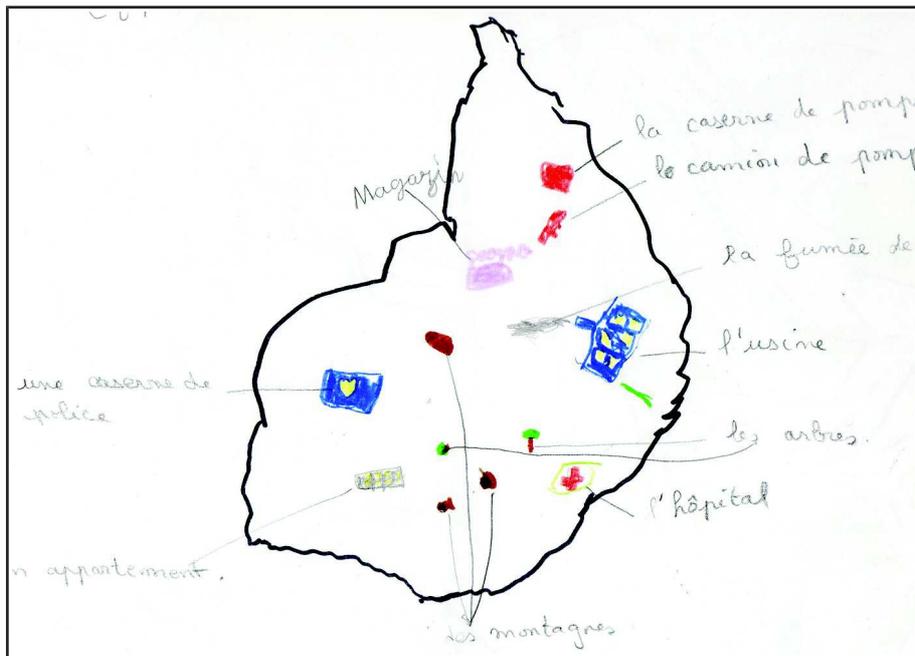


Figure 9 : Dessin type : « photographie aérienne carte »



Figure 10 : Ville « localisée », centre-ville 1

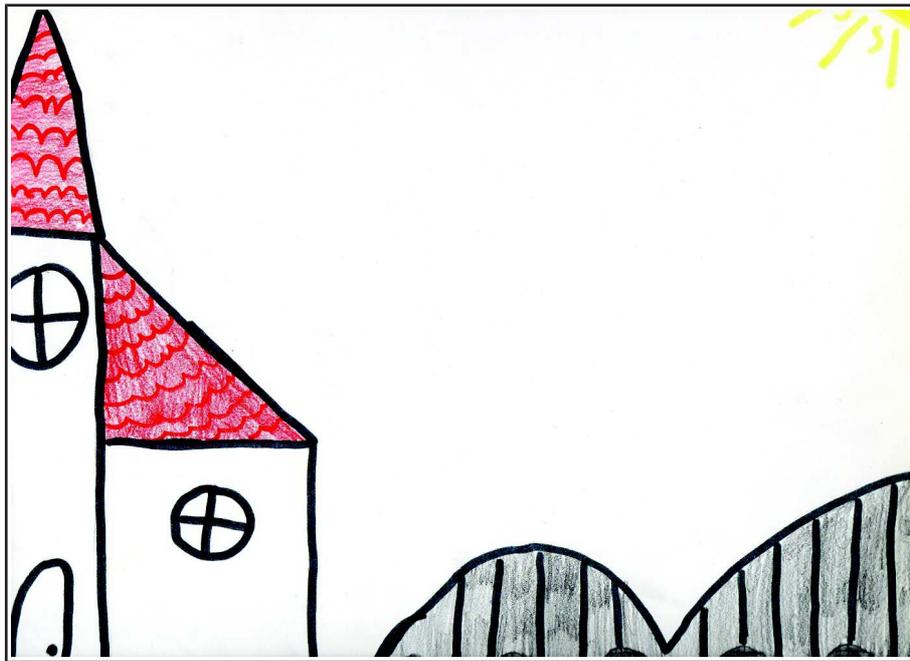


Figure 11 : Ville « localisée », centre-ville 2

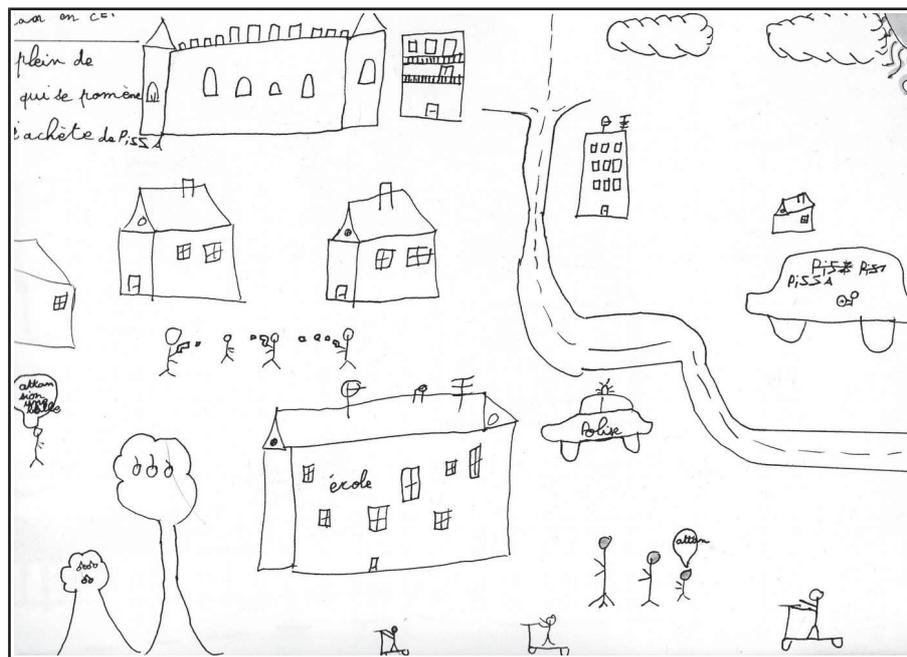


Figure 12 : Ville « générique »

Ecole de La Longeville

En ce qui concerne l'école de La Longeville, deux dessins apparaissent comme atypiques. Le premier (Figure 13) concerne un enfant de CE1 qui a représenté en lieu et place de la ville sa propre maison (selon ses propres dires). Cet élève, lorsque la question lui a été posée par le biais d'un questionnaire, considère qu'il habite en ville. Son dessin devient alors logique ; de même dans sa liste de mots, celui-ci parle de sa classe comme élément lui évoquant la ville, il n'a donc absolument pas conscience d'habiter la campagne. Nous nous sommes demandé si cela était lié à différentes communes rurales dans lesquelles ces élèves habitent, et dont le nom est composé avec le mot « ville » : La Longeville, Ville-du-Pont.

Une autre élève (Figure 14) a quant à elle représenté l'arc de Triomphe entourant un magasin Kiabi. Les élèves de cette classe ayant travaillé sur la ville de Paris suite au voyage scolaire des CM1-CM2 dans cette ville, il est possible qu'elle ait associé ce monument d'une ville étudiée à sa propre pratique de la ville : l'endroit où l'on fait du shopping. Cette hypothèse peut être renforcée par la liste de mots choisie par l'élève, dans laquelle elle cite différents monuments de Paris, ainsi que la voiture et les magasins parmi les premiers mots de sa liste.

Aucun adjectif positif n'est mis en avant par les élèves des deux écoles en référence à la ville alors que des élèves des deux milieux qualifient positivement la campagne. Ce résultat peut cependant être tempéré par le fait que deux élèves de Besançon ont écrit « j'adore la ville » sur leur dessin.

