



**HAL**  
open science

# Comment aborder le concept géographique de l'habiter en CM1 ?

Julie Bidi

► **To cite this version:**

Julie Bidi. Comment aborder le concept géographique de l'habiter en CM1 ?. Education. 2019. dumas-02278718

**HAL Id: dumas-02278718**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02278718>**

Submitted on 4 Sep 2019

**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.

**Année universitaire 2018-2019**

**Master MEEF  
Mention 1<sup>er</sup> degré  
2<sup>ème</sup> année**

# **Comment aborder le concept géographique de l'habiter en CM1 ?**

**Présenté par :** Julie Bidi

**Encadré par :** Valérie Drévilion

**Mots Clefs :** cycle 3 – géographie – habiter – sortie de terrain - littérature

# Comment aborder le concept géographique de l'habiter en CM 1 ?

Par Julie BIDI

Sous la direction de Valérie Dréviron

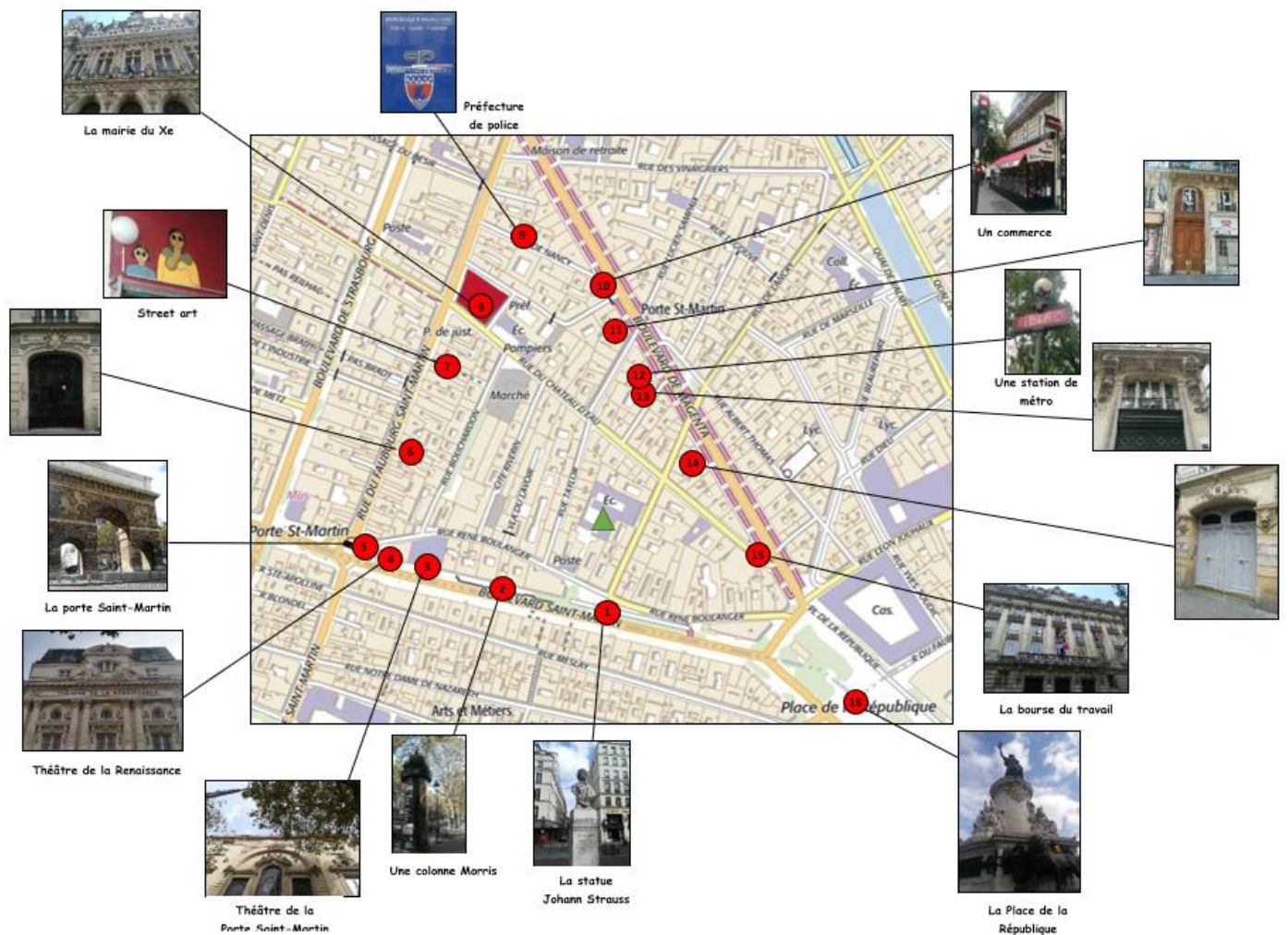


Image de couverture : Carte réalisée par la classe de CM1 à l'issu d'un parcours d'orientation, octobre 2018



# Sommaire

<b>Introduction</b> .....	5
<b>Chapitre 1 – La représentation de l’espace chez les enfants</b> .....	7
1-1. L’espace vécu, l’espace perçu, l’espace conçu.....	7
1-2. Les trois milieux spatiaux.....	8
1-3. Au-delà de la théorie, observation dans une classe de CE1 et une classe de CM1.....	9
<b>Chapitre 2 -Cadre méthodologique</b> .....	13
2-1. Présentation du terrain d’étude.....	13
2-2. Des concepts à définir .....	14
2-3. Présentation de deux séquences .....	17
<b>Chapitre 3 -Mise en pratique en classe</b> .....	20
3-1. La séquence « Découverte de la carte de Paris » .....	20
3-2. La séquence « Découvrir le(s) lieu(x) où j’habite » .....	23
<b>Conclusion</b> .....	27
<b>Bibliographie</b> .....	28
<b>Annexes</b> .....	31

## Introduction

### *Problématique du mémoire*

Depuis l'article 16 de la loi Duruy d'avril 1867, la géographie est une matière obligatoire pour l'enseignement primaire. Toutefois, le contenu et la place prise par cette discipline ont évolué depuis cette date, jusqu'à être remis en cause dernièrement de manière provocatrice par l'intitulé de sa journée d'étude ce 9 janvier 2019 à l'ESPE de Paris : « Faut-il encore enseigner la géographie à l'école primaire ? ». Toute provocatrice qu'elle soit, cette question n'interroge en réalité pas le bienfondé de l'enseignement de cette discipline à l'école primaire mais vise davantage à proposer une réflexion sur les rôle et place de cet enseignement à l'école.

