



**HAL**  
open science

# L'enseignement de la géographie aujourd'hui à l'école élémentaire : un enseignement en crise ? (Cycle 3)

Hajar Arharbi

► **To cite this version:**

Hajar Arharbi. L'enseignement de la géographie aujourd'hui à l'école élémentaire : un enseignement en crise ? (Cycle 3). Education. 2015. dumas-01177036

**HAL Id: dumas-01177036**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01177036>**

Submitted on 16 Jul 2015

**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.

ECOLE SUPERIEUR DU PROFESSORAT ET DE L'EDUCATION DE  
L'ACADEMIE DE PARIS

**L'ENSEIGNEMENT DE LA  
GEOGRAPHIE AUJOURD'HUI A  
L'ECOLE ELEMENTAIRE: UN  
ENSEIGNEMENT EN CRISE?  
(Cycle 3)**

HAJAR ARHARBI

*Master MEEF 1ER DEGRE*

SOUS LA DIRECTION DE MME BAUDINAULT

ANNEE: 2015

Mots-clefs: Didactique, géographie, crise



# SOMMAIRE

Introduction

## **PREMIERE PARTIE: LA GEOGRAPHIE, ENTRE REPRESENTATIONS ET CONSTATS.**

Chapitre premier: Un attrait mitigé chez les enseignants.

Chapitre II: La géographie vue par les géographes didacticiens.

## **DEUXIEME PARTIE: L'ENSEIGNEMENT DE LA GEOGRAPHIE AUJOURD'HUI.**

Chapitre premier: Quelques représentations...

Chapitre II: La mise en place d'une séquence et ses difficultés.

Chapitre III: L'évaluation de l'enseignement géographique.

## **TROISIEME PARTIE: VERS UNE PRISE DE CONSCIENCE PERSONNELLE.**

Chapitre premier: Vers une évolution des représentations?

Chapitre II: Quelques solutions envisageables.

Conclusion

Bibliographie

Annexe

# INTRODUCTION

Lors de ma deuxième année de master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF) j'ai eu l'occasion d'être en stage filé durant vingt-quatre semaines tous les jeudis dans deux écoles différentes. Mes douze premières semaines se sont déroulées en cycle 3, en cours moyen deuxième année au sein d'une école du quatrième arrondissement de Paris. Ayant choisi de présenter l'option géographie aux épreuves orales d'admissions pour le Concours de Recrutement de Professeurs des Écoles (CRPE), j'ai voulu mettre en place lors de ce stage une séquence de géographie afin de pouvoir présenter au jury du CRPE, le moment venu, une séquence que j'aurai pu préalablement tester et analyser. Je n'avais alors pas encore conscience que ce travail de construction de séquence en géographie me mènerait à des analyses plus poussées que l'objectif que je m'étais fixé de prime abord. En effet, suite à cette construction de séquence, à sa mise en place mais aussi à mes interrogations à son sujet et à mes différentes lectures, je me suis petit à petit intéressé à l'enseignement de la géographie de manière générale.

Mon choix d'option pour le CRPE a été dû, d'abord, à une certaine affection que j'ai pour cet enseignement que j'avais commencé à percevoir davantage comme une science sociale et économique, ainsi que ma formation me l'avait quelque peu suggérée lors de ma licence d'histoire à l'université Panthéon-Sorbonne (Paris I). Cependant, j'hésitais toujours avec l'histoire, discipline dans laquelle j'étais, inévitablement de part mon parcours, davantage apte à défendre mes qualités. Une vision stratégique m'a tout de même permis de faire contrebalancer mon choix: les candidats au CRPE sont généralement très peu nombreux à présenter cette option au concours. Ainsi, par pur logique stratégique, il est davantage intéressant de se retrouver face à un nombre de candidats restreint quand on souhaite réussir. Ce choix a été fait l'an dernier, et ainsi, bien avant d'avoir l'opportunité de pouvoir mettre en place une quelconque séance de géographie. A ce moment là, chercher à savoir pourquoi il y avait aussi peu de candidats au CRPE présentant l'option géographie était loin d'être dans mes préoccupations.

Cette année, n'ayant pu aller jusqu'aux oraux l'an dernier, j'ai réitéré mon choix et c'est très naturellement que, face à ma classe de CM2, j'ai demandé à l'enseignante qui m'accueillait (MAT) s'il m'était possible de prendre en charge l'enseignement de la géographie lorsque je serai là. La réaction de ma MAT m'a quelque peu surpris car cela ne pouvait lui faire plus plaisir. C'est donc à partir de cet instant que j'ai commencé à m'intéresser à cet enseignement et c'est à partir de cet instant que j'ai commencé à réaliser que la géographie semblait être une discipline assez mal aimée

chez les enseignants (ceux déjà en poste et ceux encore en formation). Mes différentes lectures m'ont également mené à ce constat par la suite puisque, aussi étonnant que cela puisse être, quelque soit l'ouvrage de didactique de la géographie que j'ai pu consulter, qu'il soit récent ou non, l'idée d'un enseignement de la géographie en crise apparaissait.

De nombreuses interrogations se sont alors posées à moi, pourquoi la géographie était-elle aussi peu appréciée? Qu'est ce qui faisait que cette discipline pouvait être reléguée ainsi au «second rang» au point où certains enseignants préféreraient ne pas avoir à l'enseigner? J'ai pu trouver quelques réponses à ces interrogations dans certaines de mes lectures par la suite mais d'autres questions se sont également posées à moi lors de la construction de ma séquence et de sa mise en place. Comment enseigne-t-on la géographie? Si les enseignants apprécient peu la géographie, qu'en est-il des élèves? Sont-ils aussi ouverts à cet enseignement qu'ils peuvent l'être à d'autre? Comment faire en sorte de rendre cette discipline plus attrayante? A mon échelle, puis-je remédier à une conception parfois étriquée de la géographie? Que faire lorsque deux Français sur trois considèrent que la géographie ce n'est ni plus ni moins que la capacité de lire une carte? La géographie et son enseignement doivent-ils effectivement se borner à quelques outils et à leur maîtrise, doivent-ils s'en affranchir ou faut-il trouver un juste milieu? Il peut être lassant d'énoncer ici toutes mes interrogations mais il convient de retenir la question suivante qui, finalement, sert de fil conducteur à mon étude: quelles sont les spécificités de la géographie et comment l'enseigner aujourd'hui?

Ainsi, dans l'optique de répondre à cette interrogation générale et à toutes celles que j'ai pu me poser tout au long de ma deuxième année de master MEEF concernant l'enseignement de la géographie, j'ai pris le parti d'organiser mes analyses en trois grands thèmes. Dans un premier temps, il me semblait nécessaire de mettre en évidence les problèmes que peut poser la géographie en m'intéressant d'abord à la conception qu'en auraient les professeurs des écoles avant de me pencher sur celle des géographes didacticiens de la discipline. Dans un second temps, j'ai tenté d'analyser mon travail, mes appréhensions, mes difficultés. Enfin, dans une troisième et dernière partie presque conclusive, j'ai cherché à me positionner face à cet enseignement controversé. Tentons désormais d'apporter quelques réponses.

**PREMIERE PARTIE: LA GEOGRAPHIE,  
ENTRE REPRESENTATIONS ET CONSTATS.**

## **Chapitre premier: Un attrait mitigé chez les enseignants.**

La géographie et son enseignement font couler aujourd'hui, et cela depuis maintenant plusieurs dizaines d'années, beaucoup d'encre. En effet, nombreux sont les ouvrages abordant, plus ou moins longuement, le fait qu'elle serait en crise. Pour le cas de la discipline scolaire, on la qualifie parfois de mal aimée. Il semblerait que cela soit le cas puisque l'une des premières choses que l'on peut percevoir sur le terrain est cet effectif désamour pour la géographie.

C'est du moins ce que j'ai pu constater. Après une première journée d'observations en classe de CM2, ma MAT a voulu savoir ce qu'il me plairait de mettre en place comme séquence lors de ma présence dans sa classe. Je me suis proposée pour une séquence de géographie correspondant au prochain chapitre établi sur sa progression: les climats dans le monde. Nous avons donc, suite à cela, échangé afin que je puisse recueillir un maximum de conseils avisés pour la mise en place de ma toute première séquence. Mais, très vite, j'ai été confrontée à une chose à laquelle je ne m'attendais pas: la géographie n'intéressait que peu ma MAT et, par conséquent, elle passait assez peu de temps à préparer ses séquences dans cette discipline. En ce sens, elle considérait ne pas avoir de conseils particuliers à me transmettre. Cela m'a d'abord quelque peu surpris de constater que ma MAT, aussi rigoureuse soit elle, mette finalement au second plan l'enseignement d'une matière autant omniprésente dans les médias que dans notre société. Malgré tout, j'ai voulu savoir comment elle faisait ses séquences afin que je puisse à la fois m'en inspirer et rester en cohérence avec ce qu'elle avait déjà pu faire au préalable. En insistant un peu, cette dernière m'a alors confié ne pas apprécier enseigner la géographie car cette matière serait peu intéressante non seulement pour elle mais également pour les élèves, quelle ne représente qu'une sorte d'accumulation de connaissances et de quelques savoir-faire à assimiler par les élèves. Cela n'était ainsi qu'une sorte de corvée à accomplir. Ainsi, bien que n'ayant retranscrit mot à mot ses dires car cet entretien a été fait de manière très informelle, j'ai malgré tout bien saisi cette image désuète de la géographie qu'avait ma MAT.

L'enseignement de la géographie, malgré des programmes l'orientant depuis maintenant un certain temps vers de l'analyse plus que de l'observation pure, semble conserver cette image d'objet d'étude dont on doit maîtriser les caractéristiques, rien de plus. La géographie est alors perçue comme une discipline incitant à maîtriser des savoirs mais cela de façon contemporaine, c'est-à-dire en tentant de rendre les élèves actifs dans la construction de leurs apprentissages sans pour autant donner sens aux contenus. C'est du moins ce qui en émerge.



Ma MAT a fini par me conseiller un ouvrage, 15 séquences de géographie en CM2<sup>1</sup> qu'elle-même utilisait pour essayer de rendre la tâche de conception de séquence moins laborieuse. Ce livre semble être plutôt apprécié par les autres enseignants puisque lorsque j'ai abordé la question de la géographie avec ma seconde MAT<sup>2</sup>, elle m'a conseillé le même ouvrage. Je me suis donc penchée sur ce dernier et j'ai voulu, moi aussi, m'en servir comme base pour la conception de ma séquence. J'ai d'abord commencé par remarquer que le sujet qui m'avait été donné de traiter, les climats dans le monde, apparaît en réalité dans les progressions de 2012 sous l'intitulé «*La France dans le monde*» puis dans la sous catégorie suivante: «*Par la lecture de paysage et l'étude de cartes, identifier les principaux caractères du relief et du climat dans le monde et localiser les principaux repères géographiques étudiés.*». Or, dans l'ouvrage conseillé, ce chapitre est cantonné au climat et se nomme ainsi «*Des climats variés sur la planète*». Ce chapitre, pour ne pas dire tout l'ouvrage, traite ainsi le programme de manière assez traditionnelle: les climats sont observés dans une séquence qui leur est entièrement dédiée. Il n'est en fait que le reflet d'une vision très restrictive de la géographie scolaire.

Cette conception de l'enseignement de la géographie, bien que l'ouvrage tente une approche constructiviste, reste quelque peu traditionnelle et favorise peut-être ainsi cette vision de la géographie comme étant une discipline ennuyeuse. La géographie continue alors d'apparaître comme une somme de caractéristiques des espaces à maîtriser. Ainsi, au travers de ce témoignage et de la brève analyse de la manière dont est abordé notre thème dans cet ouvrage, on constate l'image déplorable que semble avoir la géographie aujourd'hui. A cela, on pourrait ajouter qu'en plus de ce qui vient d'être évoqué, ma MAT semblait apprécier le fait de pouvoir se décharger un minimum de cet enseignement qui lui semblait si ennuyeux.

Le point de vue de ma seconde MAT est quand à lui quelque peu différent. Malgré que cette dernière ait une classe de maternelle, je savais qu'elle avait eu l'occasion, quelques années auparavant, d'enseigner en cycle 3 et qu'elle a dû, par conséquent, enseigner la géographie. Lorsque je lui ai demandé, par courriel cette fois-ci, ce qu'elle pensait de la géographie et de son enseignement voici ce qu'elle m'a répondu: «*Personnellement, j'aimais bien enseigner la géographie, mais bon, je suis historienne de formation, ce qui explique sans doute cela.*». On pourrait donc ainsi apprécier l'enseignement de la géographie seulement si on y a été confronté lors de sa formation. Cependant, ce qui pourrait paraître frappant également serait le fait de dire qu'on aime la géographie parce qu'on a fait de l'histoire. Combien apprécient la géographie parce qu'ils ont fait de la géographie? De plus, combien d'enseignants ont un parcours d'historien? Et quand

---

1 ARNAUD Jacques, DARCY Nicole, LE GAL Daniel, *15 séquences de géographie au CM2*, Paris, Retz, 2013

2 Il s'agit de ma MAT du second semestre qui enseigne en maternelle mais qui a eu l'occasion d'enseigner à de nombreuses reprises en cycle 3.

bien même ils seraient nombreux, voir majoritaires, accordent-ils pour autant tous de l'importance à la géographie?

A ces quelques questions, nous avons trouvé un élément de réponse apporté par Georges Roques dans son ouvrage Décrypter le monde aujourd'hui. La crise de la géographie<sup>3</sup>. En effet, ce dernier fait dix constats dont ces trois ci:

1. Un candidat sur dix seulement au CAPES est géographe de formation (combien pour les professeurs des écoles?)
2. 85% des professeurs d'histoire-géographie ont une licence d'histoire.
3. Pour le CRPE, l'épreuve de géographie est optionnelle.

Ainsi, bien que ces constatations sont axées principalement sur le secondaire, il y a dans ces faits indéniablement la preuve d'un réel désintérêt pour la géographie de la part des enseignants et des futurs enseignants. Doit-on ajouter, en ce sens, le peu de candidats présentant l'option géographie au CRPE?

Un autre problème est souligné par Georges Roques qui décrit alors la géographie enseignée de «patchwork illisible». Ce dernier considère, en effet, qu'il existerait plusieurs géographies enseignées en fonction des filières dans lesquelles les élèves évoluent et que, par conséquent, aucune géographie n'est semblable à une autre, chacune s'orientant vers des priorités différentes. Cette affirmation semble en effet intéressante à une époque où l'école, et cela de plus en plus tôt, vise à amener les élèves vers une certaine professionnalisation. On cherche désormais à faire des élèves de futurs travailleurs qui excellent en terme de productivité. Dans cette logique économique, l'accent est donc davantage mis sur ce qui sera utile à l'élève dans son parcours. Cependant si cela est vrai pour le secondaire, à l'école primaire la géographie enseignée, ou devant être enseignée est encore une chose commune pour tous les élèves se rendant à l'école de la République. Mais ce «patchwork» aboutit peut-être à un «patchwork» de représentations de la géographie chez les enseignants rendant la géographie inaccessible car divisée.

François Audigier:<sup>4</sup> avance le fait suivant: « A l'école élémentaire, lire-écrire-compter dominant, la culture n'est plus un projet.» En effet, la priorité des programmes et des projets d'écoles est aujourd'hui axée sur ces trois points et plus particulièrement sur la maîtrise de la langue française. A l'heure où des études comme l'étude PISA dénoncent le niveau scolaire des petits français, mauvais en orthographe, moins brillants que leurs voisins en mathématiques, etc, la priorité de l'Éducation Nationale semble s'orienter vers une maîtrise des grandes bases, la lecture, l'écriture et les mathématiques. Or, nombreux sont les enseignants, ne parvenant pas à boucler des programmes

---

3 ROQUES Georges, *Décrypter le monde aujourd'hui. La crise de la géographie*, Paris, 2006

4 Il s'agit là de la réponse donnée par AUDIGIER François à une enquête faite par Georges Roques. Ces propos sont relatés dans son ouvrage *Décrypter le monde aujourd'hui. La crise de la géographie*.

qu'ils jugent comme trop denses, et qui font, du coup, l'impasse sur certains points. L'enseignement d'une langue est obligatoire, pour autant, lorsque l'an dernier j'ai eu la chance de pouvoir disposer d'un Emploi d'Avenir Professeur (EAP) et ainsi d'observer entre autre la réalité du terrain plusieurs fois par semaine, cela n'a pas empêché la maîtresse de la classe dans laquelle je me trouvais (CE1) de mettre cet apprentissage «au placard» faute de temps. Il fallait faire du français et des mathématiques prioritairement, le reste venait après. Il en est sans aucun doute de même pour la géographie. En sortant des priorités nationales, la géographie est ainsi indéniablement une discipline qui ne préoccupe pas, ou peu, les enseignants et cela explique peut-être son délaissement.

La géographie peut d'autant plus être délaissée car en plus de tout cela, elle se subordonne à l'histoire. En effet, en plus de ne pas faire partie des deux grandes matières essentielles aujourd'hui à l'école élémentaire, la géographie n'existe, en quelque sorte, pas à part entière. On parle d'un binôme, l'histoire-géographie. Lorsque l'enseignant a le temps pour enseigner l'histoire-géographie il aura davantage tendance à étudier l'histoire, et cela pour différentes raisons:

1. Il y a davantage de professeurs des écoles ayant une formation d'historien que de professeurs des écoles ayant eu un cursus universitaire axé sur la géographie. Ils sont donc plus aptes à donner avantage à l'histoire plutôt qu'à la géographie.
2. L'histoire est souvent une discipline plus passionnante pour les élèves qui apprécient particulièrement les récits qu'on leur fait des temps passés. Du moins elle l'est car on la présente d'une manière plus passionnante qu'on ne présente la géographie.
3. L'histoire est considérée également parfois comme discipline plus noble: il semble essentiel aujourd'hui pour un bon citoyen de savoir à quoi correspond la fête nationale du 14 juillet ou des jours fériés comme le 11 novembre ou le 8 mai mais cela semble nettement moins important de savoir quel est le climat de la Guyane ou de Saint-Pierre-et-Miquelon.