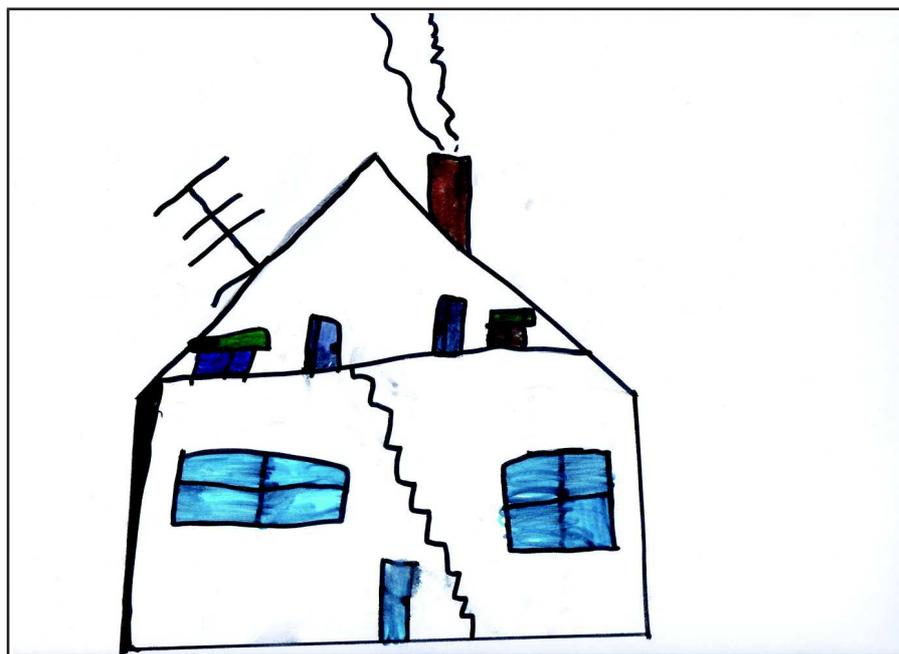


Figure 13 : Ville = maison « localisée » (domicile)



Figure 14 : Mélange entre ville « enseignée »(Paris ?) et ville « pratiquée » (Pontarlier ?)

ii. Représentation des élèves sur la campagne

ii.a) Typiques

Ecole de la Viotte

Les élèves de la Viotte ont principalement produit des dessins de type « naturaliste », c'est à dire dans lesquels sont représentés des éléments naturels comme le montre la Figure 15. Il est intéressant de noter que parmi les vingt-six productions, quatre seulement figurent un paysage de montagne bien que Besançon s'inscrive dans un territoire de moyenne montagne. De plus, la montagne représentée est plutôt de type « haute montagne » (représentation type de la montagne des enfants de cet âge, sans lien avec le paysage régional) (Figure 16).

Dans le classement des cinq premières catégories, ces éléments relatifs à la végétation, au relief, aux animaux arrivent en première position et constituent 69,5% des éléments répertoriés. Viennent ensuite en deuxième position les éléments agricoles et ceux du logement-bâti qui représentent 11%. En quatrième et cinquième position, on trouve le transport (4,5 %) et les personnes (5%). Force est de constater que l'écart entre les éléments naturels et agricoles, voire les autres éléments est très important et nous renseigne sur la façon dont il faudra veiller à faire évoluer ces représentations dans l'optique d'une séquence pédagogique qui en tiendra compte.

Ce résultat se confirme dans les listes de mots puisque l'écart entre les éléments naturels et les autres catégories est identique. En effet, dans les listes de mots, les éléments naturels arrivent à 62% en première position, puis viennent les éléments agricoles en seconde position avec 15% des éléments représentés. En troisième position on trouve le logement bâti (10%), et en quatrième les transports avec 5 %. Enfin, se partagent la cinquième position avec 4% des éléments évoqués, les personnes et les adjectifs positifs sur la campagne.

On constate donc que les données recueillies sont quasiment équivalentes pour les représentations des élèves de l'école Viotte sur dessins ou liste de mots.

Il faut noter que nous avons fait le choix de ne pas inclure les animaux d'élevage dans les éléments agricoles, considérant que la plupart du temps, ceux-ci étaient dessinés dans des prés sans référence à l'activité humaine d'agriculture ou d'élevage. Ceci étant dit, en ajoutant les animaux d'élevage aux éléments agricoles, on est encore loin d'égaliser le nombre d'éléments naturels (végétation, relief) dans les dessins.

La catégorie des personnes figure considérablement moins dans les dessins de la campagne des élèves de la Viotte que dans ceux de la ville (4 % contre 14%). Les transports perdent aussi beaucoup de leur importance

Pour les élèves de la Viotte, les loisirs sont inexistant à la campagne aussi bien dans les dessins que dans les mots (1 occurrence : le mot zoo). De la même façon, les services, les commerces et les monuments ne sont jamais évoqués.

Dessin			Liste de mots		
Classement des catégories	Occurrence	Pourcentage	Classement des catégories	Occurrence	Pourcentage
Éléments naturels	90	69,5 %	Éléments naturels	106	62 %
Éléments agricoles	15	11 %	Éléments agricoles	26	15 %
Logement – bâti	15	11 %	Logement – bâti	16	10 %
Transports	6	4,5 %	Transports	8	5 %
Personnes	5	4 %	Personnes / adjectifs positifs	7	4 %/ 4 %
Total	131	100 %	Total	163	100 %

Tableau 5 : Cinq premières catégories sur la campagne en fonction du nombre d'occurrences à l'école de la Viotte

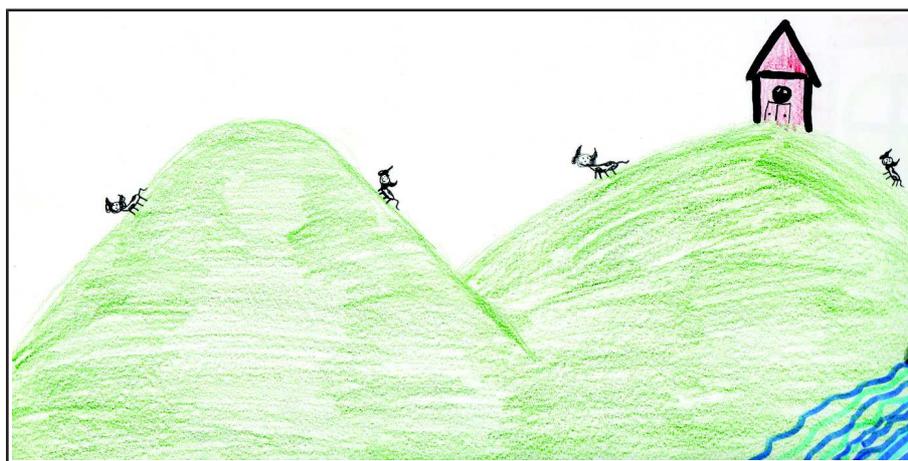


Figure 15 : Campagne « naturaliste »



Figure 16 : Campagne « haute montagne »

Ecole de la Longeville

Les dessins des élèves issus du rural sur leur propre milieu sont fortement marqués par l'agriculture, puisque seuls deux dessins ne comportent absolument aucun élément s'y référant. L'élément agricole le plus répandu reste l'élevage (Figure 17), même si trois dessins évoquent tout de même l'agriculture céréalière (Figure 18). Cependant ces résultats ne se retrouvent pas dans les calculs des pourcentages d'occurrences de chaque catégorie du classement. En effet, la première position se retrouve occupée par les éléments naturels, du fait de l'intégration des animaux d'élevage dans cette catégorie. Lorsque l'élevage est intégré à l'agriculture, ce sont alors les éléments agricoles qui se retrouvent en tête.

Par ailleurs, quatre dessins reproduisent une architecture des fermes ou maisons typiques de Franche Comté (Figure 17). Deux dessins font clairement référence au milieu familial des élèves, l'un reproduisant le village d'Hauterive-La-Fresse (Figure 19) appartenant à la communauté de communes, l'autre une usine de comté (Figure 20). On constate cependant que l'élément montagne est très peu présent dans les dessins des élèves, ce qui peut laisser supposer qu'ils séparent la campagne de la montagne dans leurs représentations, bien qu'habitants un milieu rural marqué par un paysage de moyenne montagne.

Dessin			Liste de mots		
Classement des catégories	Occurrence	Pourcentage	Classement des catégories	Occurrence	Pourcentage
Éléments naturels	26	38 %	Éléments naturels	77	52 %
Éléments agricoles	18	26 %	Éléments agricoles	28	20 %
Logements – bâti	14	21 %	Logements	15	10 %
Transports	7	10 %	Adjectifs positifs	15	10 %
Personnes	3	5 %	Transports	12	8 %
Total	68	100 %	Total	147	100 %

Tableau 6 : Cinq premières catégories sur la campagne en fonction du nombre d'occurrences à l'école de la Viotte