« *La géographie, ça sert, d'abord, à faire la guerre* » disait en 1976 Yves Lacoste. Le géographe français proposait une critique acerbe d'un enseignement de la discipline géographique mettant au premier plan l'importance stratégique pour l'organisation des territoires. Les paroles du géopoliticien trouvent leur résonance dans les diverses modifications des programmes de géographie à l'école primaire. Pour donner un exemple, la défaite française de Sedan en 1870 est attribuée, en partie, à l'incapacité des soldats et des sous-officiers à lire des cartes. De ce fait, la cartographie va alors gagner une place de choix dans les programmes scolaires. Mais qu'en est-il du contenu des enseignements géographiques aujourd'hui ? Peut-on encore envisager que cette discipline intrinsèquement liée au territoire puisse avoir une visée militaire, ou du moins politique ? Dès leur plus jeune âge, les élèves de maternelle sont confrontés à une réflexion géographique qui n'en prend pas encore le nom. Ils découvrent le monde proche et doivent être capables de situer les objets dans l'espace par rapport à eux-mêmes. Au cycle 2 (CP, CE1 et C2), les élèves se questionnent sur l'espace. La géographie, en tant que discipline à part entière n'est enseignée qu'à partir du cycle 3 (CM1, CM2 et 6<sup>ème</sup>). L'enjeu de la discipline n'est pas de former de jeunes géographes experts mais de participer à la formation des enfants en leur apprenant les codes afin de « *questionner l'espace pour apprendre à le maîtriser* »<sup>1</sup>. Le programme de géographie de cycle 3 daté de 2015 semble marquer un renouveau dans l'enseignement de la géographie en introduisant le concept d'habiter qui devient le centre de la réflexion géographique à mener avec les élèves de CM1, CM2 et 6<sup>ème</sup>. Nous reviendrons par la suite sur ce qui se joue derrière ce terme géographique, mais il apparaît assez clairement que l'enjeu n'est plus -et cela depuis déjà longtemps- de former de