Ainsi, l'enseignement de la géographie semble être très peu apprécié par les enseignants et par les futurs enseignants et cela pour diverses raisons que nous venons de voir. Cependant, certains géographes comme Georges Roques expliquent que ce désamour de la géographie vient du fait que cette discipline, en tant que science, est elle-même en crise. On peut alors se demander ce que pensent les géographes de cette situation.

## Chapitre II: La géographie vue par les géographes didacticiens.

La géographie enseignée à l'école aujourd'hui succède à plusieurs façons d'étudier la géographie depuis 1867, date de l'institutionnalisation de l'enseignement de cette discipline à l'école élémentaire. Cette géographie a été étudiée notamment par Jean-Pierre Chevalier<sup>5</sup>. Il y aurait donc eu plusieurs manières d'enseigner la géographie. Dans un premier temps, on est allé d'un enseignement d'une géographie d'inventaire vers, petit à petit, un enseignement de la géographie basé sur le constructivisme.

Les programmes de 2008, actuellement en vigueur, ainsi que leurs progressions de 2012 devraient donc ainsi, en toute logique, être à la pointe de l'innovation didacticienne en géographie. Cependant, d'après certains géographes s'étant penchés sur la didactique de l'enseignement géographique, il n'en est rien. C'est notamment l'avis du professeur des écoles et docteur en géographie, Xavier Leroux. En effet, dans un article publié dans la revue en ligne Cybergeó<sup>6</sup>, ce dernier apporte une critique éclairée des progressions de 2012. Ce dernier souligne en fait quatre défauts notables de ces instructions officielles. Ainsi, il déplore les faits suivants:

- Des échelles cloisonnées: dans les progressions de 2012, le gouvernement suggère aux enseignants d'étudier les différents items géographiques à différentes échelles en fonction du niveau des élèves. Ainsi, les élèves de CE2 doivent étudier le fait local et ce n'est qu'en CM2 que l'échelle mondiale est abordée. Une des critiques apportées à cette manière de faire est que les élèves ne sont confrontés avec certains repères qu'en CM2 (les océans par exemple). Cependant, il semblerait que le principal défaut de cette progression réside dans le fait, d'après Xavier Leroux, de ne pas pouvoir mettre en relation les manières dont se manifestent certains phénomènes à différentes échelles. Il écrit ainsi:

*«Ainsi, se succéderont des occasions manquées de faire comprendre, au sein d'une séquence par exemple, comment un phénomène se manifeste d'une certaine façon à une échelle mais d'une autre façon à une autre échelle ou, au contraire, d'une façon similaire, mais qui serait peut-être plus ou moins marquée (répartition de la population*

---

5 CHEVALIER Jean-Pierre, *Du côté de la géographie scolaire. Matériaux pour une épistémologie et une histoire de l'enseignement de la géographie à l'école primaire en France. Rapport de synthèse.*

6 LEROUX Xavier, «Compléments des programmes de géographie de l'élémentaire: valait-il mieux jamais que si tard ?», *Cybergeó : European Journal of Geography* [En ligne] URL : <http://cybergeó.revues.org/25131>

*par exemple ou flux de toutes natures).»*

On ajoutera à ces critiques évoquées par notre auteur le fait que l'étude de mêmes sujets, mais à des échelles différentes, peut s'avérer être répétitif pour les élèves et cela n'est probablement pas la meilleure façon de les intéresser.

- Des connaissances peu renouvelées: Xavier Leroux déplore le manque de problématisation des enseignements, ce qui les rendrait inintéressants et proches de ceux enseignés autrefois (c'est-à-dire que cela représente des savoirs à mémoriser sans que cela ne fasse sens).

*«Par confort de rangement et surtout par souci de ne rien changer, les rédacteurs de ces progressions ont cherché à caser les thèmes de 2008 au sein de quatre catégories qui vont, hélas, très certainement structurer le déroulement annuel de chacune des classes: ces «territoires à différentes échelles» de complaisance que nous venons d'évoquer, la «répartition de la population», la «circulation des hommes et des biens», les «activités économiques». Ce «on plante le décor, on localise les hommes et on voit ensuite s'ils bougent et ce qu'ils font» risque fort de ne pas générer de problématisation et de renouer avec diverses formes de déterminismes, le tout en rendant le contenu des cours descriptif et n'impliquant pas, à l'exception de quelques éléments de «décor» ponctuels, le vécu des élèves pourtant si important à mobiliser pour faire sens.»*

- Un vocabulaire mal adapté: notre professeur des écoles considère que parfois le vocabulaire conseillé par les instructions officielles n'est pas adapté à un enseignement contemporain de la géographie. En effet, le vocabulaire à maîtriser est souvent éloigné des considérations des élèves et de leur quotidien et ainsi, il est assez difficile de les intéresser à la géographie.
- Enfin, Xavier Leroux relève le fait que les compétences à travailler sont peu nombreuses et mal détaillées. Il explique qu'aucune indication n'est donnée sur la nature des documents pouvant être utilisés et ainsi, les enseignants peuvent être tentés de limiter les études documentaires à des photographies, des textes et quelques graphiques.

Ainsi, dans cette brève analyse des progressions, plusieurs problèmes majeurs sont pointés du doigt et ces problèmes semblent être à l'origine des soucis rencontrés dans l'enseignement de la géographie aujourd'hui. Ils nous amènent donc à nous interroger sur les instructions officielles. Il serait probablement trop prétentieux à mon échelle d'annoncer de manière catégorique que les programmes et surtout les progressions sont les causes de cette crise de l'enseignement de la géographie mais à défaut de le déclarer de manière affirmée on peut malgré tout s'interroger sur le rôle que jouent ces instructions dans cette crise. Bien que les didacticiens de la géographie aujourd'hui suggèrent de nouvelles façons d'enseigner, il semble qu'il existe encore actuellement un réel décalage entre les avancées scientifiques et leurs applications. Reste à savoir jusqu'à quand ce décalage subsistera et si, oui ou non, les nouveaux programmes annoncés tenteront de s'attarder sur la géographie malgré sa place aujourd'hui de second rang, afin de faire correspondre la géographie d'aujourd'hui et la géographie enseignée.

Une des autres raisons données à l'échec de la géographie aujourd'hui est que cette discipline, dans son essence même, serait divisée. Cette idée n'est pas dénuée de sens. En effet, il existe bel et bien aujourd'hui «plusieurs géographies». Cette discipline revêt, en fait, de nombreuses caractéristiques et répond à plusieurs réalités. Elle est à la fois une science sociale et une science physique, elle étudie à la fois les Hommes et la manière dont ils aménagent leurs territoires et le monde dans lequel on vit avec ses contraintes naturelles. Les géographes seraient même en perpétuel désaccord quand à la définition à donner pour caractériser la géographie. Ses pluralités la divisent et en font une discipline d'autant plus difficile d'accès au tout un chacun. Si elle est omniprésente dans nos sociétés c'est aussi parce que son champ d'action ne cesse de grandir. C'est probablement pour ces raisons que les géographes clament que la géographie est en crise, depuis maintenant plusieurs dizaines d'années. Cette ambiguïté au sein même des géographes rend la conception de cette matière encore plus difficile pour les enseignants et contribue, très probablement, aux difficultés que peuvent rencontrer ces derniers.

Mais, si la géographie est si difficile à enseigner, que les enseignants la craignent, qu'en pensent les élèves?

**DEUXIEME PARTIE: L'ENSEIGNEMENT DE  
LA GEOGRAPHIE AUJOURD'HUI.**

## Chapitre premier: Quelques représentations...

L'enseignement de la géographie aujourd'hui est donc plutôt controversé. Nombreux sont les géographes déclarant que la géographie est en crise. Cette crise de la discipline entraîne de nombreux a priori chez les enseignants et les représentations des élèves ne semblent guère plus optimistes. Comment enseigner dans un tel environnement? Pour tenter d'y répondre il conviendrait de s'intéresser aux représentations des élèves, car, une fois connues, elles seront plus facile à déconstruire.

Pour pouvoir me faire une première idée de ce que peuvent penser les élèves de la géographie, j'ai voulu en questionner quelques uns. Souhaitant, malgré tout, tenter d'obtenir des témoignages sincères, sans aucune influence, j'ai décidé de poser mes questions à une élève de CM2 en particulier: ma cousine. Le lien familiale facilite indéniablement la confiance. Voici ses propos que j'ai pris la peine de retranscrire:

*« Pour moi la géographie est une matière très importante car nous apprenons des choses sur la nature et sur les populations du monde. Elle est utile parce qu'elle fait partie de la culture générale. Mais ce n'est pas ma matière préférée et c'est ennuyant. »*

A la question: Penses-tu que tu fasses de la géographie en dehors de l'école? Elle a répondu:

*« Non, je n'y pense pas. »*

Une manière ainsi de dire qu'en dehors des préoccupations scolaires, la géographie ne se rattache nullement à son quotidien. Ces quelques propos me permettent également de constater qu'elle utilise le terme de «culture générale», ainsi, la géographie serait davantage un enseignement fait pour construire son intellect, s'ouvrir éventuellement au monde puisqu'on apprend *«des choses sur la nature et sur les populations du monde»* mais cela ne semble pas avoir d'utilité en soi. Pourtant cela est plutôt étonnant dans une société où la géographie est partout, ou presque. De plus, le terme *«ennuyant»* ressort. Ainsi, elle, non plus, n'éprouve pas un grand intérêt pour la géographie. La géographie semble alors être perçue comme un enseignement presque exotique, sans aucune utilité effective autre que celle de former des personnes cultivées.

Mais notre analyse se rapporte à une élève en particulier et cela n'a, en ce sens, aucune valeur scientifique bien qu'il me permet de cerner la vision que peuvent avoir certains élèves aujourd'hui. Dans mes lectures, j'ai pu trouver la trace d'une enquête réalisée par l'APHG de l'Académie de Grenoble et l'Institut de géographie alpine en 2001-2002 et portant le nom de «Paroles d'élèves».



Cette étude est analysée par Georges Roques. Il écrit ainsi ces quelques lignes très claires qu'il est presque inutile d'analyser tant elles sont limpides:

*«Si elle [la géographie] est jugée très majoritairement utile et souvent intéressante, c'est parce qu'elle permet de situer, nommer, se repérer, s'orienter... qu'elle est vue comme un élément de culture générale (être cultivé, être bon élève), qu'elle permet de voyager (goût pour l'exotisme, l'étranger, le tourisme) et parce qu'elle est en relation avec l'actualité. Mais elle n'est pas perçue comme une discipline (une méthode) scientifique: la carte routière (souvent) ou topographique et la boussole sont les seuls instruments. Les statistiques n'apparaissent que très peu, les graphiques jamais. La géographie n'est quasiment jamais perçue comme un instrument d'analyse permettant d'agir sur l'espace, l'environnement, d'aménager le territoire. On laisse cet instrument de pouvoir à d'autres.[...] Les jeunes ont de la géographie une image fossilisée. On a le sentiment que le temps des récitations de géographie de la IIIème République n'est pas si lointain et que le souffle de Vidal de La Blache et de Martonne se fait encore sentir. Ces élèves ont répondu comme leurs arrière-grands-parents l'auraient fait: la géographie, c'est savoir nommer, localiser. [...] Cependant, leur appréciation de la géographie est largement positive. Même ceux que la géographie n'intéresse pas la disent utile et reconnaissent souvent s'en servir. Le compte rendu de l'enquête se termine par le constat que la «tâche est grande pour que s'impose une autre image de la géographie: une géographie des territoires, de leur occupation, de leur aménagement et de leurs relations.»*

Ces quelques lignes sont assez étonnantes tant elles semblent correspondre au témoignage que j'ai pu recueillir. Ainsi, cette image de la géographie évoquée par ma cousine n'est peut-être pas que l'image d'une petite fille parmi tant d'autres mais bien l'image, généralisée, qu'ont les élèves aujourd'hui. La géographie ne semble pas remplir actuellement son rôle et semble même être mal enseignée puisque les élèves en ont une mauvaise image.

En sachant tout cela, je me suis penchée sur mon image personnelle de la géographie. Qu'est ce que je garde comme souvenirs de ce que j'ai appris en géographie? Quelle image en ai-je aujourd'hui? Deux choses me reviennent en tête:

1. les cartes au lycée avec lesquelles j'avais du mal car n'étant pas à l'aise avec la codification,

je peinais toujours à indiquer sur ces dernières tout ce que j'avais sagement appris.

2. La connaissance du monde lointain. J'ai toujours eu un attrait indéniable pour les voyages, et comme probablement bon nombre d'entre nous, j'ai mille fois rêvé de parcourir les quatre coins du monde.

Ainsi, ma perception de la géographie était, en quelques sortes, celle d'un enseignement passionnant car parlant d'un ailleurs (plus ou moins réel). Mais par la suite, lors de ma licence d'histoire, j'ai tout de même choisi d'abandonner la géographie au profit de l'économie. Pourquoi? Avec le recul, je pense que ce choix avait été fait car je considérais que l'économie me permettrait de mieux comprendre le monde. L'histoire également, et c'est d'ailleurs pour cela que j'avais fait le choix de m'orienter vers cette filière, en comprenant hier je comprendrais aujourd'hui me disais-je. Pourtant, dans cette optique de mieux comprendre le monde, j'ai abandonné, dans un premier temps, la géographie car elle ne semblait pas à ce moment là représenter pour moi un enseignement me permettant d'acquérir une meilleure compréhension du monde. Cela semble tout particulièrement étrange à une époque où la géographie est non seulement partout mais où justement elle est une des disciplines les plus aptes à comprendre les mécanismes de nos sociétés. Je me suis décidée à reprendre cet enseignement en deuxième année de licence car l'intitulé de ce cours portait en réalité un autre terme: la mondialisation. Ce cours m'a été d'un grand secours, dans ma volonté de mieux saisir certaines choses mais m'a également passionné. Pour autant, ma vision de la géographie n'avait que peu changé car je considérais alors qu'il y avait la «vraie géographie» qui me semblait ennuyeuse à souhait rien qu'en entendant un ami me parler de géologie, et la géographie que j'aimais, qui était utile et qui m'expliquait comment fonctionnait le monde, comment fonctionnait cette mondialisation. Ma vision de la géographie est donc restée limitée à une conception d'une géographie classique jusque tard dans ma scolarité. Je n'ai fini par comprendre certains de ses enjeux qu'en deuxième année de licence. Par conséquent, cette vision plurielle de la géographie a-t-elle fini par influencer ma conception de son enseignement?

Ma réponse est oui. Je considère, depuis, l'enseignement de la géographie comme étant un enseignement visant à comprendre le monde mais lorsque je consulte les programmes je suis perdue entre cette géographie que je juge, aujourd'hui encore à mon grand regret, inintéressante et «l'autre» géographie, clef pour la réflexion. J'ai toujours détesté apprendre par cœur mes leçons et je préférais davantage essayer de les comprendre, d'en saisir le sens général alors demander à mes futurs élèves d'apprendre par cœur certaines choses me paraît en décalage avec la vision que je me fais de l'enseignement bien que, de manière évidente, je ne néglige pas la nécessité parfois d'apprendre certaines choses. Ainsi, un enseignant peut avoir quelques craintes à enseigner la géographie. Comment puis-je faire correspondre mon enseignement à l'image que je m'en fais? Comment mener

mes élèves à considérer, dès l'école élémentaire, que la géographie nous donne les clefs de ce monde? Comment faire en sorte que les élèves puissent saisir les enjeux de la géographie, son importance dans le monde qui nous entoure, son omniprésence? Comment transmettre des démarches, des façons de penser le monde, de le concevoir plus que des savoirs sans pour autant les négliger? Viennent alors d'autres doutes, d'autres interrogations. Les élèves trouvent cet enseignement ennuyeux, et moi aussi parfois, alors comment enseigner la géographie en étant passionnée et passionnante? Combien de fois me suis-je ennuyée au fond d'une salle de classe, en tant qu'élève, parce que le professeur que j'avais en face de moi me semblait inintéressant? Comment éviter d'être à la place de ce professeur inintéressant lorsque je serais face à mes élèves? A ces questions, des réponses claires me semblent difficile à donner cependant il est probablement déjà une bonne chose que de se questionner sur son activité, ou, dans mon cas, sur ma future activité.

## Chapitre II: La mise en place d'une séquence et ses difficultés.

La mise en place d'une séquence lorsqu'on débute peut être une chose difficile et cela l'était tout particulièrement ici puisqu'il s'agissait d'un enseignement de géographie, chose que l'on étudie finalement assez peu à l'ESPE<sup>7</sup> et qui, comme évoqué précédemment, alimentait certaines craintes. De plus, n'ayant alors pas assez de recul ni sur l'enseignement de la géographie ni sur l'ouvrage conseillé par ma MAT pour m'aider à la mise en place d'une séquence j'ai choisi de partir de la séquence «Des climats variés sur la planète»<sup>8</sup> pour construire ma propre séquence. En voici une petite présentation et ce que j'en ai fait.

La séquence présentée se divisait en sept étapes dont une d'évaluation.