Figure 17 : Campagne d'élevage / locale



Figure 18 : Campagne céréalière

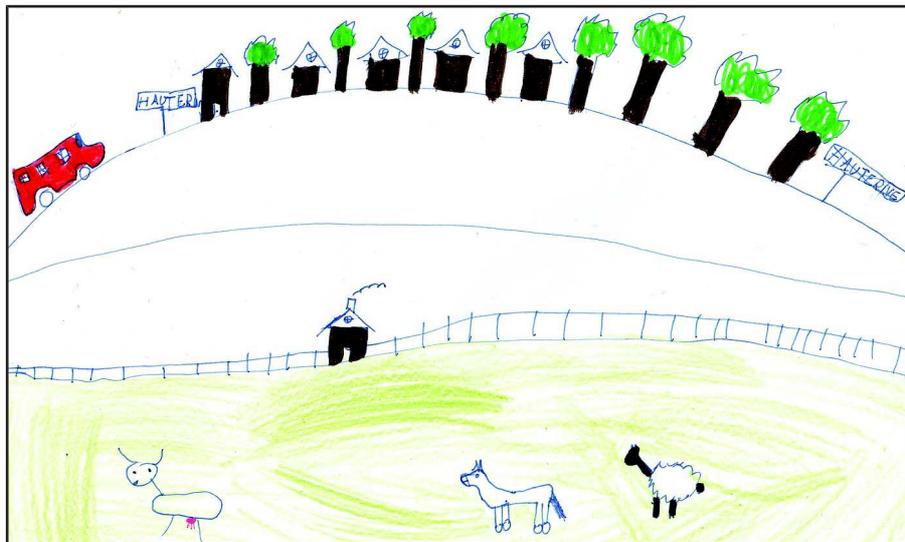


Figure 19: Campagne « localisée » 1

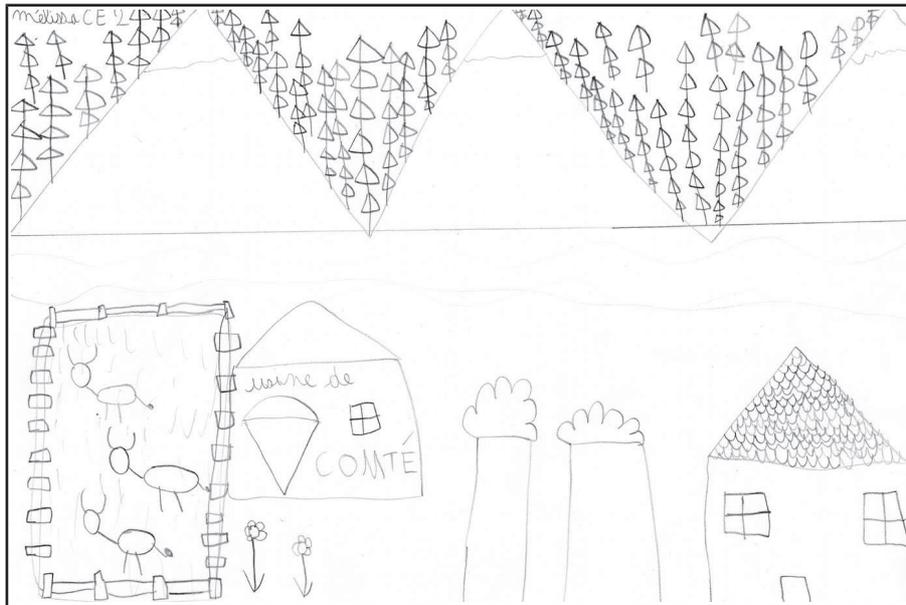


Figure 20 : campagne « localisée » 2

ii.b) Atypiques

Ecole de la Viotte

Dans la classe de l'école de la Viotte, le premier dessin atypique de la campagne est celui d'un élève de CE1 qui a dessiné un lieu connu (village de Bief du Four) à la manière d'une photographie, ou d'une carte postale (Figure 21). Les éléments comme le clocher de l'église (comtois) y sont très justement représentés, cela dénote aussi une plus grande maturité en comparaison avec ses camarades car c'est le seul dessin de l'espace « opposé » à son espace de vie qui sort des représentations brutes. Un autre dessin d'un élève de CE1 sort lui aussi de l'ordinaire par le fait qu'il représente la campagne vue d'en haut à travers des réseaux de communication (routes) et de la verdure autour (Figure 22). Ce dessin est sûrement celui d'un enfant habitué à circuler dans la campagne en voiture. Il a été réalisé par le même élève que la Figure 9 précité pour la ville. Il traduit la maturité précoce de cet élève en matière de représentation géographique. Ces deux dessins sont les seuls faisant référence à l'aspect touristique de la campagne, ce qui montre que la fonction touristique de l'espace rural, se référant à un vécu hors du quotidien est peu prise en compte.

Le mot atypique de la liste de mots est le nom « Emmanuel Macron » qui reflète d'une part l'importance de l'homonymie dans l'association de mots à un thème, ici le lien entre campagne et campagne électorale et d'autre part l'impact de l'actualité sur les mots recueillis puisque nos travaux de recherche ont lieu en pleine année électorale présidentielle. Les écoles étant des lieux de vote et d'affichages électoraux, les élèves sont aussi immergés dans la vie politique dans le fait même de fréquenter leur école. Néanmoins, il nous semble qu'à la date de passation des séances de recueil des représentations, les affichages électoraux n'étaient pas encore placés devant les écoles. C'est donc l'influence des médias, des familles qu'il faudra considérer ici.

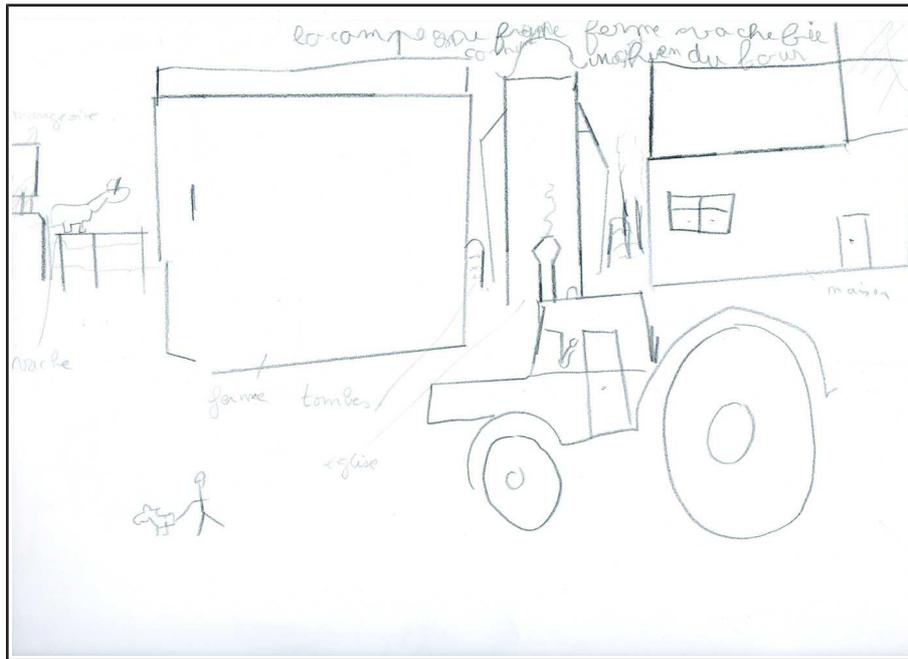


Figure 21: Campagne « localisée »



Figure 22 : Campagne en réseau, vue aérienne

Ecole de la Longeville

Quatre dessins de La Longeville sortent de l'ordinaire. D'une part, deux élèves ont représenté des tentes tout en évoquant le camping dans leur liste de mots, ce qui ouvre une nouvelle perspective, inexistante dans les autres dessins : le tourisme vert (Figure 23). D'autre part, deux dessins nous interrogent comme production d'enfants du milieu rural, car ils ne comportent pour l'un que des éléments naturels (herbe et fleurs), et pour l'autre une vision très idéalisée de la campagne (Figures 24 et 25), correspondant davantage aux représentations sur la campagne constatées chez les élèves du milieu urbain. Il est intéressant de noter qu'il s'agit d'élèves ayant indiqué qu'ils habitaient en ville dans le questionnaire.

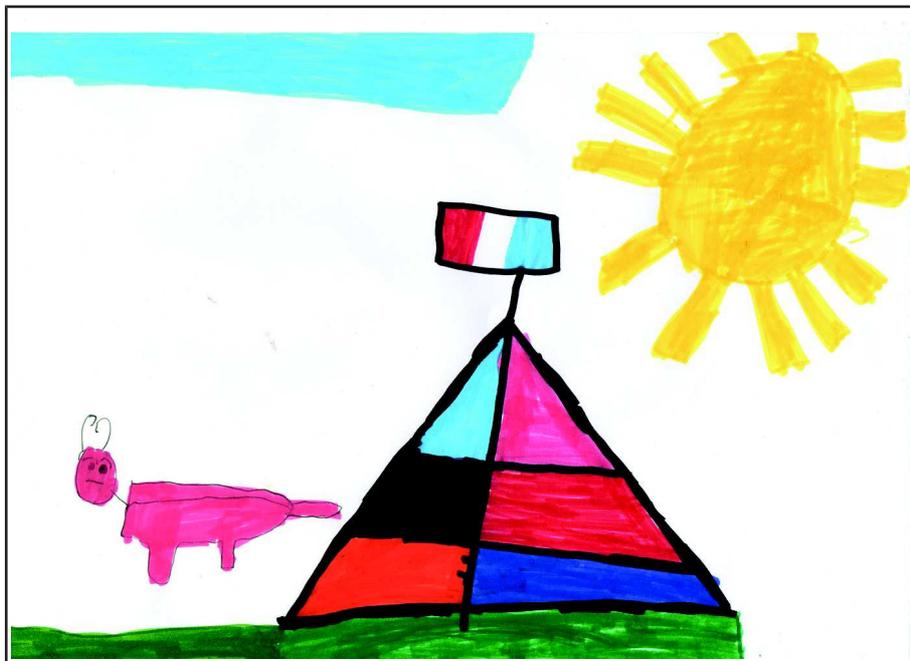


Figure 23 : Campagne et tourisme



Figure 24 : Campagne « naturaliste »