---

<sup>1</sup> Document d'accompagnement des programmes eduscol, 2016

futurs et potentiels soldats éclairés mais davantage d'amorcer un questionnement géographique chez les jeunes enfants.

### *Présentation du sujet*

Présentées en parallèle l'histoire et la géographie dispensées au cycle 3 « *poursuivent la construction par les élèves de leur rapport au temps et à l'espace, les rendent conscients de leur inscription dans le temps long de l'humanité comme dans les différents espaces qu'ils habitent* »<sup>2</sup>. Le présent mémoire n'a pas la prétention de renouveler l'enseignement géographique à l'école primaire, mais propose une piste de réflexion sur la manière dont la première thématique géographique « Découvrir le(s) lieu(x) où j'habite » peut-être enseignée au cycle 3. En partant du postulat que les nouveaux programmes visent à développer chez les élèves les prémices d'un questionnement géographique centré autour des trois questions : quoi ? où ? comment ? pourquoi là ? il convient de s'interroger sur la manière de développer chez les jeunes enfants le goût du raisonnement géographique. Ainsi, mon hypothèse initiale étant que l'amorce d'un enseignement de l'habiter, en tant que concept géographique, ne peut se penser dans une logique transmissive, il convient dès lors d'envisager des enseignements plaçant l'élève au cœur du raisonnement géographique en l'invitant à s'approprier l'espace. Ainsi dans mon enseignement géographique, j'ai tenté d'amener les élèves par des biais que nous pourrions qualifier de ludiques à se questionner sur leur espace de vie et à se l'approprier. La question centrale de ma recherche sera dès lors la suivante : comment enseigner la thématique « découvrir le(s) lieu(x) où j'habite » à des élèves en classe de CM1 ? Il ne s'agira pas de répondre à cette question en énonçant des vérités générales sur la bonne manière d'enseigner cette thématique mais davantage de proposer deux pistes de réflexions qui ont été menées avec mes élèves de CM1 en début d'année.

Ce travail de recherche embryonnaire se structure en trois parties. Dans un premier temps, après avoir définis les termes principaux de la recherche, il s'agira de revenir sur le développement de la pensée spatiale chez les enfants. Une deuxième partie me permettra d'interroger la thématique « découvrir le(s) lieu(x) où j'habite » au regard des programmes de 2015 au cycle 3 et de présenter mon terrain d'étude. Enfin, un dernier temps constituera les résultats de la recherche en proposant deux pistes de travail sur cette thématique géographique étudiée dès le début du CM1.

---

<sup>2</sup> Education Nationale, Programme du cycle 3, BOEN spécial n° 11 du 26 novembre 2015, p.4



# CHAPITRE 1 –LA REPRÉSENTATION DE L'ESPACE CHEZ L'ENFANT

## 1-1. *L'espace vécu, l'espace perçu, l'espace conçu*

Le développement psychomoteur de l'enfant passe entre autre par la prise de conscience de son environnement spatial. Reprenant et confrontant à la géographie, la psychologie génétique développée par Jean Piaget, Armand Frémont dans *La région espace vécu*, revient sur les « *étapes principales dans la formation de l'espace [...] chez l'enfant* ». (Frémont, 1999, p.66).