La première séance suggérée par l'ouvrage consistait d'abord à l'observation de deux bulletins météos de la France métropolitaine à deux périodes de l'année différentes. L'objectif de cette activité annoncé par l'ouvrage est que les élèves puissent saisir l'intérêt de pouvoir connaître la météo. Cet objectif semble assez peu approprié à des élèves de CM2 puisque à cet âge là, face à l'abondance des médias et notamment des bulletins météos (télévision, journaux, internet, application sur les smartphones, etc), les élèves ont déjà l'habitude d'être confrontés à ce genre d'informations et de documents. Le manuel propose également lors de cette séance une transmission (frontale a priori) de la notion de climat aux élèves. Ainsi, ces derniers sont actifs dans le but de répondre à un objectif qui n'est pas des plus intéressant mais ne le sont absolument pas dans l'appropriation des savoirs, et ici de l'appropriation de la notion de climat. Ce savoir, si l'on suit la ligne directrice de cet ouvrage, doit être transmis de manière frontale puisque ils indiquent: «Notion à communiquer aux élèves». Cela semble bien sous entendre qu'on attend de l'enseignant qu'il transmette cela aux élèves sans que cela n'émerge d'eux. Cette façon de faire, en apparence active ne fait que donner l'illusion d'une démarche constructiviste de l'apprentissage et la transmission du savoir reste frontale voir ennuyeuse. Cela n'est pas flatteur pour une matière qui connaît déjà quelques réticences et qui tend, tant bien que mal, à être reformée afin de plaire davantage. Ainsi, cette méthode ne me satisfaisant pas, j'ai donc pris le parti de garder ces mêmes documents mais de les utiliser dans un autre but: orienter davantage les élèves vers cette notion de climat qu'ils touchent du doigt quotidiennement et les amener à en saisir le sens, dans un premier temps, par eux-même. Il a donc été question d'interroger les élèves sur ce qu'ils remarquaient quand aux températures, dans un même lieu, à deux moments de l'année, le but étant de les amener à parler

---

7 L'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation

8 Voir l'annexe 1

progressivement d'un terme qu'ils connaissent déjà très bien: les saisons. Suite à cela, le but était de résumer le climat français tel qu'ils se le représentaient: froid l'hiver, chaud l'été, automne et printemps «moyen». Le travail sur ces deux documents n'est pas des plus pertinent car ayant affaire à des élèves parisiens et à un bulletin météo reprenant les températures mais également les précipitations, les élèves ont été quelque peu déroutés de constater qu'en août, le temps était plutôt couvert à Paris tandis qu'il était au contraire dégagé en février. Cela allait en contresens par rapport à leurs représentations et pour une première séance de découverte cela peut en bloquer certains. Pour une première séance, un bulletin météo représentant uniquement les températures ou correspondant à leurs a priori aurait pu être, vraisemblablement, moins perturbant pour les élèves. Enfin, pour cette première étape, le livre propose une organisation de classe collective, donc un travail en classe entière par interaction orale. Ce mode de fonctionnement peut-être intéressant mais pas tout au long de la séance. Il convient de laisser aux élèves un temps de travail individuel dans lequel chacun puisse réfléchir sur le sujet pour éviter de «perdre» des élèves dans l'activité d'autant plus qu'aucune véritable motivation n'est mise en avant afin de les inciter à tous participer.

La deuxième étape consistait quand à elle au travail sur un type de documents spécifique: le diagramme ombrothermique<sup>9</sup>. On met à disposition des élèves le document 2 qui représente à la fois les précipitations tombées en une année, en moyenne, à Bordeaux, mais aussi les températures moyennes observées. C'est donc un graphique assez difficile à travailler, même pour des élèves de CM2 puisque ce document croise deux données et deux informations différentes. Il peut donc être quelque peu ambitieux que de donner à lire un tel document en début de séquence et cela est d'autant plus le cas puisque les instructions officielles stipulent uniquement la maîtrise d'outils statistiques simples or celui-ci ne l'est pas. La lecture de la température peut alors s'avérer être une tâche difficile pour l'élève car elle n'est pas représentée seule et est apparente grâce à une courbe à la lecture assez peu évidente. Pour faciliter cette lecture il conviendrait de suggérer aux élèves l'utilisation d'une règle afin de se reporter aux données de l'axe des ordonnées. Cependant, une des critiques que l'on pourrait faire à cet axe est le peu de précision dans sa graduation: on va de 10 en 10, or, en terme de températures cela est particulièrement significatif! Enfin, soulignons également le fait que malgré ces quelques difficultés techniques concernant les températures, cette donnée est une donnée plutôt familière aux élèves, ils savent ce que cela veut dire, ou du moins ce que cela représente de manière, certes, un peu abstraite, mais cela n'est pas le cas des précipitations. En effet, après les températures, ce diagramme ombrothermique traite des précipitations, notion à priori inconnue, ou du moins mal connue, des élèves. L'objectif de la séance proposée par notre ouvrage de référence est justement de comprendre ce terme de précipitations en plus de la compétence

---

9 Que l'on retrouve dans les documents de l'annexe 1.

apprendre à lire un diagramme ombrothermique. Cet objectif me paraît assez peu essentiel, bien qu'important, pour en faire une séance complète j'ai donc fait le choix d'intégrer cette étude de document à ma première séance et j'ai davantage centré l'étude du document sur les précipitations en orientant les élèves vers l'analyse de ces données là puisque le véritable enjeu se trouvait dans la maîtrise de cette nouvelle notion.

L'étape 3 proposée suggère une activité langagière orale qui aurait pour objectif d'amener les élèves à établir des hypothèses sur les climats dans le monde. Cette activité me semblait intéressante telle quelle mais j'avais choisi de l'intégrer à la fin de ma première séance. Le but de cette activité étant finalement d'interroger les élèves sur leurs représentations du monde, des idées qu'ils se faisaient des climats à une époque notamment où on voyage de plus en plus et où on a souvent, dans un imaginaire collectif, l'impression qu'il existe des endroits où il fait beau et chaud toute l'année et où il n'y aurait, par conséquent qu'une seule saison. Cette activité avait pour but l'émission d'une hypothèse que les élèves auraient à confirmer ou à infirmer lors des séances suivantes.

La quatrième étape, indiquée par le manuel, consiste en une activité ayant pour objectif de travailler la capacité des élèves à lire, observer, interpréter et rédiger une carte d'identité climatique d'un lieu. Lors de cette séance, la classe est divisée en plusieurs groupes, chacun chargé d'étudier un ensemble documentaire dans le but d'établir une fiche climatique sur la région sur laquelle les élèves travaillent. Plusieurs lieux étaient donnés, chacun étant censé appartenir à un type de climat particulier. Les élèves devaient ainsi étudier le climat de Kuala Lumpur, des îles Kerguelen, d'Anchorage, de Bamako et du Cap. Pour rendre ce travail encourageant, l'ouvrage conseillait de donner cette activité aux élèves sous forme ludique: il fallait en effet les mettre dans la peau d'une agence de voyage chargée de rédiger une fiche sur ce qu'il fallait emporter dans sa valise lorsqu'on allait en vacances dans ces différents lieux en Janvier et en Juillet. Pour ma part, j'ai choisi d'apporter quelques modifications à cette étape. J'ai notamment choisi de n'utiliser qu'une partie des documents suggérés par l'ouvrage et d'avoir recours à d'autres documents sur les climats que j'ai pu recueillir sur Internet<sup>10</sup>. Ces documents me paraissaient bien plus simples à étudier et je ne voulais pas risquer de décourager les élèves en leur demandant de réaliser une tâche qui pouvait leur paraître trop compliquée. J'avais choisi de maintenir l'idée de les mettre dans la peau d'une agence de voyage afin de les encourager à produire une réponse qu'ils étaient ensuite chargés de venir présenter aux autres élèves de la classe. Ce n'est en fait qu'à partir de cette étape que j'ai débuté ma deuxième séance qui consistait uniquement à mettre en place ce travail de groupe et à restituer les observations des élèves sous forme d'un tableau. Cette étape permettait déjà de répondre, plus ou moins à notre hypothèse.

---

10 Ces documents sont disponibles en annexe 2.

L'étape 5 du manuel conseillait, suite à cette activité, de reprendre le tableau fait lors de l'étape précédente et de questionner les élèves pour leur demander si l'on peut regrouper plusieurs lieux ensemble, en fonction des caractéristiques qui avaient été mises en avant. Par la suite, après avoir regrouper certains lieux ensembles, ceux-ci étaient placés sur un planisphère afin de constater qu'apparaissait trois zones climatiques.

La dernière étape avant l'évaluation, prévoyait, quand à elle, de faire la synthèse de ce qui avait été établi à l'étape précédente à l'aide d'un planisphère à compléter et de quelques lignes sur chacun des trois climats observés.

Ces deux dernières étapes ont été synthétisées en une seule séance, la troisième de ma séquence et m'ont permis d'institutionnaliser ce que l'on avait pu observer lors des deux précédentes séances. Je suis restée assez fidèle à cette façon de mettre en place les traces écrites car je partageais l'envie qu'une bonne partie de la trace écrite soit sous forme de carte et j'appréciais le fait que le savoir institutionnalisé soit construit par les élèves.

Ainsi, pour mettre en place cette séquence je me suis fortement inspirée de l'ouvrage conseillé par mes MAT mais j'avais tout de même tenté de prendre un peu de recul puisque déjà j'avais choisi d'apporter quelques modifications. Cependant, par la suite, j'ai pu réfléchir d'avantage à la construction de ma séquence et j'ai pris conscience de certaines erreurs que j'avais pu faire en voulant partir d'une séquence déjà construite. La grande critique que je me fais aujourd'hui réside dans le fait que ce chapitre est quelque peu déconnecté des instructions officielles. En effet, les progressions du cycle 3 en géographie suggèrent plutôt de travailler les climats en étudiant les territoires français dans le monde. N'aurait-il pas été plus pertinent par exemple de choisir des territoires français comme lieux à étudier lors de ma deuxième séance? En plus d'être peu rattaché aux instructions officielles, cet ouvrage présente finalement les différentes notions à traiter de manière traditionnelle même si un véritable effort est fait dans la méthode. Traiter les climats, les reliefs, etc de manière détachée ainsi revient finalement peut être à étudier cette géographie que beaucoup trouvent ennuyante. Ainsi, peut-être vaudrait-il mieux tenter de construire une séquence qui puisse rendre l'étude des climats attrayante en l'intégrant dans une autre étude par exemple. De véritables enjeux didactiques sont donc à prendre en compte et il convient de bien réfléchir aux choix que l'on fait lorsqu'on met en place une séquence. Cette prise de conscience a été essentielle.

Avant de contester quelque peu la manière dont j'ai pu mener cette séquence aujourd'hui, j'ai d'abord dû vérifier que mes objectifs avaient bien été atteints, malgré tout, en mettant en place une quatrième et dernière séance d'évaluation. J'ai choisi de parler de cette dernière séance dans mon prochain chapitre car cela nécessite une analyse approfondie.

## Chapitre III: L'évaluation de l'enseignement géographique.

Après avoir mener ma séquence de géographie à bien, il a fallu bien sur que j'évalue mes élèves afin de voir si j'étais parvenue, ou non, a leur faire maîtriser les connaissances et les compétences que je m'étais donnée pour objectifs.

Je ne m'étais pas fixée d'objectifs particuliers en terme de compétences car, ne sachant exactement ce que les élèves savaient déjà faire ou non, j'ai préféré travailler différentes compétences tout au long de ma séquence sans pour autant en faire un objectif. Malgré tout, lors de mon évaluation j'ai voulu vérifier si ces compétences étaient acquises mais cela davantage dans le but d'un constat plus que dans la volonté de sanctionner une compétence.

Cependant, pour les connaissances, mes objectifs étaient clairs:

1. Amener les élèves à comprendre que le monde peut se diviser en trois grandes zones climatiques: une zone froide, une zone chaude et une zone tempérée
2. Transmettre aux élèves les caractéristiques générales de ces trois grands types de climat.

Lorsqu'il a fallu mettre en place une évaluation, en toute logique j'ai cherché avant toutes choses à reprendre mes objectifs afin qu'ils soient au cœur de mon évaluation. Malheureusement, très vite, je me suis rendue compte que mes objectifs n'étaient pas assez précis et qu'en plus, il aurait été judicieux d'intégrer malgré tout au moins un objectif de maîtrise d'une compétence. Ainsi, j'ai réalisé à ce moment là à quel point il est nécessaire d'établir des objectifs détaillés afin d'être le plus précis possible lors de son évaluation. C'est pourquoi, j'ai alors cherché à orienter davantage mon évaluation vers ce que les élèves avaient pu retenir, comprendre, vers ce que nous avions fait. Ayant tenté malgré tout de faire en sorte que les élèves participent un maximum à la construction de leur savoir, j'ai jugé qu'il était alors probablement possible que ces derniers aient retenu plus de choses que ce que mes objectifs de départ se donnaient pour but.

J'ai eu du mal à évaluer le temps qu'il faudrait aux élèves pour faire leur évaluation et du coup, par crainte de les surcharger j'ai fait trois exercices plus un «bonus». Je me suis malheureusement très vite retrouvée avec des élèves qui avaient terminés au bout de cinq minutes et ne sachant que faire. J'aurais donc gagné à développer davantage mon évaluation, à demander plus de précisions sur certaines questions et éventuellement à ajouter un ou deux exercices. Voici tout de même une présentation des exercices posés aux élèves.<sup>11</sup>

---

11 L'évaluation est disponible en annexe 3.



Le premier exercice reprenait deux documents similaires à ceux étudiés en classe lors de la deuxième séance. Il s'agissait cependant cette fois-ci de graphiques représentant les températures de deux villes non étudiées en classe: Rio de Janeiro et Berlin. Trouvant les graphiques ombrothermiques trop compliqués, la lecture de ce type de documents n'étaient donc clairement pas un de mes objectifs. La lecture d'un graphique simple par contre est un des objectifs de la classe de CM2, je voulais donc évaluer cette compétence bien qu'elle n'apparaissait pas, à tort, dans mes objectifs de départ. Suite à la lecture de ces deux documents les élèves devaient déterminer à quel climat appartenait chacune des deux villes. En fonction des températures, les élèves devaient donc être capable d'établir s'il s'agissait d'un climat tempéré, marqué par des saisons, d'un climat chaud se caractérisant par des températures chaudes tout au long de l'année ou d'un climat froid se caractérisant quand à lui par des températures froides l'hiver et fraîches l'été. La lecture des graphiques a été globalement parfaitement réussie bien que je n'ai mis aucune question interrogeant le lecture du graphique en lui même (ce que j'aurais du faire) mais l'interprétation du graphique a été quelque peu moins réussie par certains élèves (même très bons). Je me suis rendue compte que les caractéristiques de chaque climat étaient flous pour certains élèves. Le climat froid se caractérise par des températures froides l'hiver et fraîches l'été, mais à quoi cela correspond-t-il concrètement? Ainsi, certains très bons élèves ont commit des erreurs dans leurs interprétations en considérant que Rio de Janeiro est une ville située en climat froid car ils ne se rendaient pas vraiment compte de ce que ces températures signifiaient. Cette erreur a cependant été assez peu commise mais il aurait fallu rendre ainsi cet apprentissage plus concret et éclaircir les élèves sur cette notion de température qu'ils maîtrisaient certes plus ou moins mais qu'ils pouvaient avoir du mal à se représenter.

Le second exercice de mon évaluation était un exercice de type vrai/faux. Pour chaque affirmation les élèves devaient indiquer si l'affirmation était juste ou non. Aucune justification n'était demandée car je craignais que l'évaluation soit trop longue mais je pense aujourd'hui qu'une justification des réponses aurait dû être exigée afin de vérifier qu'ils n'y avaient pas là de réponses dû au hasard. De plus, cela aurait permis de mieux évaluer si tout avait été bien compris mais cet exercice m'a tout de même permis de constater si les grandes lignes de cette séquence avaient été retenues. En effet, pour cet exercice, j'ai créé des phrases reprenant des choses assez générales et qui me semblaient essentielles à mémoriser.

Enfin, le troisième exercice consistait simplement à répondre à deux questions de cours. La réponse était bien sur dans leur trace écrite. Cependant, cet exercice, qui consistait uniquement à reformuler la leçon, a été l'exercice le moins réussi. Les élèves ont eu beaucoup de difficultés à exprimer les caractéristiques de chaque climat avec leurs mots et cela tout particulièrement pour le climat

tempéré. Cela ne semblait pas être évident pour les élèves très probablement car nous ne sommes pas assez attardés sur le climat tempéré. Je pense, avec du recul, que j'ai voulu expliquer davantage les caractéristiques des climats qui n'étaient pas les nôtres en considérant que ce qui est loin de nous est plus compliqué à maîtriser sans pour autant réaliser que ce qui nous concerne n'est pas forcément plus simple à définir. Il n'est pas évident de prendre le recul nécessaire pour évaluer le monde dans lequel on vit. De plus, je pense avoir peut-être trop défini le climat tempéré par rapport aux deux autres climats ce qui a amené certains élèves à dire que le climat tempéré était un climat ni chaud ni froid. Ces erreurs vont dans le même sens que celle observée dans l'exercice 1 où certains élèves n'avaient pas su déterminer de quel climat il s'agissait malgré la bonne lecture des documents.

En dernier lieu, j'ai fait un exercice bonus afin éventuellement d'encourager les élèves qui avaient pris la peine d'apprendre leur carte, qui était une grosse partie de la trace écrite, et ceux qui avaient retenu certains repères comme l'équateur, et les tropiques bien que cela n'était nullement dans mes objectifs.