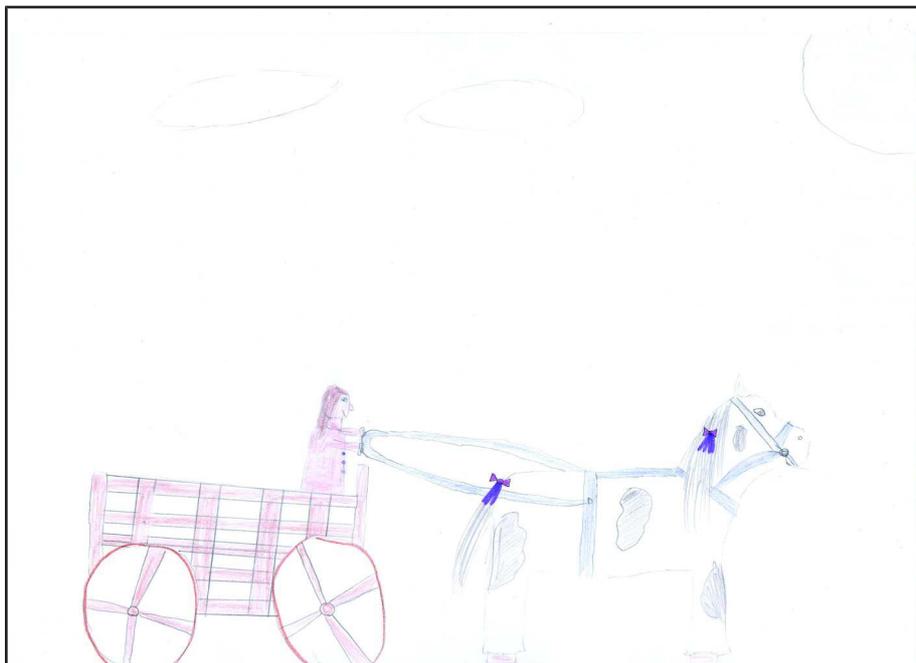


Figure 25 : Campagne idéalisée

iii. Résultats de l'analyse comparative

Les représentations des élèves des deux milieux sur la ville ne comportent finalement pas de différences majeures, hormis la présence plus marquée d'éléments naturels chez les enfants issus du milieu urbain, et une vision globalement plus positive de la ville, traduite par l'abondance des couleurs (peu présentes chez les élèves ruraux). La plupart des élèves de la ville comme de la campagne ont en grande partie occulté certaines des fonctions traditionnelles de la ville que sont les services et les loisirs, de même que les monuments et la culture.

En revanche, en ce qui concerne la campagne, les représentations sont bien plus marquées par l'espace de résidence des élèves. En effet, les petits bisontins se sont presque tous focalisés sur l'aspect naturaliste de la campagne, négligeant les fonctions tant résidentielles qu'économiques (agricoles), tandis que les petits saugets ont concentré leurs représentations sur l'agriculture. Dans les deux cas ils ont omis les fonctions de loisirs et de commerce, ainsi que les services propres au milieu rural. Très peu ont également évoqué le caractère touristique de la campagne (trois dessins à l'école de la Viotte et deux dessins à La Longeville).

Ces résultats confirment en partie notre hypothèse de départ selon laquelle l'espace de résidence des élèves influence leurs représentations sur la ville et la campagne.

Cependant ce résultat la réfute aussi en partie, car leurs représentations sur la ville comportent sensiblement les mêmes lacunes. Nous interprétons cela comme la conséquence de la forte dépendance actuelle du rural à l'urbain. Selon nous, les élèves du milieu rural pratiquent certainement davantage le milieu urbain que les élèves du milieu urbain ne pratiquent le milieu rural.

Suite à ce constat, nous avons décidé de concevoir deux séquences pédagogiques adaptées aux besoins des élèves de chacune des deux écoles en vue de faire évoluer leurs représentations. Nous pensons que cela passe par trois étapes principales pour les élèves qui sont :

- la prise de conscience de leurs représentations à travers le décodage de leurs productions ;
- la prise de conscience des limites de leurs représentations à travers la confrontation aux productions plus complètes ou atypiques d'autres élèves ;
- le passage à une vision plus globale du milieu étudié par le biais d'apports extérieurs.

III. Proposition de séquences sur la définition de la ville et de la campagne à partir des représentations des élèves de CE1-CE2

Nous avons choisi de traiter la définition de la ville et de la campagne en deux séquences. Dans les deux classes, il s'agira en première séquence d'étudier l'espace de vie des élèves, avant de s'intéresser dans la seconde à l'espace de vie « opposé ». L'objectif de ces séquences est de faire évoluer les représentations des élèves en matière de ville et de campagne. Il s'agit d'abord d'un travail basé sur les productions de leur propre classe et un étayage de l'enseignant, puis d'une confrontation de leurs représentations sur le milieu opposé aux productions des élèves de l'autre classe. La deuxième séquence se conclura par une visite de chaque milieu, pensée et guidée par la classe dont c'est l'espace de vie, afin de transformer les nouvelles connaissances acquises par les élèves en vécu.

Les séquences pédagogiques réalisées à La Longeville et à Besançon, bien que suivant la même trame de conception, s'adapteront donc à la classe dans laquelle elles seront mises en œuvre.

Nous considérons que les séances correspondant au recueil des représentations des élèves sur la ville et la campagne sont un préalable à ces séquences, faisant office d'évaluation diagnostique pour l'enseignant.(séances 0)

III.1. Une première séquence sur l'espace de vie

i. la prise de conscience de leurs représentations à travers le décodage de leurs productions

En amont de la conception de la séquence, l'enseignant aura observé les productions graphiques des élèves pour faire émerger les caractéristiques récurrentes utilisées par ces derniers dans les dessins de l'espace en question. À partir de quoi il effectuera un choix de quelques dessins représentatifs de ces caractéristiques. (cf tableau en Annexe 1)

Ces dessins serviront de déclencheur à la première séance dont l'objectif pour les élèves sera de prendre conscience de ce qu'ils ont exprimé à travers leurs productions pour arriver à une première définition de leur espace de vie.

Cette séance se déroulera en classe entière, les productions étant affichées ou vidéo-projetées au tableau.

Elle se composera de deux étapes. La première au cours de laquelle les élèves seront incités à s'exprimer sur les différents éléments mis en avant dans les dessins exposés. Le rôle de l'enseignant au cours de cette étape sera d'une part de prendre en note sur une affiche les éléments perçus, d'autre part de favoriser leurs observations par un questionnement, si nécessaire.

La seconde consistera à rédiger avec les élèves, en s'appuyant sur leurs observations, une première définition de l'espace étudié.

École de la Viotte – premier échantillon sur la ville		École de La Longeville – premier échantillon sur la campagne	
Éléments liés aux transports	Figure 4 et 26	Éléments liés à l'agriculture	Figure 17 et 18
Éléments liés aux logements	Figure 3 et 26	Éléments naturels	Figure 24
Éléments naturels	Figure 2	Logements	Figure 17
Personnes	Figure 12	Transports	Fig 19

Tableau 7 : Représentations utilisées en séance 1

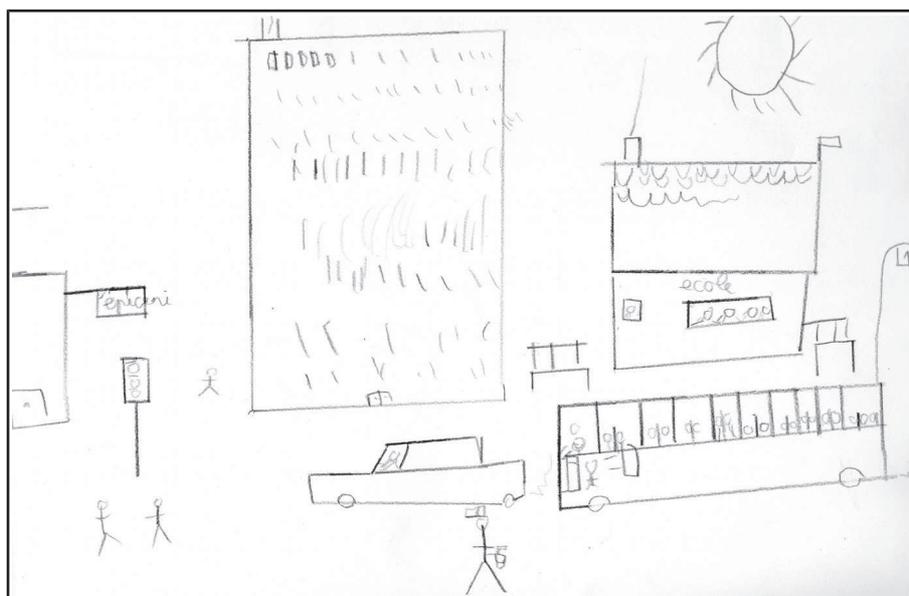


Figure 26 : les transports et logements en ville

ii. la prise de conscience des limites de leurs représentations à travers la confrontation aux productions plus complètes ou atypiques d'autres élèves ;

L'objectif de la deuxième séance est d'élargir la définition établie lors de la séance précédente. Elle commence donc par un rappel de la définition élaborée précédemment. Suite à quoi le professeur affiche des dessins présélectionnés, sur lesquels figurent des éléments nouveaux et représentés de façon plus marginale dans les productions graphiques.