Ainsi dans un premier temps qu'il nomme « *la première enfance* » (0-3 ans), l'acquisition des premiers repères spatiaux est directement liée aux expériences corporelles : l'enfant fait d'abord l'expérience de l'espace avant de le considérer et de le représenter. Nous parlons alors de « *l'espace vécu* » (Frémont) ou de « *l'espace sensorimoteur* » (Piaget), c'est-à-dire un espace subjectif « *centré sur le Moi* » (Frémont, 1999, p.68) correspondant à l'espace quotidien de l'enfant. La construction du réel se faisant alors par une multitude d'expériences sensori-motrices, les activités de manipulation sont alors à privilégier lors des temps d'apprentissages. Peu à peu, sa conscience de l'espace va s'élargir autour de lui mais demeurera marquée par un fort égocentrisme (3-6 ans). L'enfant commence à construire ses propres représentations de l'espace. Nous parlons ici d'« *espace perçu* » pour évoquer l'idée que l'enfant perçoit le monde tel qu'il le pense et non tel qu'il le voit. Piaget parle du « *stade de la réversibilité* » durant lequel l'élève est capable de percevoir l'espace sans que son corps ait besoin de l'expérimenter. Il parvient à se décentrer donc à considérer les choses entre elles, à les situer sans référence à lui-même. C'est à partir de ce moment, où il devient progressivement capable de percevoir les situations spatiales qu'il peut accéder à une authentique connaissance de l'espace et donc accéder au domaine d'apprentissage de la géographie. « *La troisième enfance, de six à douze ans* » se caractérise par la disparition progressive de l'égocentrisme. L'enfant devient capable de penser un espace plus lointain et de le représenter, néanmoins sa construction représentative de l'espace n'est pas encore achevée. Nous parlons ici de « *l'espace conçu* ». Les élèves deviennent capables de distinguer des distances et des positions en observant une photographie ou un plan, ils entrent dans ce que Piaget nomme « *le stade des opérations concrètes* ». L'enfant devient capable de représenter l'espace allant dans le sens de l'idée que représenter l'espace permet de le comprendre. Le passage de l'espace vécu, puis perçu à l'espace représenté se fait par le travail en classe pouvant utiliser des images, des plans, l'écriture... C'est par le travail sur les représentations schématiques, telles que les plans et les cartes, que l'enfant va pouvoir en comprendre les règles et s'approprier les codes.

L'espace résulte donc d'une construction progressive, l'enfant doit d'abord prendre conscience de l'espace occupé par son corps, puis utiliser différents modes de représentation de l'espace, pour pouvoir étendre progressivement l'espace appréhendé et enfin s'initier à la géographie. La représentation de l'espace par l'enfant s'élargit de l'espace familier à un espace collectif et social plus grand. Une éducation spatiale est nécessaire dans la mesure où chez l'enfant l'espace se réalise sous l'effet de sa maturation psychologique. Ainsi l'éducation spatiale permet de favoriser et d'accélérer la mise en place des structures mentales qui permettront à l'enfant de se situer dans l'espace, de le comprendre, de se l'approprier et de le représenter. Cette construction d'une pensée spatiale chez l'enfant peut commencer très tôt.

### **1-2. Les trois milieux spatiaux**

La structuration de l'espace ne concerne pas uniquement la géographie. En effet, l'éducation physique et sportive ainsi que les mathématiques participent à la construction du sens spatial chez les enfants.

Dans *Les propriétés didactiques de la géométrie élémentaire. L'étude de l'espace et de la géométrie* (2000), le didacticien des mathématiques Guy Brosseau définit trois milieux spatiaux variant selon leur taille. Tout d'abord, il distingue le « *micro-espace* », espace proche du sujet où « *l'enfant [va construire] ses premières connaissances spatiales dans la manipulation de petits objets* » (Brosseau, 2000, p.7). Le sujet est alors à l'extérieur de l'espace et peut avoir plusieurs points de vue de l'objet étudié. La structuration de cet espace est décisive pour l'apprentissage de la lecture. Il évoque ensuite le « *méso-espace* » où « *l'enfant doit concevoir ses propres déplacements dans un territoire placé sous le contrôle de sa vue* » (Brosseau, 2000, p.7). C'est un espace intermédiaire dans lequel l'enfant est à l'intérieur de l'espace et peut s'y déplacer pour l'observer selon différents points de vue. Une conceptualisation, telle qu'une maquette ou un plan, est utile pour appréhender cet espace. Enfin, il parle du « *macro-espace* », espace seulement accessible à des visions locales, où l'élève « *doit prendre des décisions relatives à un territoire beaucoup trop grand pour qu'il puisse l'embrasser d'un [seul] regard* » (Brosseau, 2000, p.6). La conceptualisation mentale de cet espace est difficile dans la mesure où le sujet est à l'intérieur de l'espace et ne peut l'appréhender globalement. Ainsi, le passage par un plan ou une carte est nécessaire pour conceptualiser cet espace.