La mise en place de mon évaluation, puis sa correction m'ont permis de constater ainsi plusieurs choses. Non seulement mes objectifs d'apprentissages n'étaient pas assez précis et par conséquent cela freinait mon évaluation mais la construction du savoir n'avait probablement pas été assez précise sur certains points. Les élèves ont bien sur retenu les grandes lignes des différents climats dans le monde. Ils ont pu retenir certains grands principes comme le fait qu'il existe déjà plusieurs grandes zones climatiques, que ces dernières se caractérisent par des températures plus ou moins élevées, plus ou moins basses. Cependant, les élèves n'ont pas saisi certaines nuances de part le fait que je n'ai pas assez approfondi le travail sur leurs perceptions. En effet, il aurait été essentiel en réalité de confronter les différentes informations. Qu'est ce que cela veut dire des températures fraîches en été? À quoi cela correspond? Ainsi, il aurait fallu, dans un premier temps, donner des ordres de grandeur. Un climat froid ce sont des températures négatives l'hiver qui descendent très bas et qui ne s'élèvent pas au dessus de 10 à 15 degrés Celsius au maximum l'été. La deuxième partie du travail aurait ensuite consisté à essayer de comprendre à quoi correspondent les températures. Lorsqu'il fait 20 ou 25 degrés à Paris, cela correspond à peu près à nos températures printanières. Il fait bon, et même plutôt chaud lorsqu'il fait 25 degrés mais cela reste très supportable et ne doit pas être confondu avec une température estivale qui peut monter jusqu'à plus de 35 degrés par exemple. L'exemple de Paris renvoie bien sur au vécu des élèves et à quelque chose qu'ils connaissent puisqu'ils le vivent. Ainsi, cela est bien sur plus parlant pour eux et bien moins abstrait et évite ainsi des erreurs d'interprétation des graphiques comme j'ai pu en voir dans l'exercice 1.

Ainsi, la grande leçon que j'ai pu tirer de l'enseignement de ce chapitre est la suivante: s'il est intéressant de partir des représentations des élèves pour éventuellement les déconstruire, il est essentiel de se servir parfois de celles-ci pour construire également le savoir et pour lui donner une certaine concrétisation. Le fait de rattacher les élèves et leur vécu à ce qu'ils apprennent rend les choses moins abstraites, plus parlantes et ainsi rend probablement le savoir transmis moins ennuyeux.

En effet, ce qui peut rendre le savoir ennuyeux pour un élève relève du fait qu'il peut ne pas en voir l'utilité. Combien de fois ai-je moi-même répété au cours de ma scolarité que tel ou tel cours m'ennuyait car il n'avait aucune utilité (c'est du moins ce que je pensais). Ainsi, si les élèves ne saisissent pas le sens, ni l'intérêt que cela pourrait avoir pour eux, ni même le lien que cela a ou pourrait avoir avec leurs vies, comment espérer que cela les intéresse? Peut-être que pour espérer une plus grande efficacité de mon enseignement en géographie je devrais essayer de rattacher ce dernier au quotidien et aux réalités des élèves afin de pouvoir les toucher, les intéresser et ainsi favoriser leur attention et leur volonté d'apprendre. Pour mieux approcher mes élèves et leurs transmettre au mieux les savoirs, je devrais donc peut-être plutôt axer mes séquences sur des choses concrètes, qui font parti, plus ou moins, de leurs vies et de leurs quotidiens.

**TROISIEME PARTIE: VERS UNE PRISE DE  
CONSCIENCE PERSONNELLE**

## Chapitre premier: Vers une évolution des représentations?

La mise en place d'une séquence et une réflexion sur l'enseignement de la géographie m'ont amenées petit à petit vers une évolution de mes représentations.

La géographie possède une part d'évasion, de rêve, d'imaginaire. Je pense qu'il est essentiel de maintenir cet attrait car cela permet de faciliter certains apprentissages qui restent aujourd'hui dans les programmes bien qu'ils puissent être contestables (comme nous avons pu le voir brièvement plus haut avec une rapide analyse des travaux de Xavier Leroux). Il convient aussi de rattacher la géographie au vécu des élèves pour la rendre plus accessible et moins abstraite. Enfin, il semblerait nécessaire de redorer le blason de la géographie et la montrant telle qu'elle est: une clef pour comprendre le monde. En ayant compris ces quelques points, ma perception de l'enseignement de la géographie a nettement évoluée. Comme bon nombre d'élèves, je m'étais forgée l'idée que la géographie n'avait, en dehors de sa part d'exotisme, qu'un intérêt limité dans le parcours scolaire avant de réaliser, bien tardivement qu'elle représente, en réalité, bien plus que cela. Pour pouvoir vivre dans un monde en y étant acteur, il faut le comprendre et il est regrettable de constater un fait fort paradoxal: à une époque où la géographie est non seulement omniprésente mais aussi essentielle pour la construction du futur citoyen, elle est fortement délaissée. Comment, avec les préoccupations actuelles du gouvernement qui semble vouloir recentrer l'enseignement vers des valeurs républicaines et la formation de citoyens peut-on pour autant négliger un enseignement fondamental pour ces objectifs?

La gouvernement a récemment envisagé une refonte des programmes et le 9 avril dernier un nouveau projet de programmes<sup>12</sup> pour 2016 a été adopté. Je me suis donc demandée si les programmes du cycle 3 envisageaient une conception différente de la géographie dans l'enseignement pour les années à venir, si cette nouvelle priorité avait permis de prendre conscience qu'il faille, peut-être, réformer quelque peu l'enseignement de la géographie bien que cela se fasse régulièrement.

Après consultation du site du gouvernement dédié à l'éducation, il semblerait que l'on trouve en ligne deux sortes de documents pour le cycle 3: sont proposés le projet de programmes et des annexes à ce projet. J'ai d'abord feuilleté les annexes du projet pour le cycle 3 et à ma grande surprise je n'y ai trouvé que des éclairages pour les mathématiques. Pourtant voici ce qui est dit en introduction:

*«Les groupes d'experts chargés de proposer au CSP les éléments*

---

<sup>12</sup> Ce projet est disponible en annexe 4

*constitutifs des programmes de cycle ont, dans le cours de leur travail, rédigé des textes explicatifs de choix réalisés ou/et illustrant des possibilités de situation d'apprentissage, ou/et donnant des exemples d'activités. Ces textes n'ont aucun caractère exhaustif et systématique, ils ne couvrent pas l'intégralité de toutes les voies disciplinaires de tous les cycles. Ils ne possèdent donc pas de valeur programmatique, mais aident à la lecture des propositions du CSP et permettent de mieux en comprendre certains aspects et orientations. Le CSP, dans un souci de transparence et pour rendre compte au mieux de l'activité des groupes a souhaité que ces documents soient accessibles, sans pour autant les considérer comme des éléments constitutifs des programmes. De ce fait même, ces documents de travail ne seront pas soumis à la consultation.»*

Ainsi, il semblerait, d'après ces documents que la priorité soit donnée aux mathématiques uniquement. Il semble ainsi que la priorité du lire-écrire-compter, et en réalité ici surtout du compter, reste de mise puisque aucune annexe n'est attribuée à la géographie, ni même aux autres disciplines. Je me suis ensuite attardée sur le projet de programmes en lui-même afin de voir si, oui ou non, les nouveaux programmes prennent conscience du problème géographique et s'ils en donnent une solution.

J'ai d'abord remarqué, en lisant l'introduction du programme de géographie, qu'il n'y a pas de modifications dans l'ordre d'apprentissage des choses. C'est-à-dire, que l'ordre de l'échelle d'apprentissage est conservé, on considère ainsi toujours dans ces nouveaux programmes que l'élève doit aller du concret vers l'abstrait et en ce sens de ce qu'il connaît, parce que cela est proche de lui, à ce qui est lointain. Cependant, il faut impérativement souligner le fait suivant: ce passage de ce qui est proche vers le lointain ne doit plus se faire entre les différents niveaux de classes mais au sein même d'un thème. Ainsi, lorsque les élèves étudieront le thème «Où est ce que j'habite?» ils étudieront à la fois leur lieu d'habitation à une échelle locale, régionale, nationale, européenne et mondiale. Il y a donc la une petite évolution puisque des pans de chapitres ne sont pas laissés de côté pour une question d'échelle comme cela a été vivement critiqué. De plus, partir d'un espace vécu, connu, peut bien sur rendre les choses plus proches des élèves et ainsi favoriser leur intérêt mais on peut malgré tout s'interroger sur ce fait: le proche est-il forcément plus accessible aux élèves? Rien n'est moins sûr. Ainsi, il y a une légère avancée dans ces nouveaux programmes, cependant on peut se demander s'ils vont assez loin et s'il est vraiment si raisonnable de conseiller

une telle organisation.

Intéressons-nous désormais aux savoirs à maîtriser à proprement parlé. Certains thèmes sont-ils les mêmes que ceux des précédents programmes? Les thèmes des programmes de 2008 sont-ils tous conservés? Que devons étudier les élèves dans les prochaines années?

Le nouveau cycle 3 va du cours moyen première année à la sixième il est donc à cheval entre l'école élémentaire et le collège et il nous concerne ainsi uniquement pour les classes de CM1 et de CM2. Pour les classes de CM1 et de CM2, on relève la présence de trois thèmes, tandis qu'en 6ème il y en a quatre. Chacun des thèmes en CM1 se divise en deux chapitres et en CM2 en trois. Cette nouvelle façon de programmer les enseignements géographiques semble limiter les connaissances à maîtriser par les élèves. Ainsi, il semblerait que le nouveau programme soit moins chargé que celui actuellement en vigueur. Il conviendrait par la suite de voir si le volume horaire accordé à l'histoire-géographie évolue ou non. Le programme pourrait être moins chargé parce qu'on pense qu'il faille accorder moins d'importance encore à la géographie mais je pense que cela n'est pas le cas et que cette réduction est dû aux nombreux enseignants se plaignant de programmes trop chargés. Cela reste cependant qu'une hypothèse.

Mais, il semblerait que la différence majeure en réalité réside dans le fait que ces thèmes, comme nous l'indique la courte introduction à ce projet, correspondent tous à la notion d'habiter afin d'amener les élèves à adopter un raisonnement géographique. On constate en fait ici qu'une place essentielle est faite au raisonnement et la perspective des progressions de 2012 indiquant qu'il faille « identifier et connaître les caractéristiques géographiques de la France dans un contexte européen et mondial. » semble être totalement oubliée. Ainsi, ces nouveaux programmes semblent tourner la page d'une géographie traditionnelle et semblent davantage s'orienter vers une géographie en tant que science sociale. C'est du moins ce qui apparaît en introduction! Lorsque je me suis penchée sur le contenu des programmes en eux-même certains sous-thème, assez flous il faut le concéder, semblent malgré tout maintenir cette géographie traditionnelle. Prenons, à titre d'exemple, une nouvelle fois le premier thème de la classe de CM1 :

	Repères annuels de programmation	Démarches et contenus d'enseignement
CM1	<b>Thème 1</b> <b>Où est-ce que j'habite ?</b>  • Identifier les caractéristiques de mon(mes) lieu(x) de vie • Localiser mon(mes) lieu(x) de vie et le(s) situer à différentes échelles	Ce thème introducteur réinvestit la lecture des paysages du quotidien de l'élève et la découverte de son environnement proche, réalisées au cycle 2, pour élargir ses horizons. On travaille sur les représentations et les pratiques que l'élève a de son(ses) lieu(x) de vie. Le(s) lieu(x) de vie de l'élève est(sont) inséré(s) dans des territoires plus vastes, région, France, Europe, monde. Un premier questionnement est posé sur ce qu'est « habiter ».

On parle une fois encore de «*localiser*», «*d'identifier les caractéristiques de mon (mes) lieu(x) de vie*». Ainsi, j'en viens à la conclusion suivante, après avoir constaté que d'autres aspects similaires se trouvaient dans les autres thèmes: les nouveaux programmes semblent apporter une vague de fraîcheur à l'enseignement de la géographie mais en réalité on constate que ces avancées sont minimales et qu'ils restent attachés à une géographie classique décriée. Ce qui semble avoir évolué c'est la manière d'enseigner la géographie en partant de la notion d'habiter et en insistant sur la nécessité que les élèves participent à la construction de leurs savoirs. Est-ce une nouveauté? Non, mais cela est certes renforcé.



## Chapitre II: Quelques solutions...

L'enseignement de la géographie n'est donc pas une chose aisée comme nous l'avons pu voir tout au long de nos différents chapitres, cependant on pourrait se demander quelle serait la meilleure façon de procéder à une séquence de géographie au cycle 3, ou à défaut, nous pourrions tenter de souligner les points essentiels auxquels il conviendrait de prêter une attention toute particulière.

Ainsi je voudrais souligner l'importance des points suivants:

1. La géographie est perçue trop souvent comme étant un enseignement ennuyeux par les élèves, avant toute chose, pour le rendre plus attrayant il convient de le rendre concret.
2. Les élèves ne doivent pas percevoir, comme leurs parents ou leurs grands-parents, l'enseignement de la géographie comme un amoncellement de choses à apprendre par cœur.
3. Ils ne doivent pas non plus considérer l'enseignement de la géographie comme une chose inutile ou très éloignée de leur quotidien et cela d'autant plus à une époque où la géographie se trouve partout dans nos sociétés.
4. La séquence traitée doit se rapporter à un point précis des instructions officielles.
5. Les objectifs de la séquence doivent être clairs et précis.
6. La géographie doit avoir comme objectif suprême la formation de futurs citoyens.

En tentant de respecter ces quelques règles que je me suis fixée j'ai alors élaboré, à titre indicatif, une séquence type pour la classe de cours élémentaire deuxième année apparaissant dans les progressions ainsi:

*«Des réalités géographiques locales à la région où vivent les élèves.*

*La circulation des hommes et des biens.*

- *A partir d'exemples concrets, connaître quelques raisons de déplacements et les moyens de transports existants, de l'échelle locale à l'échelle régionale (travail, nourriture, loisirs...)*
- *Connaître quelques moyens de transport de voyageurs et de marchandises, les axes de circulation adaptés et les lieux de débarquement et d'embarquement des passagers et des marchandises (gares, aéroports, ports, station de bus, de métro)*
- *Lire un plan de transport urbain, une carte des voies de communication, la carte des grands axes de circulation de sa région.*

*Vocabulaire: usager, covoiturage, voies ferrées, routes maritimes, voies navigables, transports en commun, couloir aérien.»* En voici un aperçu à la page suivante.

## LA CIRCULATION DES HOMMES ET DES BIENS.

Instructions officielles: «La circulation des hommes et des biens. A partir d'exemples concrets, connaître quelques raisons de déplacements et les moyens de transports existants, de l'échelle locale à l'échelle régionale (travail, nourriture, loisirs...)

- Connaître quelques moyens de transport de voyageurs et de marchandises, les axes de circulation adaptés et les lieux de débarquement et d'embarquement des passagers et des marchandises (gares, aéroports, ports, station de bus, de métro)
- Lire un plan de transport urbain, une carte des voies de communication, la carte des grands axes de circulation de sa région.

Vocabulaire: usager, covoiturage, voies ferrées, routes maritimes, voies navigables, transports en commun, couloir aérien.»

### Objectifs de la séquence:

1. Connaître les trois grandes raisons poussant les hommes à se déplacer dans leurs régions ou dans leurs communes: pour travailler, pour se nourrir, pour se divertir.
2. Connaître quelques moyens utilisés par les hommes pour se déplacer pour ces trois raisons: les transports en commun, les transports particuliers (voitures, deux roues, vélos...), l'avion.
3. Connaître les lieux d'embarquement et de débarquement pour ces moyens.
4. Connaître les différents axes utilisés pour ces moyens de transports (couloir aérien, voies ferrées, routes et autoroutes)
5. Connaître des moyens de transports utilisés pour les marchandises (camions, bateaux et porte conteneurs, trains, avions)
6. Connaître les axes et les lieux d'embarquement et de débarquement des moyens de transports non étudiés pour le déplacement des hommes (ports et voies navigables).
7. En terme de compétences, les élèves devront savoir lire un plan de métro.

Nombre de séance: La séquence s'organisera autour de huit séances.

- Séance 1: Cette première séance est essentielle puisqu'elle sert d'entrée en matière pour les élèves. Il convient donc de garder en tête deux choses importantes: il faut veiller à intéresser les élèves en les rendant acteurs de leurs apprentissages et en évoquant des choses qui leurs parlent. Ainsi, pour cette première séance je suggère une activité portant sur plusieurs photographies. Je prendrai en photographie, dans le quartier où vivent les

élèves<sup>13</sup>, un bus, un métro arrivant à la station la plus proche de l'école, une station Vélib' et une station Autolib' elles aussi dans le quartier, une photographie du périphérique parisien, de l'arrêt de tramway le plus proche, d'une gare proche de l'école ou d'une gare parisienne significative (la gare Saint-Lazare par exemple), j'utiliserai également une photographie de TGV, de péniches parisiennes, de porte-conteneurs, de paquebots, de camions. Il s'agira en fait de présenter aux élèves différents moyens de transports dont certains qu'ils voient quotidiennement et qu'ils empruntent peut-être régulièrement. Après quelques minutes d'observations, les élèves devront répondre, à l'oral, aux questions suivantes: Que voyez-vous sur ces photographies? Quel est d'après vous le point commun entre tout ces documents? Le but de ces interrogations étant d'amener les élèves à donner une réponse qui puisse être proche de notre réponse attendue: il s'agit de différents moyens de transports, il s'agit de différents moyens pour se déplacer. Par la suite, un polycopié contenant ces photographies sera alors distribué aux élèves avec pour consigne de découper les différentes vignettes et de les coller en les classant. Il faudra alors justifier ses choix d'association car le but est que les élèves parviennent à classer les moyens de transports soit en fonction des axes qu'ils utilisent (fleuves, mers, océans, routes, autoroutes, rues, pistes cyclables, voies ferrées etc) soit en fonction qu'il s'agisse de moyens de transport individuel ou collectif. Cela permettra de faire émerger dorénavant certaines notions qu'il faudra alors par la suite approfondir, définir et auxquelles il faudra donner un sens.