Cette séance se déroulera de façon similaire à la première, c'est à dire en deux étapes. La première consistera à dégager les caractéristiques qui n'étaient pas apparues précédemment. La seconde visera à compléter la première définition à la lumière de ces nouveaux éléments

École de la Viotte – deuxième échantillon sur la ville		École de La Longeville – deuxième échantillon sur la campagne	
Commerces	Figures 2, 3, 26	Industries	Figure 20
Services	Figures 9 et 12	Loisirs	Figure 25
Loisirs	Figure 10	Tourisme	Figure 23

Tableau 8 : Représentations utilisées en séance 2

iii. Décentrer le point de vue de l'élève.

Une troisième séance aura pour objectif un approfondissement par la présentation de la diversité des paysages du milieu étudié, afin de permettre une décentration du point de vue de l'élève : passer d'une vision locale à une vision plus globale. La première étape consistera en un travail par groupes de trois ou quatre élèves autour de différents ensembles documentaires traitant de différents paysages (urbains ou ruraux suivant la classe). La deuxième étape verra la mise en commun du travail des différents groupes afin d'aboutir à une trace écrite institutionnalisant les connaissances découvertes, sous forme d'affiche ou de carte mentale.

École de la Viotte – ensembles documentaires sur les différents quartiers de Besançon	École de La Longeville – ensembles documentaires sur la campagne
La Boucle	Agriculture céréalière en Franche Comté
Planoise	Paysage viticole : Arbois
Châteaufarine	Industrie en Franche Comté
Un quartier résidentiel : Bregille	Paysage de montagne : Métabief

Tableau 9 : Ensembles documentaires d'approfondissement

Enfin une dernière séance sera consacrée à la préparation d'une visite de l'espace de vie des élèves pour la classe de l'espace opposé. Il s'agira de réfléchir en classe entière aux lieux pertinents pour appréhender ce qu'est l'espace en question. Le rôle du professeur sera d'organiser la visite. Les élèves réaliseront une recherche documentaire sur les lieux retenus afin d'être de véritables guides pour l'autre classe.

III.2. Une deuxième séquence sur l'espace opposé, en partenariat avec l'autre classe

Cette séquence sera structurée en grande partie de la même façon que la première. Les professeurs recueilleront les représentations initiales des élèves sur l'espace opposé par le biais de dessins en séance 0.

La première séance sera similaire à celle de la première séquence : les élèves observeront un échantillon de leurs propres productions pour en tirer une première définition.

Cependant, dès la deuxième séance, le professeur introduira, en plus des quelques productions de la classe comportant des éléments nouveaux, quelques dessins sélectionnés de l'autre classe. L'observation de ces dessins permettra, avec l'étayage de l'enseignant, d'arriver à une nouvelle définition plus complète que la première.

La troisième séance sera consacrée à la visite au cours de laquelle les élèves seront amenés à prendre des photos, ou à faire des croquis des lieux rencontrés.

A l'issue de cette visite, une quatrième séance sera donc consacrée à la réalisation d'une affiche institutionnalisant les connaissances sur l'espace découvert.

	École de la Viotte	École de la Longeville
Dessins séance 1	Figure 15, 16, 21, 22	Figure 6, 7, 8, 13,14
Dessins séance 2	Figure 20, 23, 25	Figure 12, 3, 10

Tableau 10 : Représentations issues du milieu opposé

Afin de vérifier dans quelle mesure les objectifs de notre séquence ont été atteints, nous envisageons de demander aux élèves de refaire des dessins sur les deux espaces, qui seront comparés aux dessins initiaux. Ceci constituera l'évaluation pour les deux séquences.

Conclusion

Nous cherchions à savoir dans quelle mesure l'espace de vie des élèves (urbain ou rural) influençait leurs représentations sur la ville et la campagne. Nous partions du principe qu'à travers leurs représentations, les élèves appréhenderaient plus finement leur propre espace de vie que l'espace opposé. Les résultats de notre recherche ont en grande partie confirmé cette hypothèse. Nous avons malgré tout conscience qu'ils peuvent être quelque peu biaisés par notre interprétation et par les modalités de déroulement des séances.

Cependant nous constatons que même pour leur espace de vie, la vision des élèves reste très partielle. Nous pensons en effet que l'âge des élèves restreint leurs possibilités de conceptualisation, même si les modalités de recueil retenues (dessin et liste de mots) semblent les mieux adaptées à leur âge.

Nous souhaitons néanmoins nuancer ce propos en pointant le fait que, nous étant prêtées à l'exercice du dessin sur la ville et la campagne, nous constatons très peu de différences entre nos productions et celles des élèves. Ce constat nous amène à nous questionner sur l'origine de ces similitudes. Sont-elles dues à l'absence d'un travail basé sur nos propres représentations étant enfants ? Ou bien est-ce parce que « *la pensée enfantine persiste bien au-delà de l'enfance* » (Audigier F., 1994, p 206) ?

Pour poursuivre cette recherche, nous pensons qu'il faudrait une nouvelle fois recueillir les représentations des élèves à l'issue des séquences que nous proposons, afin de les comparer à notre corpus initial. Ceci aurait pour but de déterminer l'impact d'un travail sur les représentations des élèves dans l'évolution de ces dernières. Malheureusement, les délais de cette année de Master 2 ne nous ont pas permis de mettre en œuvre ces séquences dans les classes.

Nous pensons également qu'il serait très intéressant de réitérer cette démarche auprès des mêmes élèves au cours de leur scolarité élémentaire et secondaire, en profitant du fait que les programmes sont spirales.

Bibliographie

Ouvrages :

- Beucher S. et Reghezza M. sous la direction de Ciattoni A., 2005, *La géographie pourquoi ? Comment ?*, Paris, Hatier, 287 p
- Denis M., 1989, *Images et cognition*, Paris, PUF, 228 p
- Gumuchian H., 1988, *De l'espace au territoire, représentations spatiales et aménagement*, Grenoble, Université Grenoble I, 214 p
- Jean Y., Périgord M., 2009, *Géographie rurale, la ruralité en France*, Paris, Armand Colin, 126 p
- Jodelet D., 1989, *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 424 p
- Levy J., 1994, *L'espace légitime : sur la dimension géographique de la fonction publique*, Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 442 p
- Moles A., Rohmer E., 1978, *Psychologie de l'espace*, Paris, Casterman, 245 p
- Moser G., Weiss K., 2003, *Espaces de vie : aspects de la relation homme - environnement*, Paris, Armand Colin, 396 p

Articles :

- Audigier François, 1994, Des élèves, des villes représentations et didactiques, *Revue de géographie de Lyon*, vol 69, n°3, pp 205 – 219
- Bogacz K., 2013, Les représentations spatiales des enfants, recherche comparative (France et Pologne), *CFC*, n°217
- Codol J-P., 1989, Vingt ans de cognition sociale, *Bulletin de psychologie* 42, n°390, pp 472-491
- Conseil de quartier de Saint Claude, 2006, *Guide pratique du Quartier Saint Claude, Torcols-Chailluz*, Ville de Besançon, 19 p
- Leroux X., Verherve M., 2014, Ma petite géographie ou la fabrique de représentation des lieux chez de jeunes élèves, [M@ppemonde](#), n°113, pp 1-16
- Ministère de l'Éducation Nationale, 26 novembre 2015, Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4), *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale Spécial n°11*, MEN, 386 p

Sitographie

Site officiel de l'Education Nationale : <http://eduscol.education.fr/cid100805/questionner-l-espace-et-le-temps.html#lien2>

Géoconfluences : Ressources de géographie pour les enseignants : <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/>

Site officiel de la ville de Besançon : <http://www.besancon.fr/index.php?p=602>

Site de l'Agence d'Urbanisme Besançon centre Franche – Comté (AudaB) : http://audab.org/?page_id=227

Site de l'Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques (INSEE) : <https://www.insee.fr/fr/accueil>

Site de l'Observatoire des Territoires : <http://www.observatoire-des-territoires.gouv.fr/observatoire-des-territoires/fr/node>

Site de l'Observatoire Statistique Transfrontalier de l'Arc Jurassien (OSTAJ) : <http://www.ostaj.org/>

Table des tableaux, cartes, graphiques et figures

Tableaux :

Tableau 1 : Revenu de solidarité active et indice de pauvreté	13
Tableau 2 : Nombre d'habitants et évolution	14
Tableau 3 : Cinq premières catégories sur la ville en fonction du nombre d'occurrences à l'école de la Viotte	31
Tableau 4 : Cinq premières catégories sur la ville en fonction du nombre d'occurrences à l'école de La Longeville	33
Tableau 5 : Cinq premières catégories sur la campagne en fonction du nombre d'occurrences à l'école de la Viotte	41
Tableau 6 : Cinq premières catégories sur la campagne en fonction du nombre d'occurrences à l'école de La Longeville	43
Tableau 7 : Représentations utilisées en séance 1	51
Tableau 8 : Représentations utilisées en séance 2	51
Tableau 9 : Ensemble documentaire d'approfondissement	52
Tableau 10 : Représentations issues de l'espace opposé	53

Cartes :

Carte 1 : Les 13 quartiers de Besançon	11
Carte 2 : Localisation du quartier St Claude-Torcols dans Besançon	12
Carte 3 : Zonage de la France en fonction du type de campagne	18
Carte 4 : La Longeville dans le ZAUER	19
Carte 5 : Proportions de frontaliers dans l'emploi par rapport à la population résidente	19
Carte 6 : Typologie de spécialisation des zones d'emploi	20

Graphiques :

Graphique 1 : Résidence principale par statut d'occupation	12
Graphique 2 : Composition familiale des ménages	14
Graphique 3 : Répartition des ménages par profession et CSP	15
Graphique 4 : Population par classe d'âge	15

Figures :

Figure 1 non compréhension de la consigne	30
Figure 2 : Dessin typique ville Viotte 1	31
Figure 3 : Dessin typique ville Viotte 2	32
Figure 4 : Vue de type plan	32
Figure 5 : Immeuble ou maison ?	34
Figure 6 : Dessin typique ville La Longeville	34
Figure 7 : Dessin sous forme de plan	35
Figure 8 : Vue de périphérie de ville : Pontarlier	35
Figure 9 : Dessin type « photographie aérienne carte »	37
Figure 10 : Ville « localisé » centre-ville 1	37
Figure 11 : Ville « localisé » centre-ville 2	38
Figure 12 : Ville « générique »	38

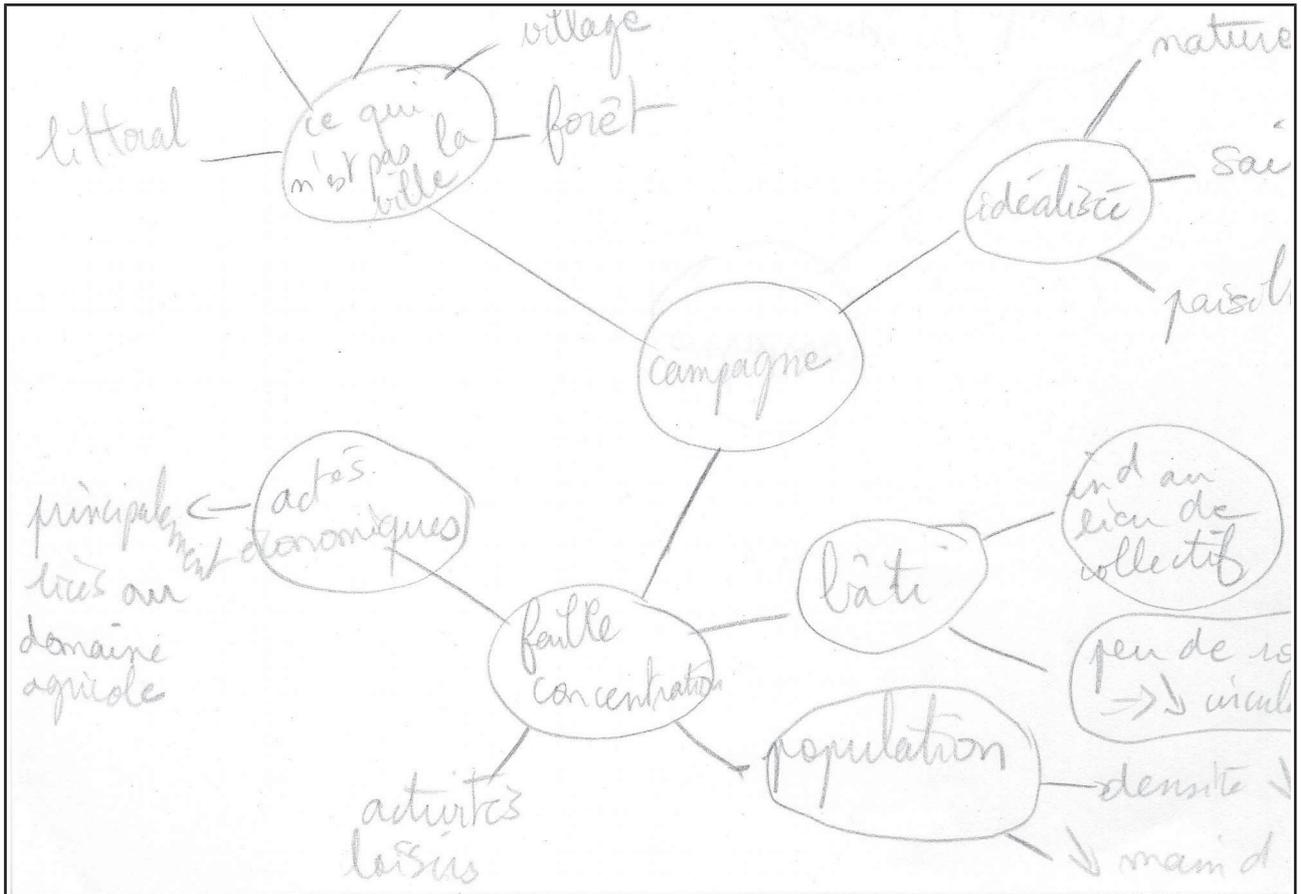
Figure 13 : Ville = maison localisée domicile	33
Figure 14 : Mélange entre ville « enseignée » (Paris ?) et ville « pratiquée » (Pontarlier) ?	34
Figure 15 : Campagne « naturaliste »	35
Figure 16 : Campagne « haute-montagne »	36
Figure 17 : Campagne d'élevage / architecture « localisée »	37
Figure 18 : Campagne céréalière	38
Figure 19 : Campagne « localisée » 1	38
Figure 20 : Campagne localisée 2	39
Figure 21 : Campagne « localisée »	40
Figure 22 : Campagne « en réseau », vue aérienne	40
Figure 23 : Campagne et tourisme	41
Figure 24 : Campagne « naturaliste »	42
Figure 25 : Campagne « idéalisée »	42
Figure 26 : Les transports et logements en ville	45