- Séance 2: Lors de la première séance, les élèves ont observé différents moyens de transports. Pour mieux connaître ces différents moyens, un travail en binôme pourra être effectué sur chacun. Les élèves auront pour mission de faire une fiche assez brève dans laquelle ils répondent aux questions suivantes: Ce moyen de transport est-il collectif ou individuel? Est-ce un transport public? Où se déplace-t-il?

Cette activité sera également une séance de production d'écrit puisque les élèves devront par la suite rédiger individuellement un court texte dans lequel ils pourront raconter un de leur voyage, réel ou fictif, dans lequel ils ont emprunté le moyen de transport étudié. Suite à cela, certaines expériences pourront être relatées et les fiches présentées par quelques élèves afin de pouvoir établir les grandes caractéristiques de chaque moyen de transport vu. Une fiche récapitulative pourra ensuite être distribuée aux élèves en guise de trace écrite.

---

13 En intégrant des photographies prises dans le quartier où vivent les élèves à des photographies n'évoquant aucun lieu particulier à ceux-ci (à Paris on ne trouve pas de paquebot par exemple) cela permettra de confronter malgré tout les élèves à des choses plus ou moins familières.

- Séance 3: La troisième séance doit viser à transmettre aux élèves que si les Hommes se déplacent, c'est pour trois raisons essentielles: travailler, se nourrir, se divertir. Pour faire émerger cela, on reprendra les vignettes utilisées lors de la séance précédente et on mènera, dans un premier temps, une courte activité langagière: quels sont les moyens de transports que l'on a vu lors de la dernière séance que vous avez déjà empruntés ou que vous empruntez régulièrement? Les élèves répondront de manière orale à cette première question puis, une deuxième interrogation leur sera soumise mais ils devront y répondre cette fois-ci sur une feuille de brouillon distribuée à cet effet: pourquoi avez vous pris ou prenez vous ces transports? Les élèves devront ainsi mettre plusieurs possibilités. Pour le métro par exemple on peut attendre d'eux des réponses tel que: aller chez des amis, aller faire des courses, pour la gare: aller chez mes grands-parents, etc. Une fois toutes ces raisons mises sur papier, à l'oral chaque élève devra donner une ou plusieurs raisons pour laquelle il prend tel ou tel transport. Je me chargerai alors de noter chaque raison dans trois colonnes différentes auxquelles aucun intitulé spécifique ne sera donné. Ainsi, je grouperai les déplacements liés au fait d'aller à l'école (bien qu'ils risquent d'être peu nombreux puisqu'à Paris les élèves n'ont souvent pas besoin de prendre les transports en commun grâce à la carte scolaire), ceux liés au fait de se nourrir, se vêtir et répondre ainsi à ses besoins et ceux enfin liés aux loisirs. Une fois ces trois colonnes établies, une nouvelle question sera posée aux élèves: d'après vous, pourquoi ai-je fais trois colonnes? A quoi correspondent-elles selon vous? J'attendrai alors des élèves qu'ils remarquent que les trois grandes raisons qui poussent les hommes à emprunter les transports sont le fait qu'ils doivent se nourrir, qu'ils doivent travailler et qu'ils se divertissent. Cela se fera à l'oral et je veillerai à orienter mes interrogations et mon activité langagière vers cet objectif. Après avoir fait émerger les trois raisons qui poussent les Hommes à se déplacer, il faudra justifier cela et rattacher une nouvelle fois ces raisons aux quotidiens des élèves. Ainsi pour les déplacements liés au travail, il faudra rattacher cela avec des questionnements sur les moyens utilisés par leurs parents pour se rendre sur leur lieu de travail, puis pour les lieux où ils se rendent pour faire leurs courses et enfin on les interrogera sur les lieux de loisirs qu'ils fréquentent et comment est-ce qu'ils s'y rendent. Cela permettra de rattacher les trois grandes raisons qui poussent les Hommes à se déplacer à leur vie quotidienne. A la suite de cela, une courte trace écrite pourra être notée dans le cahier:

*Les Hommes se déplacent et empruntent différents types de transports pour trois grandes raisons:*

*- travailler car rares sont ceux pouvant se rendre sur leur lieu de travail à pieds,*

*- se nourrir, car les Hommes se rendent dans des commerces qui peuvent parfois être des petits magasins se trouvant à proximité de leurs domiciles mais aussi dans des supermarchés souvent excentrés*

*- se divertir, en allant en vacance, au cinéma, au théâtre, dans des parcs d'attractions et bien d'autres lieux encore qui ne sont pas toujours près du lieu où l'on habite.*

- Séance 4: Les élèves ont approché lors des précédentes séances différents moyens de transports utilisés pour se déplacer, pour qu'ils puissent davantage les maîtriser, on travaillera lors de cette séance sur les différents moyens de transports, leurs axes respectifs ainsi que leurs lieux d'embarquement et de débarquement. Pour cette séance, on s'attardera sur la lecture tout d'abord d'un plan de métro afin qu'un plan de transport puisse être étudié avant de réfléchir aux lieux d'embarquement et de débarquement d'abord du métro puis des autres moyens de transports. Pour encourager les élèves et ancrer cet apprentissage avec d'autres, on pourrait alors annoncer qu'une sortie dans le métro parisien sera faite lors de la prochaine séance. Cette sortie pourrait être faite en parallèle avec le professeur de la ville de Paris d'arts visuels et une étude de l'architecture de certaines gares, certaines stations de métro peut être envisagée. Ainsi, la lecture d'un plan de métro aura un but précis: déterminer un itinéraire possible pour la sortie.

Pour cela, un travail en groupe peut s'avérer être une chose intéressante. Les élèves pourraient être en petits groupes de quatre ou cinq élèves ayant chacun un plan du métro (que l'on peut se procurer facilement dans les stations de métro). On leur dirait ainsi quelles sont les différentes stations et gares que l'on compte étudier puis on leur demanderait alors de:

- repérer sur le plan les différentes stations,
- trouver un itinéraire qui nous permette d'aller de station en station sans perdre trop de temps dans les changements et sans devoir traverser Paris dans tout les sens.

Chaque groupe devra ainsi repérer les différents lieux avec la méthode de son choix, puis une correction sera alors suggérée avec la méthode la plus efficace: rechercher le nom de la station sur la liste se trouvant à gauche du plan puis voir quelles informations sont données (par exemple B2). Il faudra ensuite expliquer aux élèves comment on peut utiliser ces informations pour trouver la zone dans laquelle se trouve la station que l'on cherche. Cette correction permettra aux groupes n'ayant pas réussi à établir une méthode efficace ou n'étant pas parvenus à trouver toutes les stations de les repérer très rapidement sur leur carte pour rattraper leur retard et passer à l'étape suivante: établir un itinéraire. A la fin de

cette activité, chaque groupe devra expliquer l'itinéraire qu'il aura établi en tentant de le justifier un minimum. Il faut noter que cette séance peut s'avérer quelque peu chronophage.

- Séance 5: La cinquième séance devrait être la sortie dans le métro parisien. Avant cette sortie, un questionnaire avec quelques questions portant sur les arts visuels voir sur l'histoire des arts peut être suggéré aux élèves.
- Séance 6: Cette séance pourrait être le moment adéquat pour parler des différents lieux d'embarquement et de débarquement et des différents axes. Pour cela, on repartirait du métro pour élargir aux autres moyens de transport. Cela pourrait se faire au travers d'une activité langagière. On demanderait alors dans un premier temps aux élèves: Nous sommes allés dans le métro, nous allons maintenant essayer d'en définir quelques caractéristiques. Sur quoi roule le métro? Que représente les différentes lignes? Qu'est ce que les stations de métro? L'objectif de ces questionnements étant d'amener les élèves à avancer le fait que le métro est un transport ferré, que ses lignes sont en fait ses axes de circulation et que ses différentes stations sont les lieux d'embarquement et de débarquement. Après avoir fait émerger ces trois aspects, un exemple pourra être fait en classe avec un autre moyen de transport: la voiture.

Une fois cette activité langagière terminée, un photocopié pourra alors être distribué individuellement à chaque élève. Ce photocopié reprendra alors différents moyens de transports et deux questions seront posées pour chaque transport: sur quel type de voie se déplace ce moyen de transport? Où peut-on le prendre? Pour un bus par exemple il faudra alors dire que ce transport utilise les voies routières (ou routes plus simplement pour un élève de CE2) et que pour l'emprunter il faut se rendre à une station de bus marquée par un abribus. Ce travail individuel fera alors ensuite l'objet d'une correction collective. Lors de cette correction, un travail d'étayage sera mené afin que les élèves arrivent petit à petit à maîtriser le vocabulaire spécifique à la géographie. Certaines définitions seront alors données à l'oral puis pourront être distribuées et collées dans le cahier afin que les élèves puissent s'y référer de manière précise. Ce lexique, pour être moins abrupte, peut être proposé avec des vignettes éventuellement à replacer devant la définition correspondante. J'ai conscience que cette séance peut s'avérer moins intéressante que les précédentes pour les élèves car très abstraite et ayant pour objectif la connaissance de différents axes de circulation des hommes et les lieux d'embarquement et de débarquement de ces derniers cependant je pense que pour rendre les choses moins abstraites peut-être faudrait-il à l'oral,

lors de la présentation du photocopié reformuler les questions afin de les rattacher davantage au quotidien des élèves: si vous avez déjà pris ce moyen de transport, vous souvenez-vous où vous étiez monté? Où vous étiez descendu? Ces questions sont ici données à titre indicatif.

- Séance 7: La septième séance aura pour objectif de s'attarder un peu plus sur les transports de marchandises. Pour aborder ce sujet, et en parallèle avec une séquence d'histoire portant sur les grandes découvertes, on pourrait demander à chaque élève de réfléchir au préalable, avec ses parents par exemple, à un fruit ou à un légume ne poussant pas en France et qu'ils ont l'habitude de consommer. Ensuite, ils devront chercher, dans un dictionnaire ou dans une encyclopédie, d'où ce fruit ou ce légume est originaire. En classe, chaque élève pourra alors présenter le produit auquel il a pensé et donnera son origine. Je pourrai alors leurs demander s'ils connaissent d'autres choses, pas forcément de la nourriture, qui viennent d'autres pays et on pourra alors s'attarder sur les vêtements par exemple qui sont souvent produits en Asie ou au Maghreb. Je poserai alors la question suivante: à votre avis, comment ces produits viennent-ils jusqu'en France, jusque dans votre supermarché, votre boutique favorite (etc)? Ainsi, on partirait d'objets quotidiens des élèves avant d'étudier les différents moyens de transport qui puissent exister pour la circulation des marchandises. On partirait ainsi des différentes hypothèses des élèves qu'on confirmera ou non. Pour confirmer les différentes hypothèses, des documents peuvent être mis à la disposition des élèves qui devront alors les valider ou les invalider. Ainsi, des photographies, des textes, des graphiques, assez facilement trouvables dans un manuel, peuvent leurs être transmis. Les élèves effectueront alors un travail documentaire afin d'étudier les différentes caractéristiques du transport de marchandises. Ensuite, une conclusion construite d'abord à l'oral et préalablement préparée par l'enseignant sera distribuée puis collée dans le cahier en guise de trace écrite.

*Nous consommons chaque jour des produits venant de partout dans le monde. Pour venir jusqu'à nous, les marchandises peuvent emprunter différents moyens de transports: le bateau, l'avion, le train, le camion.*

*- Les bateaux transportant les marchandises sont souvent des porte-conteneurs. Cela permet de gagner de l'espace et d'amener un maximum de produits lors de chaque voyage puisque ce moyen de transport n'est pas le plus rapide. Les bateaux transportant les marchandises empruntent des routes maritimes.*

*- L'avion permet de transporter les marchandises les plus périssables, le courrier et les*

*marchandises devant arriver rapidement sans être trop lourdes. C'est le moyen le plus rapide et comme pour la circulation des Hommes, on parle de couloir aérien.*

*- Le train et les camions permettent de transporter les marchandises sur une distance assez courte. Par exemple, lorsqu'un porte-conteneur apportent des marchandises à un port, les camions et le train sont chargés de les distribuer dans les villes alentours.*

- Séance 8: Cette huitième et dernière séance est une séance évaluative. Cette évaluation permettra de vérifier que tous les objectifs énoncés en début de séquence sont bien atteints. Il faudra ainsi autant évaluer les connaissances que les compétences. L'objectif de cette évaluation est donc de vérifier que les élèves:
  1. Sont capable de lire un plan de métro
  2. Connaissent les raisons qui poussent les Hommes à se déplacer
  3. Connaissent les quelques moyens de transports des Hommes et des biens ainsi que leurs lieux d'embarquement et de débarquement.
  4. Ont acquis un vocabulaire précis concernant les axes de circulation des Hommes et des biens.



# CONCLUSION

Tout au long de notre étude, nous nous sommes attachés à tenter de répondre à certaines interrogations qui peuvent inévitablement se poser à nous lorsqu'on souhaite enseigner d'une manière efficace. Ces questionnements ne trouvent pas tous de réponses clairement établies dans cette analyse, pour autant, le simple fait de les soulever m'a permis de prendre conscience d'un certain nombre de choses. Ainsi, je peux maintenant me demander si j'aime aujourd'hui la géographie pour ce qu'elle est, une science sociale, ou pour ce qu'elle a pu représenter pour moi, c'est-à-dire une part d'exotisme ouvrant sur un monde qui ne demande qu'à être découvert.

Cette étude permet de réaliser qu'en fait il est compliqué de tenter de donner une définition claire à une discipline aussi large que ne l'est la géographie. En effet, la géographie aujourd'hui se divise en deux grandes catégories qui elles, se subdivisent en d'autres sous-catégories. Elle est à la fois une science physique, avec la géologie, l'étude des fonds marins, l'étude des reliefs, la connaissance des pays du monde, de leurs caractéristiques, etc, et science humaine et sociale où l'on peut y voir une discipline invitant à la compréhension de l'aménagement des espaces par l'Homme, une étude de son mode de vie, de ses échanges. Elle reprend donc à la fois des espaces et les interactions qu'il peut exister entre l'Homme et ces espaces. En ce sens, la géographie pourrait apporter bon nombre de réponses aux modes de vie que l'on connaît actuellement. Elle nous donne les clefs de notre rapport au monde et est ainsi omniprésente dans notre vie quotidienne. Finalement, aller travailler, aller faire ses courses, etc c'est entretenir un rapport avec notre espace, avec le monde, c'est de la géographie. Consommer, mieux consommer, c'est de la géographie. Tout comme partir en vacances et se demander quel temps il peut bien faire là où on se rend lorsqu'on fait sa valise. Ce champ d'action, aussi grand soit-il, rend la géographie complexe à définir comme nous l'avons évoqué mais il faudrait faire avec ce que l'on a et tenter d'y voir plus clair plutôt que de se laisser embourber par une géographie trop vaste, trop complexe et ne facilitant pas son apprentissage. Elle doit être approchée pour ce qu'elle est, une réalité multiple.

De plus, le problème de la géographie et notamment de la géographie scolaire est le fait qu'elle est perçue comme étant ennuyeuse et inutile. Cette conception est bien sur dû à sa complexité mais aussi au fait qu'aujourd'hui, à l'école élémentaire, la géographie est présentée comme des connaissances à maîtriser complètement déconnectées des élèves, de leurs préoccupations. Il est essentiel que les élèves de cycle 3, découvrant tout juste la géographie à proprement parlée, puisse prendre connaissance de certains repères, de certaines bases. Cependant, ces points «physiques» de

la géographie doivent toujours être rattachés à un quotidien plus ou moins vécu par les élèves. Il faut que la géographie enseignée aujourd'hui puisse se montrer telle qu'elle est. Les élèves doivent pouvoir prendre conscience qu'ils font de la géographie sans arrêt dans leur quotidien, et qu'elle n'est pas à négliger car elle est une des clefs de la compréhension du monde essentielle à tout citoyen.

Cependant, je prends aujourd'hui parti pour dire qu'assez peu de choses sont faites actuellement pour que cette discipline soit enfin de nouveau mise en avant. En effet, les programmes, et maintenant les futurs programmes, semblent ne pas trop se soucier du fond. Seule la forme semble compter, une manière d'apprendre la géographie plus qu'une nouvelle façon de penser la géographie est mise en avant. Est-ce là une solution? Georges Roques souligne également que la géographie est une matière qui compte finalement que peu dans certaines filières par la suite: les élèves ne sont donc pas incités à réussir dans ce domaine là car, au final, cela ne compte pas, ou peu!

Justice ne semble pas être rendue de manière générale par la société à cet enseignement et les instructions officielles ne sont pas d'un grand secours à quiconque voudrait, à son échelle, donner une autre image de la géographie. Cela ne doit pas pour autant nous amener à céder à un certain pessimisme. La réflexion portée sur la géographie a permis de soulever un certain nombre de questions et de prises de consciences. Ces questions, ces prises de consciences, doivent être gardées en tête afin de tenter de faire aboutir, tant bien que mal, un enseignement de la géographie en adéquation avec son temps, avec ses élèves. Il est essentiel que de s'interroger ainsi pour pouvoir tenter d'enseigner la géographie avec la conscience des difficultés que cela représente. Toutes ne seront pas surmontées, mais si cela peut tendre à faire aimer la géographie par une minorité, cela sera déjà un bon début.



# ANNEXES

## Annexe 1

3

Guide pédagogique

### Compétences disciplinaires

- Définir les trois grands types de climats à la surface de la Terre.
- Localiser ces grands ensembles climatiques sur le planisphère.

### Compétences méthodologiques

- Repérer sur des paysages variés des indices permettant d'identifier le climat (établir une relation climat / végétation).
- Réaliser un planisphère où apparaissent les types de climats de la planète.
- Lire et comprendre un document spécifique au climat : le diagramme ombrothermique.

### Problématique

Peut-on partir en voyage sur l'ensemble de la planète avec une valise remplie de vêtements identiques tout au long de l'année ?

### Lexique

Saison, climat froid, climat chaud, climat tempéré, précipitation, diagramme.

Durée de la séance : 60 minutes.

### Matériel

- doc. 1 Deux bulletins météo de la France (février et août).
  - doc. 2 Un diagramme ombrothermique de Bordeaux.
  - doc. 3 Une photographie du Cap et un diagramme ombrothermique du Cap.
  - doc. 4 Une photographie de Kuala Lumpur et un diagramme ombrothermique de Kuala Lumpur.
  - doc. 5 Une photographie de Bamako et un diagramme ombrothermique de Bamako.
  - doc. 6 Une photographie des Kerguelen et un diagramme ombrothermique des Kerguelen.
  - doc. 7 Une photographie d'Anchorage et un diagramme ombrothermique d'Anchorage.
  - doc. 8 Un planisphère.
  - doc. 9 Un planisphère avec la limite des zones climatiques.
- Un planisphère mural.

### Étape 1

#### Observer un bulletin météo et s'interroger

##### Matériel

Les deux bulletins météo de la France (doc. 1 à photocopier).

##### Organisation de la classe

Travail collectif.

L'enseignant propose aux élèves d'observer les deux bulletins météo distribués. Ils les interrogent :

- ▶ De quoi s'agit-il ? Quelles sont les informations que l'on peut lire sur ces deux documents ?
- ▶ Qu'ont-ils en commun ? Qu'ont-ils de différents ?
- ▶ Qui est intéressé par ce genre d'informations et pourquoi ?

L'enseignant fait lire la légende qui permet d'identifier l'icone du soleil, des nuages, de la pluie ainsi que le chiffre désignant les températures.

Les élèves répondent ensuite oralement.

##### Résultat attendu

Il s'agit de cartes météo pour la France, que l'on peut trouver dans les journaux ou voir à la télévision. Sur une carte, il s'agit du temps en février, les températures ne sont pas très élevées. Sur l'autre, il s'agit du temps en août ; les températures sont plus élevées.

Il est intéressant de connaître les températures pour savoir comment s'habiller, par exemple.

### Notion à communiquer aux élèves

En France, le temps varie dans l'année : en hiver (décembre, janvier, février, mars), il fait froid ; en été (juin, juillet, août, septembre), les températures sont élevées.

Les températures sont l'une des caractéristiques du temps.

Chaque année, on retrouve toujours le même temps. On parle alors de climat. ■

L'enseignant propose alors aux élèves de répondre à la question suivante :

- ▶ Est-ce que vous connaissez d'autres documents qui parlent du temps ?

### Étape 2

#### Observer et comprendre un autre document géographique lié au climat : le diagramme ombrothermique

##### Matériel

Le diagramme ombrothermique de Bordeaux (doc. 2 à photocopier).

##### Organisation de la classe

Travail collectif.

La classe étudie collectivement le diagramme et répond aux questions de l'enseignant :

- ▷ Que nous indique ce document ? Quelles sont les informations qu'on peut y lire ?
- ▷ Finalement, de quoi s'agit-il ?

*Remarque* : afin que chacun puisse s'appropriier le document, l'enseignant peut aussi poser des questions comme : « Quel est le mois le plus chaud ? Le plus froid ? »...

#### Résultat attendu

Grâce au questionnement de l'enseignant, les élèves retiennent les éléments suivants :

- sur une ligne horizontale sont rangés les mois de l'année dans l'ordre chronologique ;
- sur une ligne verticale, on lit (en mm) la hauteur d'eau tombée pour chaque mois (plus la colonne est haute, plus il a plu ou neigé) ;
- sur une autre ligne verticale, on lit (en degré Celsius) les températures relevées pour chaque mois.

Il s'agit d'un diagramme ombrothermique.

#### Notion à communiquer aux élèves

Le graphique retrace le temps qu'il a fait pendant toute l'année à un endroit en indiquant les températures et les précipitations relevées.

Une précipitation est l'eau qui tombe au sol sous la forme de pluie ou de neige. ■

### Étape 3

#### Émettre des hypothèses sur le climat de l'ensemble de la Terre

##### Matériel

Une affiche sur laquelle seront notées les hypothèses des élèves.

##### Organisation de la classe

Travail collectif.

L'enseignant propose aux élèves de répondre à la question suivante :

- ▷ D'après vous, est-ce que sur l'ensemble de la Terre, le climat ressemble à celui que l'on trouve en France ?

Les élèves donnent leur opinion et l'enseignant note sur l'affiche les hypothèses énoncées.

##### Résultat attendu

Les réponses sont variées : certains vont affirmer que l'hiver et l'été sont présents partout ; d'autres vont évoquer une seule saison... La lecture de l'affiche va dégager des incertitudes.

### Étape 4

#### Lire, observer, interpréter et rédiger une carte d'identité climatique d'un lieu

##### Matériel

- La photographie et le graphique ombrothermique de cinq lieux : Le Cap, Kuala Lumpur, Bamako, les îles Kerguelen et Anchorage (doc. 3 à 7, livret couleur pp. 3-4, un lieu par groupe d'élèves).
- Le planisphère (doc. 8 à photocopier).

##### Organisation de la classe

La classe est partagée en cinq groupes.

- ▷ Imaginez : vous travaillez dans une agence de tourisme et vous organisez des voyages un peu partout sur la planète. Pour informer les futurs touristes sur le type de vêtements à emporter dans leurs bagages, vous réalisez une enquête sur le climat qu'il fait tout au long de l'année en un lieu de voyage.

Votre travail sera terminé quand votre groupe pourra présenter à l'ensemble de la classe le type de vêtements à emporter pour janvier et pour juillet.

*Durée de la recherche* : 20 minutes.

#### Questionnaire à afficher au tableau pour guider les élèves dans leur recherche :

1. Avec ton planisphère, cherche sur quel continent est situé le lieu sur lequel tu travailles.
2. Indique, en observant la photographie, des renseignements sur le climat en ce lieu.
3. Note la liste des vêtements à emporter pour juillet.
4. Note la liste des vêtements à emporter pour janvier.
5. Argumente tes réponses.

### Étape 5

#### Présenter son travail et conclure

##### Matériel

- Un planisphère mural sur lequel l'enseignant a localisé les cinq lieux étudiés.
- Trois lots de deux gommettes de couleur (jaune, vert, bleu).

##### Organisation de la classe

Un porte-parole par groupe.

Chaque porte-parole présente le travail effectué par son groupe. L'enseignant note sur un tableau de synthèse les informations données.

Résultat attendu

Lieux	Continent	Particularité du climat	Dans les valises	
			en janvier	en juillet
Bordeaux	Europe	chaud l'été ; plus froid l'hiver	Vêtements chauds	Vêtements légers
Le Cap	Afrique	chaud l'été ; plus froid l'hiver	Vêtements légers	Vêtements chauds
Kuala Lumpur	Asie	chaud et humide toute l'année	Vêtements légers	Vêtements légers
Bamako	Afrique	chaud et humide toute l'année	Vêtements légers	Vêtements légers
Kerguelen	Océanie	très froid l'hiver ; été frais	Vêtements chauds	Vêtements chauds
Anchorage	Amérique	très froid l'hiver ; été frais	Vêtements chauds	Vêtements chauds

L'enseignant propose une réflexion collective :

- ▶ Compte tenu de ces résultats, peut-on regrouper des lieux du point de vue de leur climat ?

Réponse attendue

On peut regrouper Le Cap et Bordeaux ; Kuala Lumpur et Bamako ; les Kerguelen et Anchorage.

Pour chaque groupe ainsi constitué, l'enseignant propose de coller une gommette de même couleur sur le planisphère affiché au tableau.

- ▶ Que constatons-nous ?

Résultat attendu

Trois zones climatiques apparaissent : une zone de climat très froid en direction des deux pôles ; une zone de climat chaud autour de l'équateur ; et une zone, entre les deux, où le climat est plus tempéré.

**Étape 6**

**Synthétiser**

**Matériel**

Un planisphère avec les limites des zones climatiques (doc. 9 à photocopier).

**Organisation de la classe**

Travail individuel, puis en grands groupes.

L'enseignant demande aux élèves de repérer les trois zones climatiques et de les colorier. La légende est complétée.

La classe est répartie en trois groupes qui réfléchissent chacun sur un type de climat.

Chacun dispose ensuite de cinq minutes pour élaborer un texte court qui définisse les critères du type climatique.

**Ce que nous avons appris**

- Il existe trois grands types de climats sur la Terre : les climats très froids, les climats tempérés et les climats chauds.
- On retrouve chacun de ces trois types sur les deux hémisphères.
- Des climats très froids se situent autour des pôles et se caractérisent par des températures très froides l'hiver et fraîches l'été.
- Des climats très chauds se répartissent autour de l'équateur et se caractérisent par des températures chaudes tout au long de l'année.
- Entre ces deux zones, se situe la zone tempérée marquée par des saisons, c'est-à-dire des moments dans l'année où le temps est très différent.
- On remarque que, pour la zone tempérée, les saisons sont inversées d'un hémisphère à l'autre.

On colle dans le cahier le planisphère sur la répartition des zones climatiques.

**Évaluation**

**Compétences évaluées**

- Localiser les trois grands types de climat sur le planisphère.
- Identifier les caractéristiques des différents types de climat.
- Construire une légende.

**Corrigé**

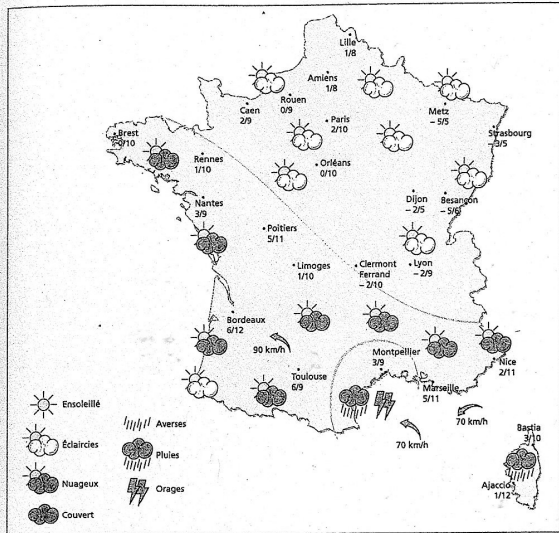
1. On doit retrouver les trois zones climatiques identifiées sur le document 9.

2 et 3. De gauche à droite :

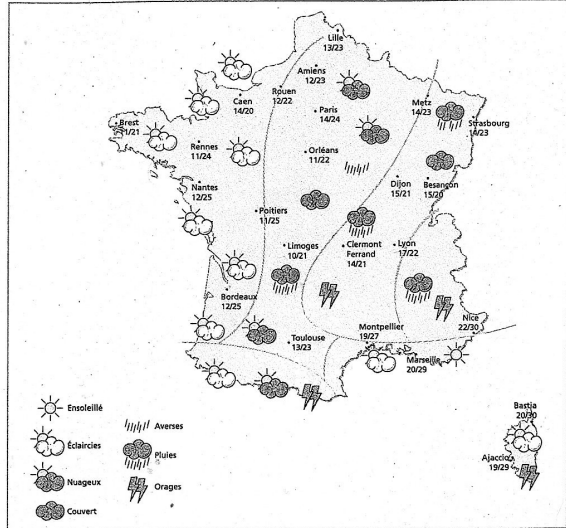
- A. Inuits sur la banquise.
- C. Le printemps est arrivé.
- D. Touareg dans le désert de sable.
- B. Pêche dans la forêt équatoriale.

# Des climats variés sur la planète

## Document 1



Prévisions météo pour le 7 février 2007.



Prévisions météo pour le 2 août 2007.

## Document 2

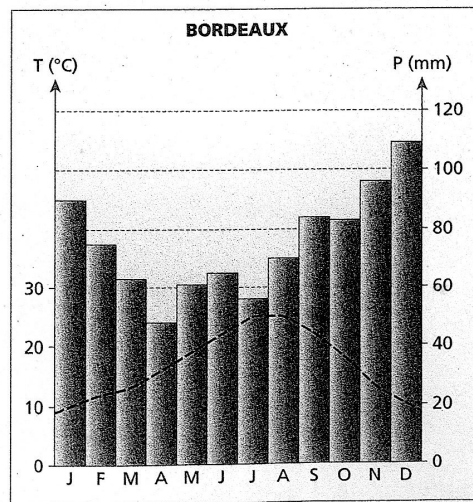
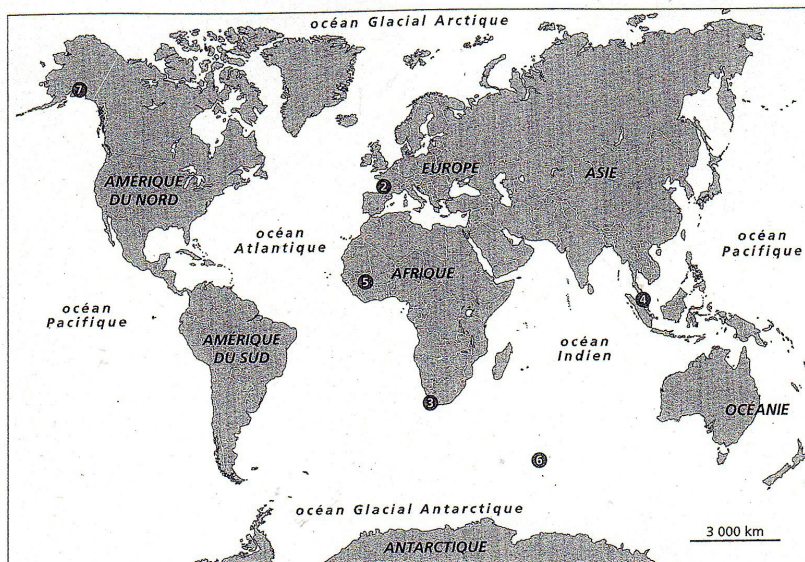


Diagramme ombrothermique de la ville de Bordeaux (France).

## Des climats variés sur la planète

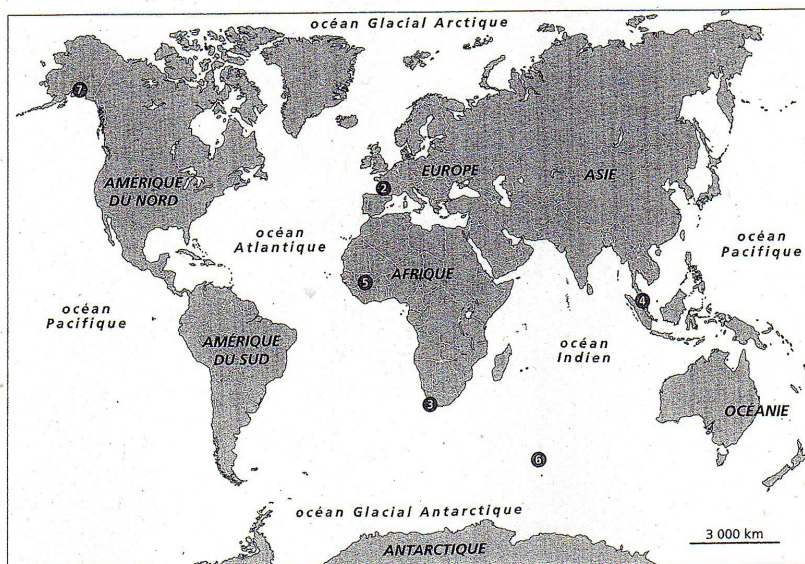
## Document 8



Localisation des lieux photographiés.

## Des climats variés sur la planète

## Document 8

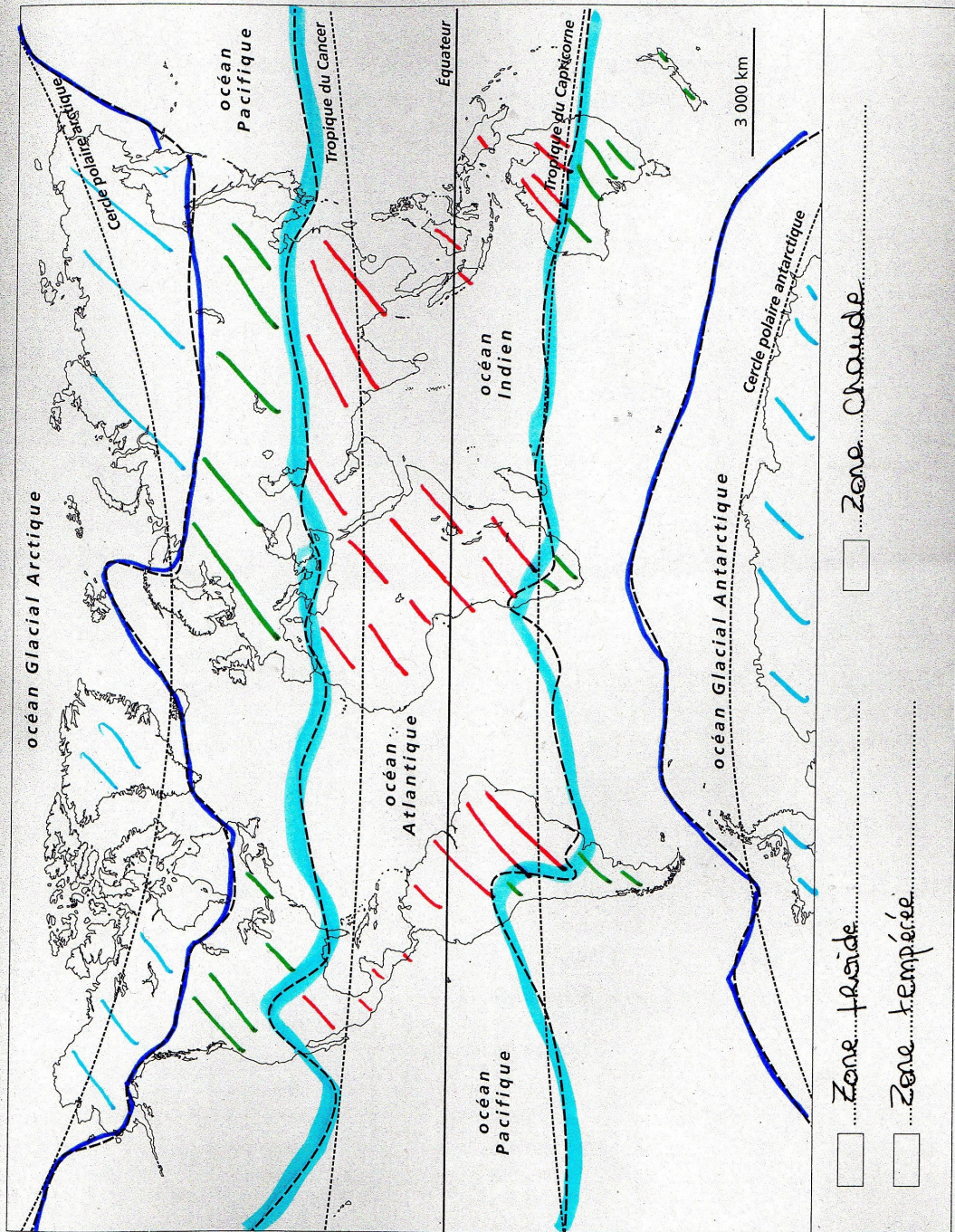


Localisation des lieux photographiés.