Table des matières

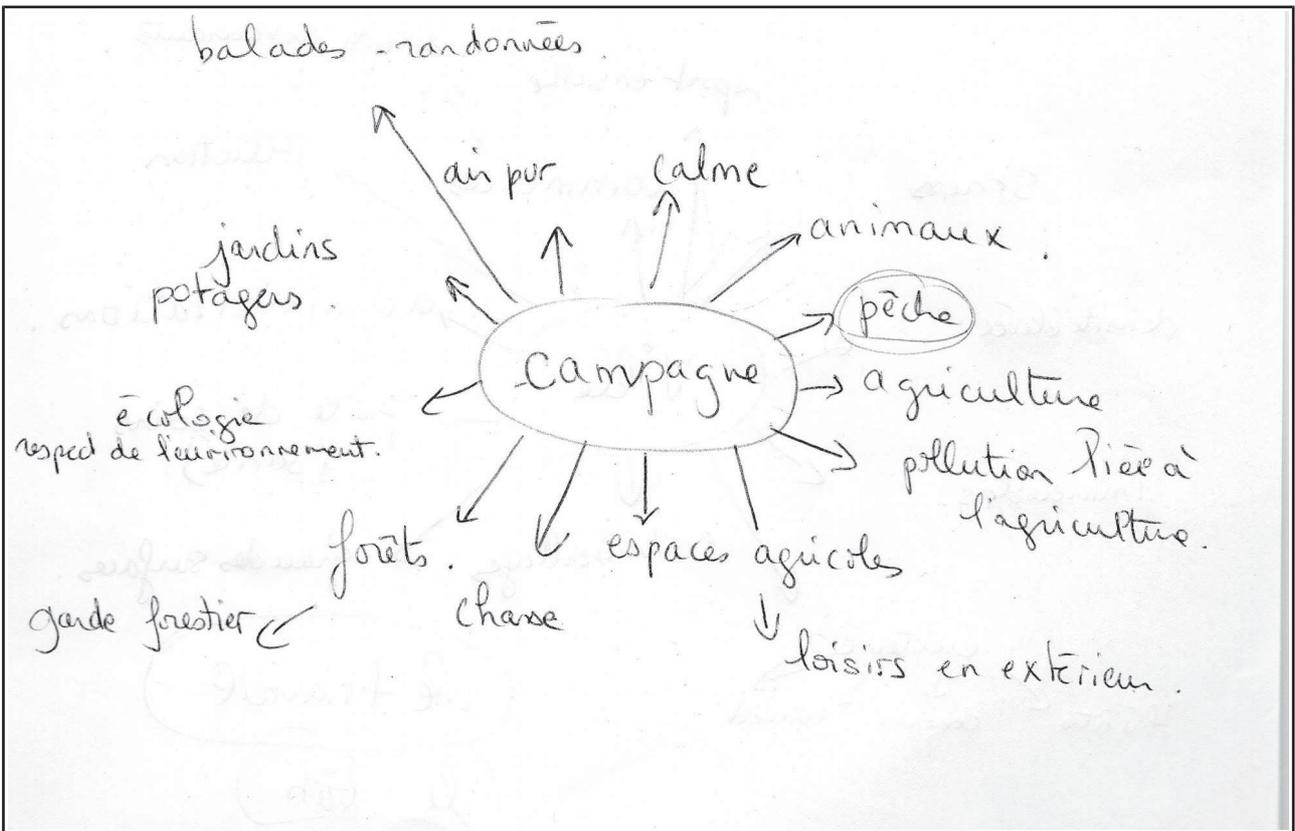
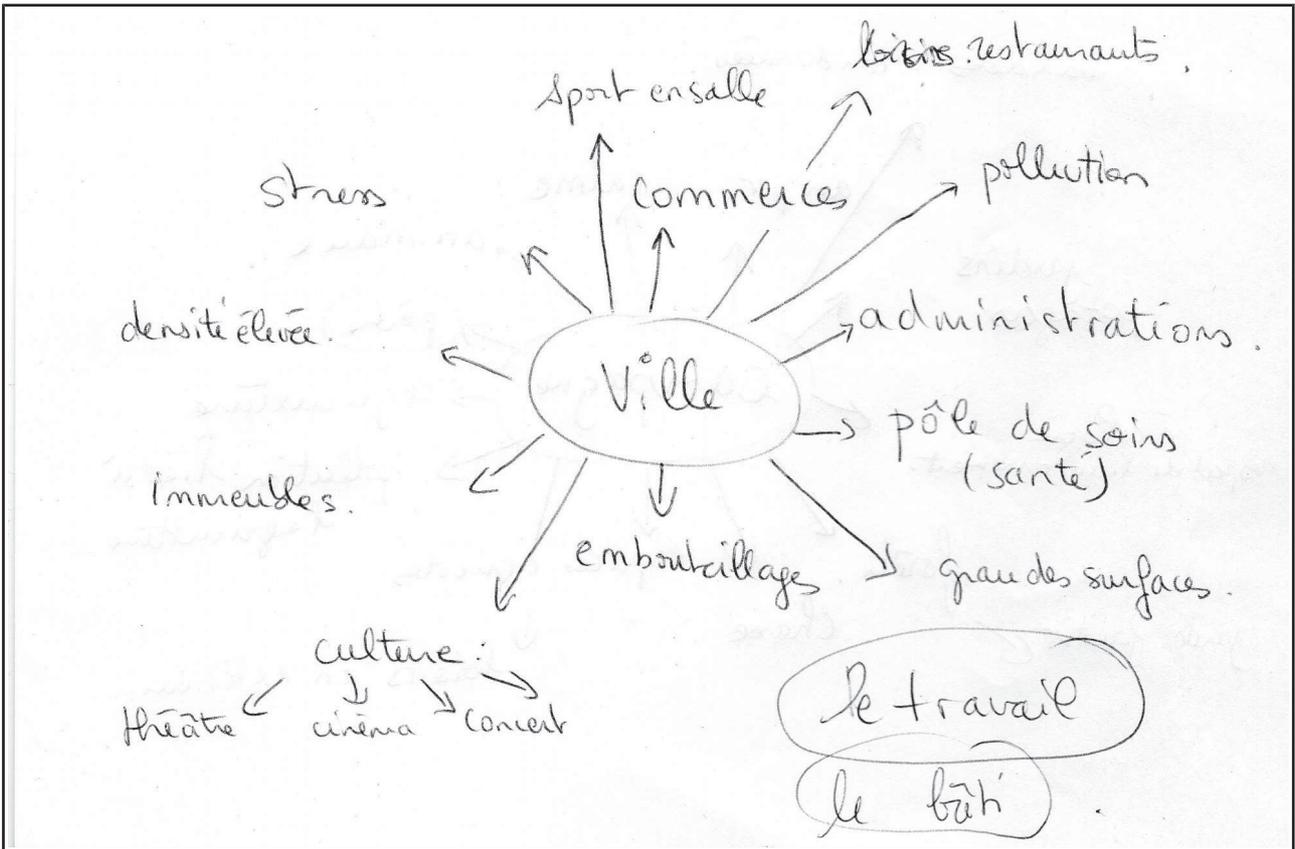
I.Quelles définitions de l'urbain et du rural ?	3
I.1.L'urbain, un concept en constante évolution	3
i.Les quatre critères de l'urbain : démographique, morphologique, fonctionnel, socioculturel	3
ii.Les espaces urbains	4
iii.Pôle urbain et périurbanisation	4
iv.L'école élémentaire de la Viotte, une école au péricentre de Besançon	5
I.2.La difficile définition du rural	9
i.La définition traditionnelle du rural	9
ii.Le rural constitue-t-il seulement ce qui n'est pas urbain ?	10
iii.L'école primaire intercommunale de la Longeville-Montbenoit, entre ruralité, montagne et frontière	11
I.3. L'urbain et le rural dans les programmes de l'Éducation Nationale	14
II.Qu'est ce que « la ville » et « la campagne » pour des élèves de cycle 2	17
II.1. L'intérêt de la géographie des représentations dans la géographie scolaire	17
i. Définition de la géographie des représentations	17
ii.Représentations et didactique de la géographie	17
II.2. Quelles démarches méthodologiques pour le recueil des représentations des élèves de cycle 2 ?	18
i.Présentation des classes et modalités de prise de contact et d'intervention	18
ii.Déroulement des séances	19
ii.a)A l'école de la Viotte	19
ii.b)Déroulement des séances à l'école de la Longeville	20
ii.c)Fiches des séances	21
iii.Révision des critères d'analyse suite aux travaux fournis	23
II.3.Quelles représentations de la ville et de la campagne en cycle 2?	23
i.Représentations des élèves sur la ville	23
i.a)Typiques	24
Ecole de la Viotte	24
Ecole de La Longeville	27
i.b) Atypiques	30
Ecole de la Viotte	30
Ecole de La Longeville	33
ii.Représentation des élèves sur la campagne	34
ii.a)Typiques	34
Ecole de la Viotte	34
Ecole de la Longeville	36
ii.b)Atypiques	39
Ecole de la Viotte	39
Ecole de la Longeville	41
iii.Résultats de l'analyse comparative	43
III.Proposition de séquences sur la définition de la ville et de la campagne à partir des représentations des élèves de CE1- CE2	44
III.1.Une première séquence sur l'espace de vie	44
i.la prise de conscience de leurs représentations à travers le décodage de leurs productions	44
ii.la prise de conscience des limites de leurs représentations à travers la confrontation aux productions plus complètes ou atypiques d'autres élèves	45
iii.Décentrer le point de vue de l'élève	46
III.2.Une deuxième séquence sur l'espace opposé, en partenariat avec l'autre classe	46