# Des climats variés sur la planète

Document 9



15 séquences de géographie au CM2 © Éditions RETZ

Les zones climatiques.

# Des climats variés sur la planète

1. Retrouve et colorie sur le planisphère les grandes zones climatiques que tu connais.

océan Glacial Arctique

océan Pacifique

océan Atlantique

océan Indien

océan Glacial Antarctique

Équateur

A

B

C

D

3 000 km

Zone .....  Zone .....

Zone .....  Zone .....

## Des climats variés sur la planète

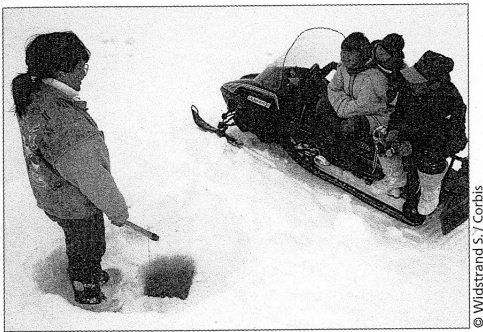
2. Voici quatre photographies. Écris sous chacune d'elles la légende qui te paraît le mieux convenir :

Le printemps est arrivé.

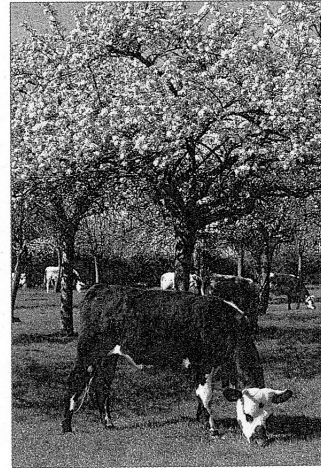
Inuits sur la banquise.

Touareg dans le désert de sable.

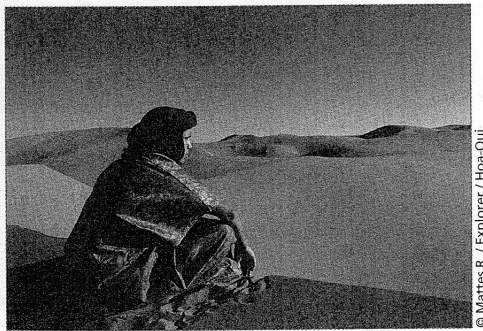
Pêche dans la forêt équatoriale.



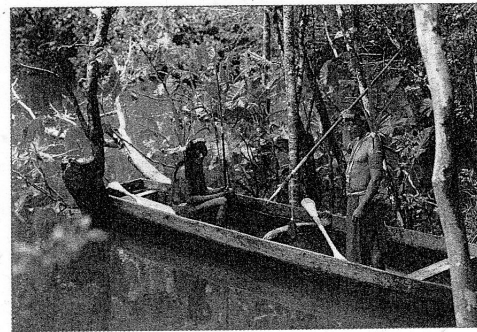
© Widstrand S. / Corbis



© Morand-Grahame / Hosa-Qui



© Mattes R. / Explorer / Hosa-Qui



© Dubois J.-L. / Explorer / Hosa-Qui

3. Devant chaque légende que tu viens de copier, place la lettre qui correspond à sa localisation sur le planisphère (A, B, C ou D).

## Document 3



© Dijkgraaf A. / Camera Press / Gamma

Le Cap (Afrique du Sud).

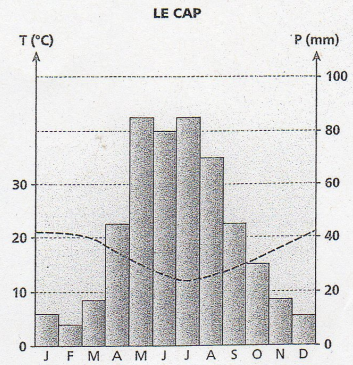
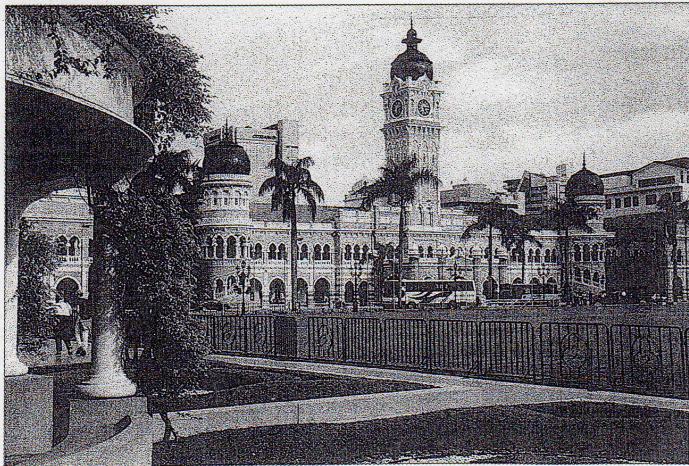


Diagramme ombrothermique du Cap.

## Document 4



© Gottschalk M. / AGE FOTOSTOCK / Hoa-Qui

Kuala Lumpur (Malaisie).

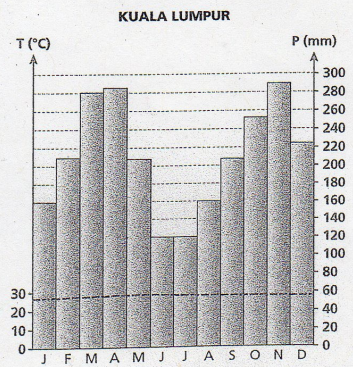
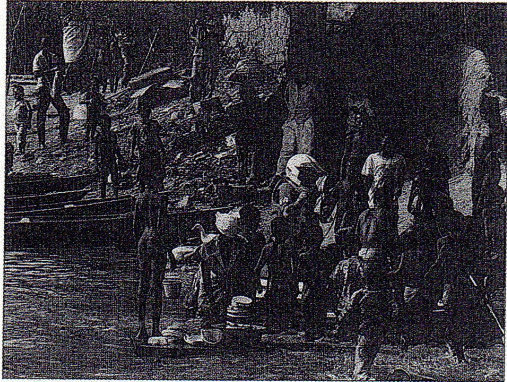


Diagramme ombrothermique de Kuala Lumpur.

# Des climats variés sur la planète

## Document 5



Bamako (Mali).

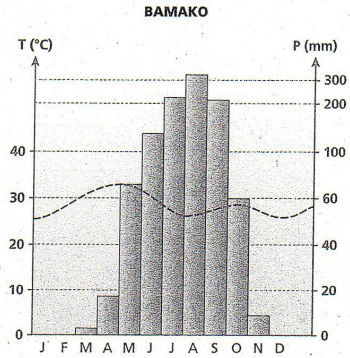
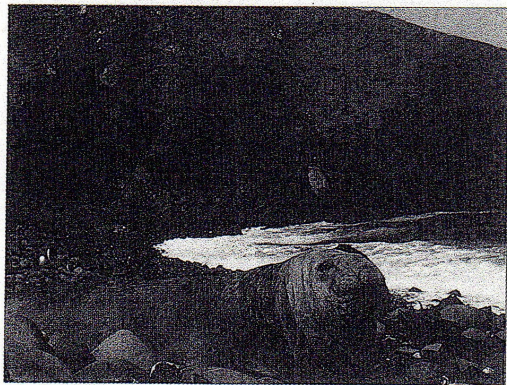


Diagramme ombrothermique de Bamako.

## Document 6



Îles Kerguelen (océan Indien).

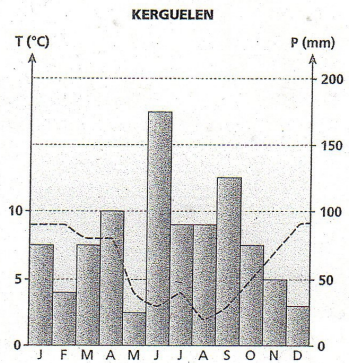
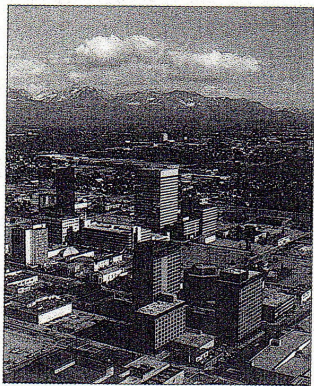


Diagramme ombrothermique de Kerguelen.

## Document 7



Anchorage (Alaska).

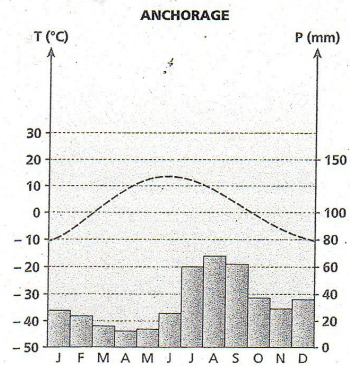
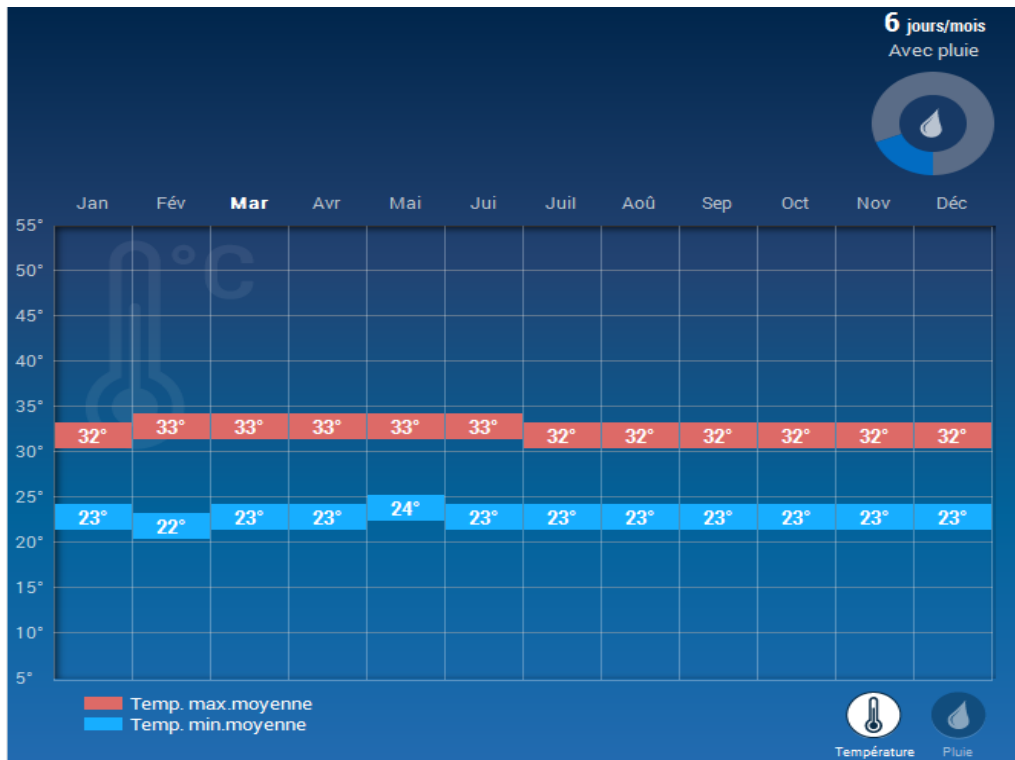


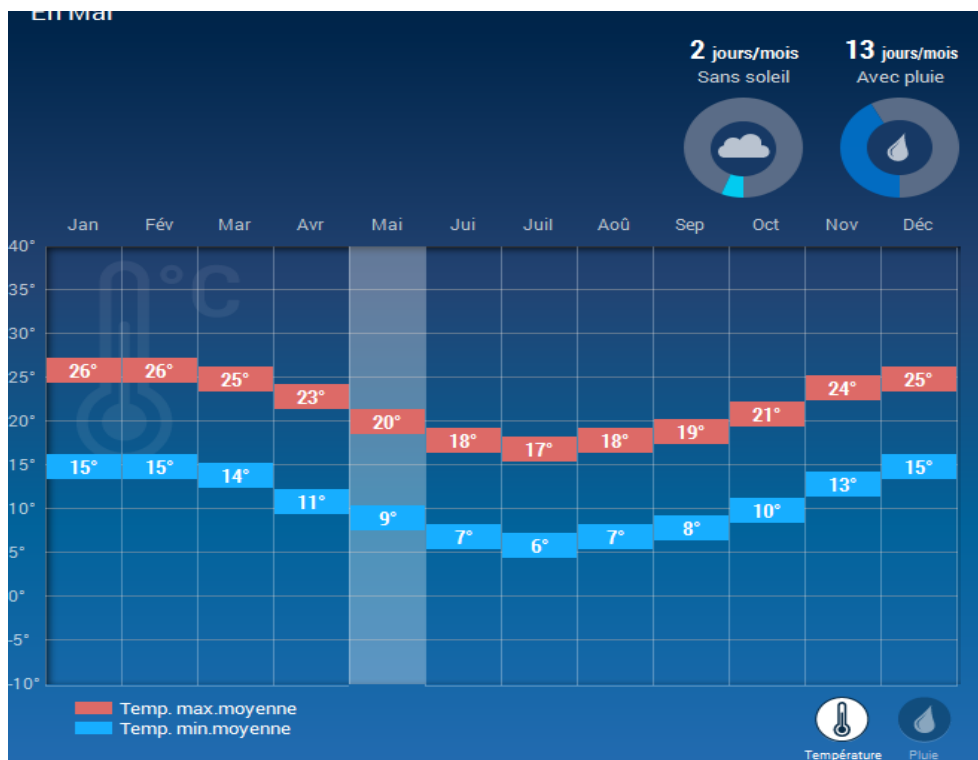
Diagramme ombrothermique d'Anchorage.