Annexes

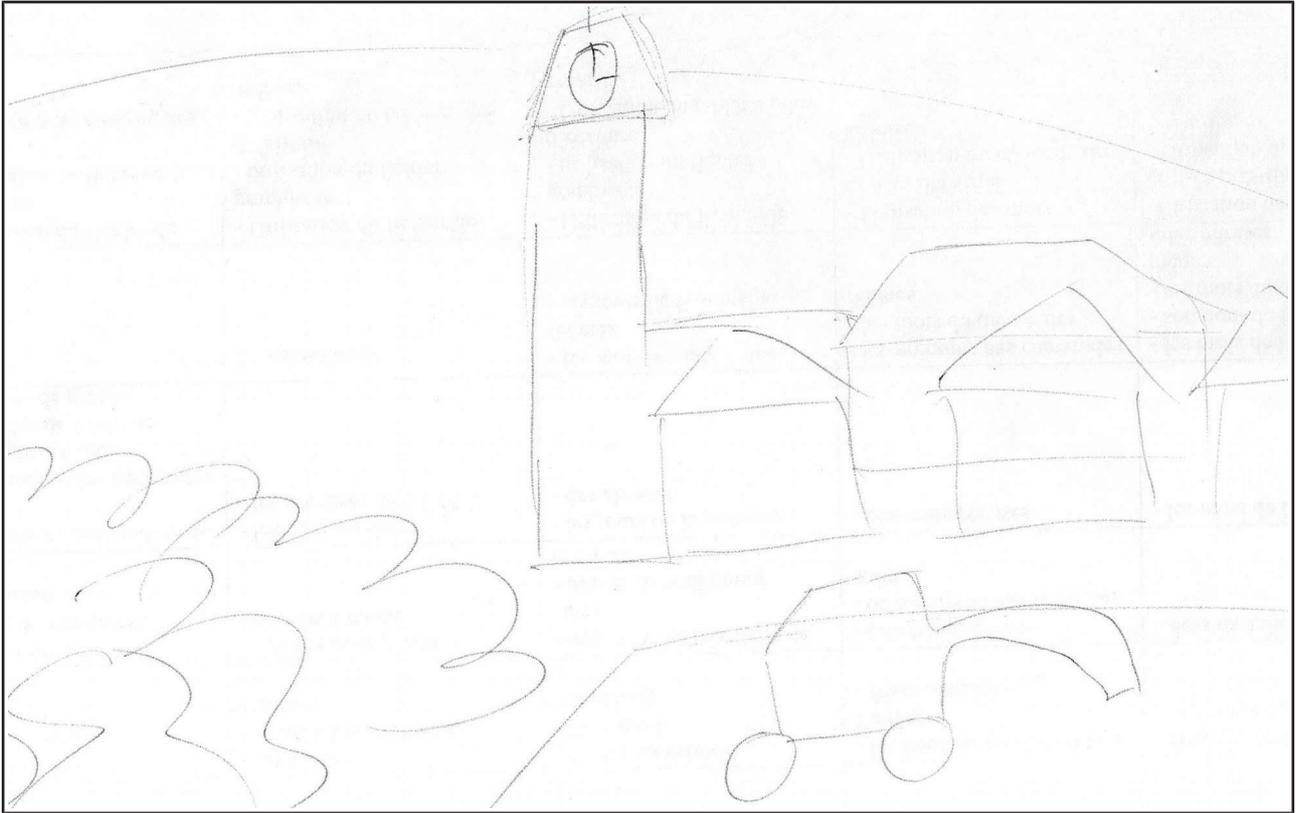
Annexe 2 : Nos représentations



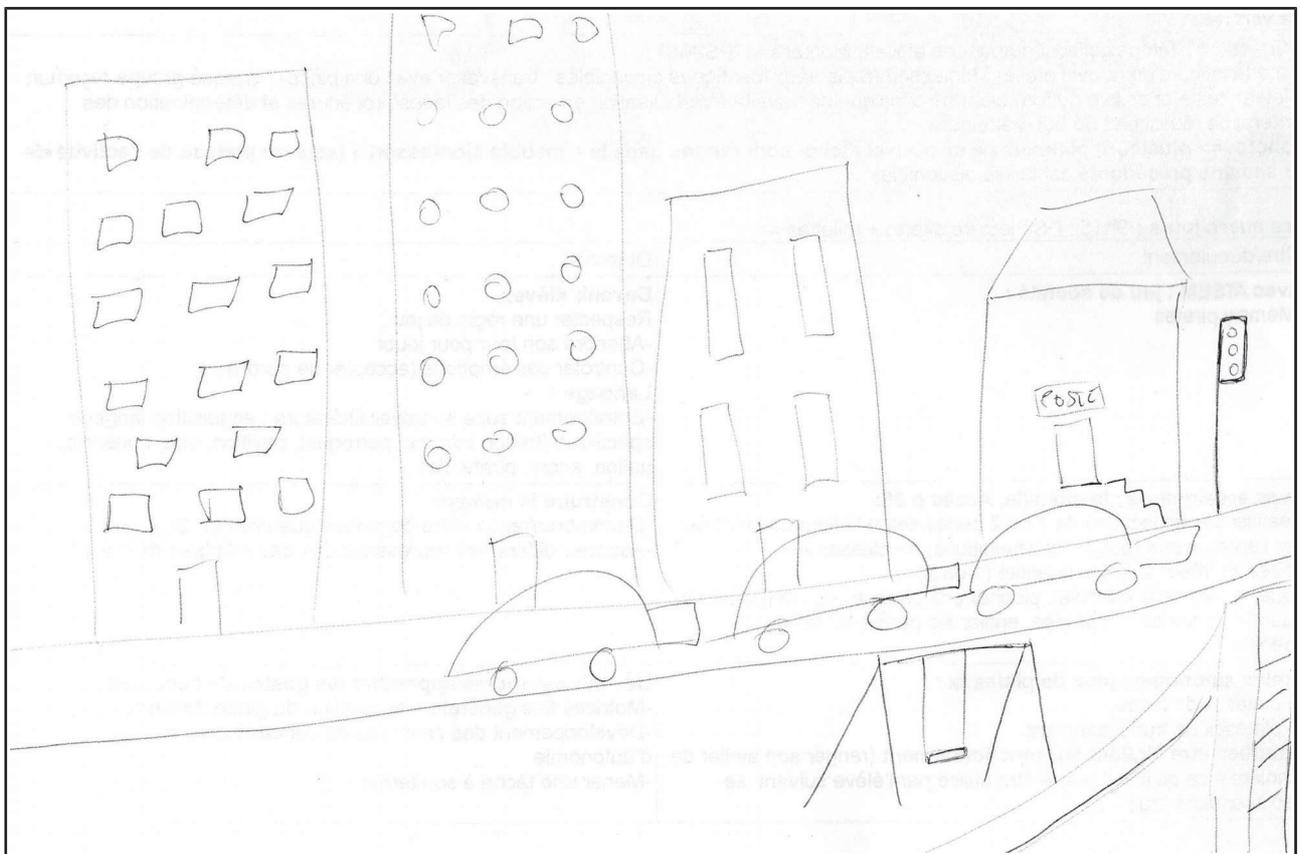
Cartes mentales Ville et Campagne Elisabeth de Calbiac



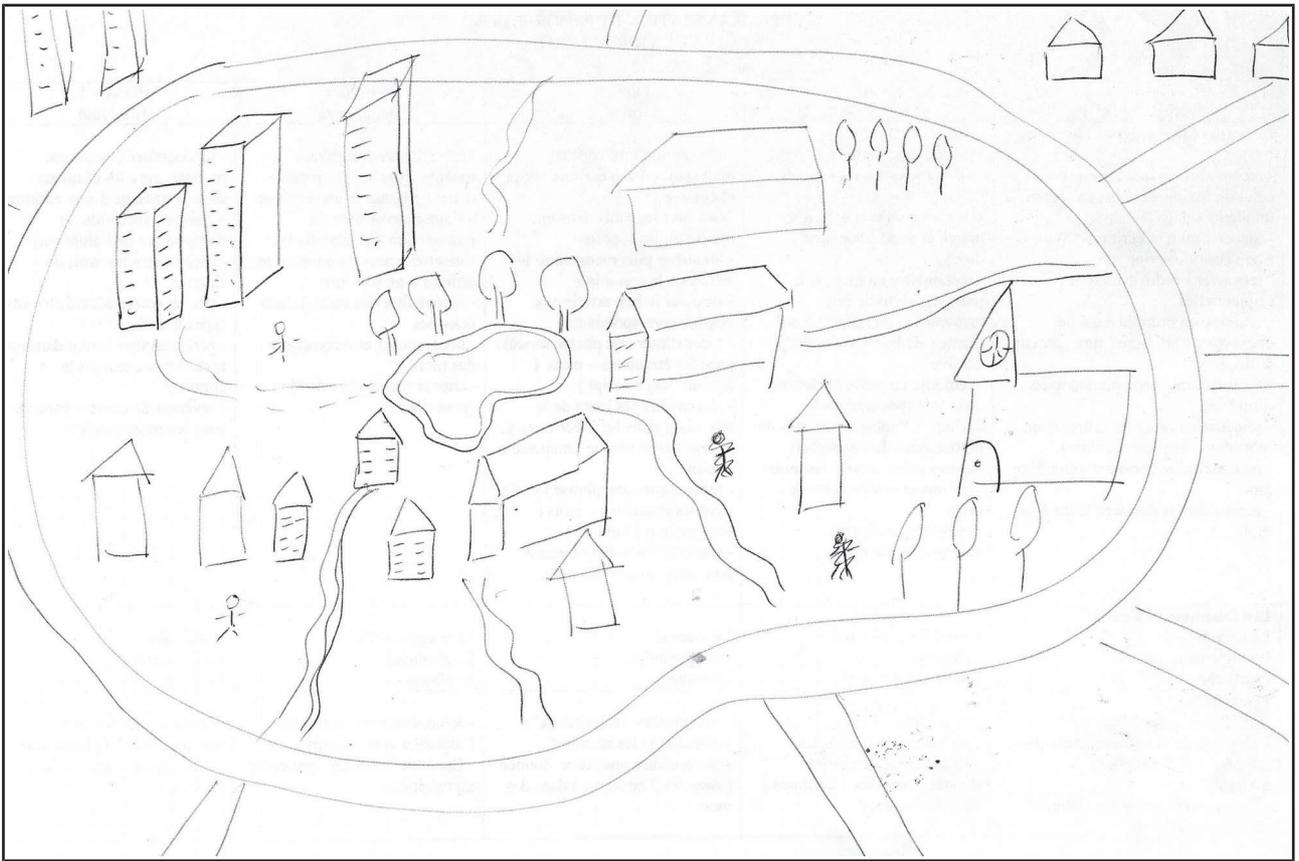
Cartes mentales Ville et Campagne Céline Guyon



Dessin campagne Elisabeth de Calbiac



Dessin ville Elisabeth de Calbiac



Dessin ville Céline Guyon



Dessin campagne Céline Guyon