## Annexe 2

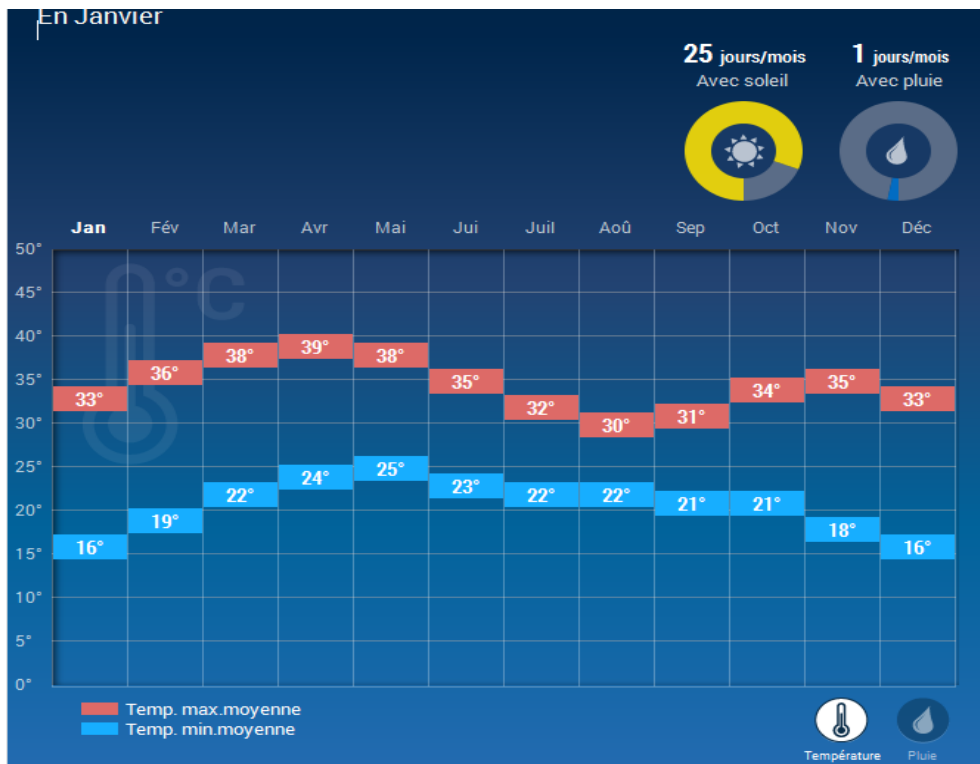
Kuala Lumpur:



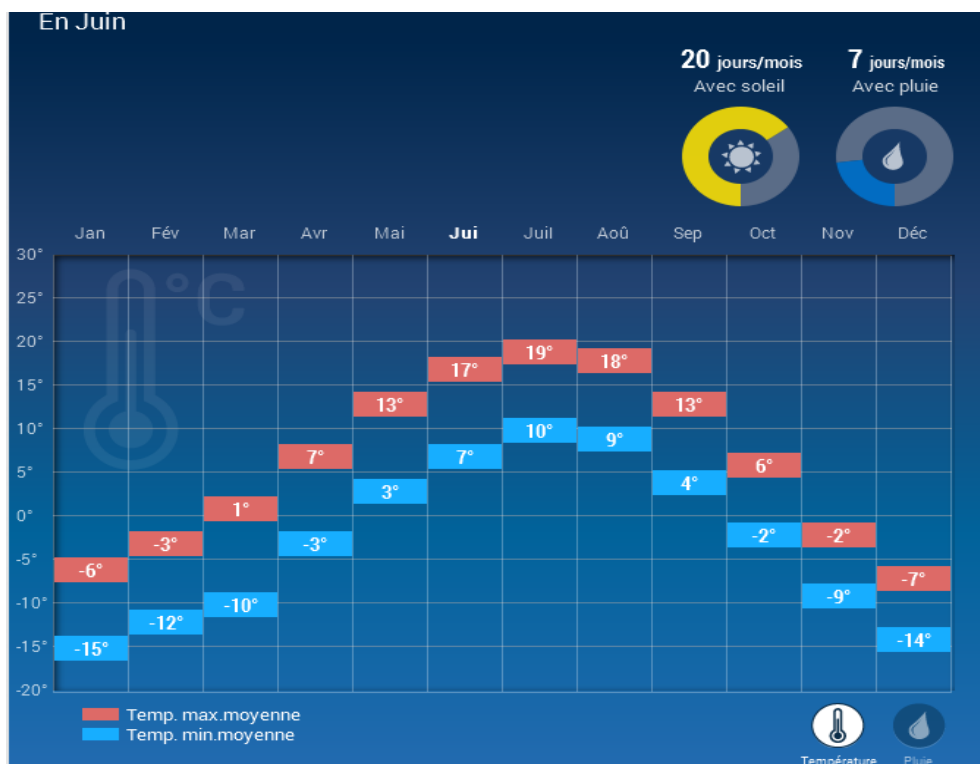
Le Cap:



Bamako:



Anchorage:

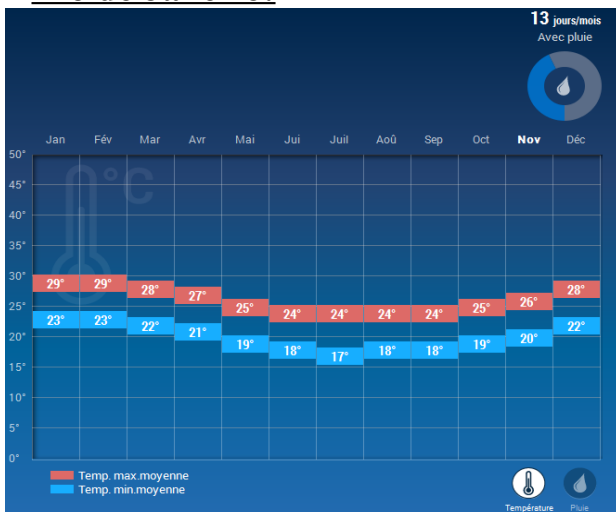


## Annexe 3

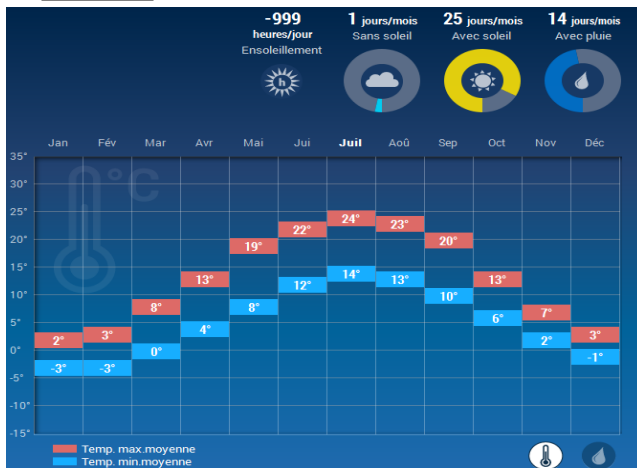
# EVALUATION DE GEOGRAPHIE

**Exercice 1:** Voici deux documents présentant les météo de deux villes dans le monde: Rio de Janeiro et Berlin. A l'aide de ces documents, déterminez à quel type de climat appartient la ville de Rio de Janeiro et la ville de Berlin.

### Rio de Janeiro:



### Berlin:



**Exercice 2:** Pour chaque affirmation, indique si elle est vraie ou fausse.

- A. La France a quatre saisons.
- B. Tout les pays du monde ont quatre saisons.
- C. Il existe trois grands types de climats dans le monde.



- D. Le climat près des pôles est chaud.**
- E. Le climat près de l'équateur et des tropiques est chaud.**
- F. Il existe des pays où l'hiver est en juillet, août et septembre.**
- G. Les précipitations représentent les jours d'ensoleillement durant une année.**
- H. Bamako a un climat tempéré.**
- I. Le Cap a un climat tempéré.**
- J. Anchorage à un climat tempéré.**

**Exercice 3: Réponds aux questions suivantes.**

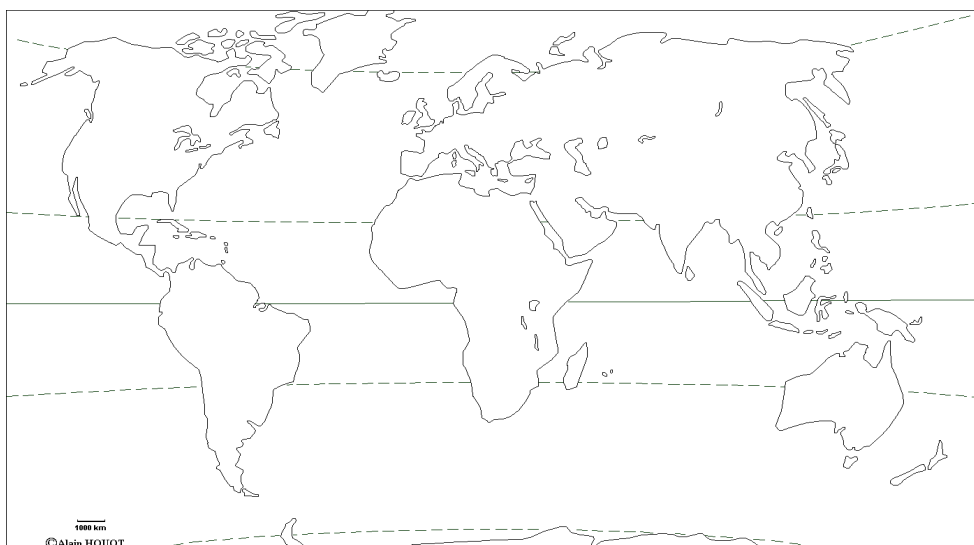
**1) Quelles sont les caractéristiques du climat tempéré?**

**2) Quelles sont les caractéristiques du climat froid?**

**Questions bonus:**

**Près de quelles lignes imaginaires se trouvent le climat chaud?**

**Placez sur la carte: Bamako, Anchorage, les îles Kerguelen, Le Cap et Kuala Lumpur.**



## Annexe 4

### Repères annuels de programmation en Géographie

Le programme du cycle 3 est centré sur la notion d'habiter qui va permettre à l'élève de mieux appréhender l'objectif et les méthodes de l'enseignement de géographie. Pour les géographes, habiter ne se réduit pas à résider, avoir son domicile quelque part. De manière bien plus intéressante, s'intéresser à l'habiter, consiste à observer les façons dont les humains organisent et pratiquent leurs espaces de vie, à toutes les échelles. Ainsi, l'étude des « modes d'habiter » doit faire entrer simplement les élèves, à partir de cas très concrets, dans le raisonnement géographique par la découverte, l'analyse et la compréhension des relations dynamiques que les individus-habitants et les sociétés entretiennent à différentes échelles avec les territoires et les lieux qu'ils pratiquent, conçoivent, organisent, représentent. Il est à noter que les relations sont évidentes avec l'approche de certains faits historiques lors du cycle 3.

L'élève va ainsi découvrir que pratiquer un lieu, pour une personne, c'est en avoir l'usage et y accomplir des actes du quotidien que sont le travail, les achats, les loisirs.... Il faut pour cela pouvoir y accéder, le parcourir, en connaître les fonctions, le partager avec d'autres. Le choix est fait de débiter les apprentissages par une investigation des lieux de vie du quotidien et de proximité, pour ensuite aborder d'autres échelles et d'autres « milieux » sociaux et culturels. C'est pourquoi la dernière année s'ouvre à l'analyse de la diversité des « habiter » dans le monde.

Les enjeux liés à la nécessité de faire comprendre aux élèves l'impératif d'un développement « soutenable » de l'habitation humaine de la terre constituent une armature des programmes de géographie des cycles 3 et 4. Ils introduisent un nouveau rapport au futur, via notamment une sensibilisation à la prospective territoriale, car il est important d'apprendre aux élèves à inscrire leur réflexion dans un temps long et à imaginer des alternatives à ce que l'on pense comme un futur inéluctable.

Pendant ce cycle, l'acquisition de connaissances et de méthodes géographiques variées aide l'élève à dépasser une expérience personnelle de l'espace vécu pour accéder à la compréhension et à la pratique d'un espace social, structuré et partagé avec d'autres individus.



	Repères annuels de programmation	Démarches et contenus d'enseignement
CM1	<b>Thème 1</b> <b>Où est-ce que j'habite ?</b>  <ul style="list-style-type: none"><li>• Identifier les caractéristiques de mon(mes) lieu(x) de vie</li><li>• Localiser mon(mes) lieu(x) de vie et le(s) situer à différentes échelles</li></ul>	Ce thème introducteur réinvestit la lecture des paysages du quotidien de l'élève et la découverte de son environnement proche, réalisées au cycle 2, pour élargir ses horizons. On travaille sur les représentations et les pratiques que l'élève a de son(ses) lieu(x) de vie. Le(s) lieu(x) de vie de l'élève est(sont) inséré(s) dans des territoires plus vastes, région, France, Europe, monde. Un premier questionnaire est posé sur ce qu'est « habiter ».
	<b>Thème 2</b> <b>Se loger, travailler, avoir des loisirs en France</b>  <ul style="list-style-type: none"><li>• Dans des espaces urbains</li><li>• Dans un espace touristique</li></ul>	Le thème permet à l'élève de sortir de l'espace vécu et d'appréhender d'autres espaces. En privilégiant les outils du géographe (documents cartographiques, photographies, systèmes d'information géographique), l'élève apprend à identifier et à caractériser des espaces et leurs fonctions. Il comprend que les actes du quotidien s'accomplissent dans des espaces qui sont organisés selon différentes logiques et nécessitent des déplacements. Le travail sur un espace touristique montre par ailleurs qu'on peut habiter un lieu de façon temporaire et il permet d'observer la cohabitation de divers acteurs.

	<p style="text-align: center;"><b>Thème 3</b> <b>Consommer en France</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Consommer de l'énergie</li> <li>• Consommer un produit alimentaire</li> </ul>	<p>Consommer renvoie à un autre acte quotidien accompli dans le lieu habité. L'étude permet d'envisager d'autres usages de ce lieu, d'en continuer l'exploration des fonctions et des réseaux et de faire intervenir d'autres acteurs. Consommer de l'énergie et des produits alimentaires soulèvent des problèmes liés à la question des ressources et de leur gestion : approvisionnement, distribution, exploitation sont envisagés. Les deux sujets d'étude sont l'occasion d'aborder des enjeux liés au développement durable des territoires.</p>
CM2	<p style="text-align: center;"><b>Thème 1</b> <b>Se déplacer</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se déplacer au quotidien en France</li> <li>• Se déplacer au quotidien dans un autre lieu du monde</li> <li>• Se déplacer de ville en ville, en France, en Europe et dans le monde</li> </ul>	<p>Les thèmes traités en CM1 ont introduit l'importance des déplacements. En s'appuyant sur les exemples de mobilité déjà abordés et en proposant de nouvelles situations, on étudie les modes et réseaux de transport utilisés par les habitants dans leur quotidien ou dans des déplacements plus lointains. L'élève découvre aussi les aménagements liés aux infrastructures de communication. L'étude des différents types de mobilités permet de dégager des enjeux du développement durable.</p>
	<p style="text-align: center;"><b>Thème 2</b> <b>Communiquer d'un bout à l'autre du monde grâce à l'Internet</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Un monde de réseaux</li> <li>• Un habitant connecté au monde</li> <li>• Des habitants inégalement connectés dans le monde</li> </ul>	<p>A partir des usages personnels de l'élève de l'Internet et des activités proposées pour construire la compétence « S'informer dans le monde du numérique », on propose à l'élève de réfléchir sur le fonctionnement de ce réseau de réseaux. On découvre les infrastructures matérielles nécessaires au fonctionnement et au développement de l'Internet. Ses usages définissent un nouveau rapport à l'espace et au temps caractérisé par l'immédiateté et la proximité. Ils créent aussi une co-présence et de nouvelles formes de sociabilité. Ils questionnent la citoyenneté. On envisage enfin les inégalités d'accès à l'Internet.</p>
	<p style="text-align: center;"><b>Thème 3</b> <b>Mieux habiter</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cohabiter avec la « nature » en ville</li> <li>• Recycler</li> <li>• Habiter un écoquartier</li> </ul>	<p>Améliorer le cadre de vie et préserver l'environnement sont au cœur des préoccupations actuelles. Il s'agit d'explorer, à l'échelle des territoires de proximité (quartier, commune, métropole, région), des réalisations ou des projets qui contribuent au « mieux habiter ». La place réservée dans la ville aux espaces verts, le recyclage au-delà du tri des déchets, l'aménagement d'un écoquartier sont autant d'occasions de réfléchir au choix des acteurs dans les politiques de développement durable.</p>

# REMERCIEMENTS

Je tiens tout particulièrement à remercier tout d'abord mes MAT pour leur accueil et leurs conseils précieux, ma directrice de mémoire qui m'a permis d'y voir plus clair plus d'une fois, ma cousine pour son témoignage et son cahier dont je me suis accaparée et enfin mes proches qui ont dû supporter mes angoisses permanentes lors de la rédaction de ce mémoire.

# BIBLIOGRAPHIE

- ARNAUD Jacques, DARCY Nicole, LE GAL Daniel, *15 séquences de géographie au CM2*, Paris, Retz, 2013
- CHEVALIER Jean-Pierre, *Du côté de la géographie scolaire. Matériaux pour une épistémologie et une histoire de l'enseignement de la géographie à l'école primaire en France. Rapport de synthèse.*
- COLL Marie-Laure et Pierre, *L'enseignement de la géographie au cycle des apprentissages fondamentaux et des approfondissements*, Paris, Armand Colin, 1993
- DALONGEVILLE Alain et HUBER Michel, *Situations-problèmes pour enseigner la géographie au cycle 3*, Paris, Hachette Éducation, 3ème édition, 2008
- GIOLLITO Pierre, *Enseigner la géographie à l'école*, Paris, Hachette Éducation, 1994
- GUIBAUD Thierry, *Livre de géographie du professeur des écoles*, Paris, Seli Arslan, 2005
- LE ROUX Anne, *Didactique de la géographie*, Caen, Presses universitaires de Caen, 2ème édition, 2003
- LEROUX Xavier, JANSON André, MALCZYK Bernard, *Géographie à vivre CM2*, Accès, 2013
- LEROUX Xavier, «Compléments des programmes de géographie de l'élémentaire: valait-il mieux jamais que si tard ?», *Cybergeog : European Journal of Geography* [En ligne] URL: <http://cybergeog.revues.org/25131>
- LEROUX Xavier, VERHERVE Maud, « «Ma petite géographie» ou la fabrique des représentations des lieux chez les jeunes élèves.», *Mappemonde n°113* [En ligne] URL: <http://mappemonde.mgm.fr/num41/articles/art14101.html>
- ROQUES Georges, *Décrypter le monde aujourd'hui. La crise de la géographie*, Paris, 2006
- THEMINES Jean-François, *Enseigner la géographie: un métier qui s'apprend*, Paris, Hachette Éducation, 2006



Ce mémoire est issu d'une longue réflexion basée sur l'enseignement de la géographie. Cet enseignement est, depuis des décennies, considéré comme étant en crise, comme nécessitant une réforme, comme devant être rénové. Face à tant de pessimisme, il était nécessaire de soulever certaines questions. Si cette réflexion n'apporte finalement que peu de réponses, elle permet au moins de mettre en lumière certaines évidences parfois oubliées. La géographie est une discipline répondant à de nombreuses réalités, sa pluralité la complexifie et la rend inaccessible. Les programmes scolaires actuels, et les programmes avenir semblent peu enclin à l'aider car si les méthodes de transmission des savoirs changent, les savoirs en eux-mêmes restent en décalage avec la pluralité de la réalité géographique d'aujourd'hui. Cet réflexion a pour but de s'interroger sur le pourquoi de cette impopularité de la géographie, auprès des élèves et auprès des enseignants et tente de trouver un point d'entente qui soit à la fois en adéquation avec une vision de la géographie plus optimiste et une géographie délaissée par des programmes obsolètes. Comment rendre la géographie plaisante? Telle est la question à laquelle tente de répondre ce mémoire.