### **1-3. Au-delà de la théorie : observation dans une classe de CE1 et une classe de CM1**

#### *1-3.a. Au cycle 2*

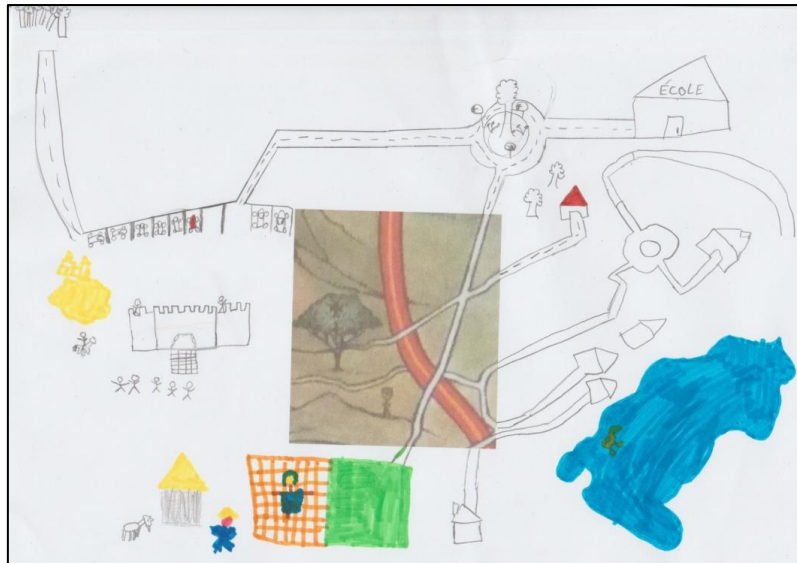
Lors de mes expériences antérieures, j'ai eu l'occasion d'intervenir au sein d'une classe de CE1 afin de mener un projet autour des cartes géographiques présentes dans les albums jeunesse. Lors de mes interventions, j'ai pu demander aux élèves de dessiner des cartes (cf. annexe 1). Ainsi, une séance invitait les élèves à produire une carte à partir d'un élément extrait d'une carte jeunesse issue de l'album *La vie d'Isée* de Claude Ponti (2013)<sup>3</sup>. Les objectifs visés étaient de « *réaliser et donner à voir, individuellement ou collectivement, des productions plastiques de natures diverses* » et de « *produire une représentation imaginaire d'un espace* ». Dans le cadre du présent mémoire, il peut être intéressant de revenir de manière succincte sur les productions de ces élèves dans la mesure où elles témoignent des représentations spatiales des élèves de cycle 2. Les cartes enfantines font émerger deux grands ensembles : d'un côté des éléments témoignant un attachement fort à des lieux familiers ; et de l'autre des éléments fantaisistes témoignant d'une volonté de se détacher de la réalité. Si dans le premier cas nous pouvons davantage voir une pratique égocentrée de l'espace, dans le second en revanche, il s'agit de la projection dans un espace autre rêvé, fantasmé (Bidi, 2017). Je propose ici de détailler la carte produite par Marie<sup>4</sup> âgée de huit ans qui illustre cette dualité entre réalité et évasion (Figure 1).

---

<sup>3</sup> Bidi Julie, 2017, *Les représentations cartographiques dans les albums jeunesse*, Master 2 de Géographie, parcours Culture, Politique, Patrimoine, Université Paris IV-Sorbonne, dirigé par Olivier Milhaud et Gilles Palsky

<sup>4</sup> Dans ce devoir, les productions mais aussi les paroles des enfants ont toutes été anonymées : genre et âge ont été conservés mais le prénom est fictif. Les informations permettant de localiser précisément le lieu d'habitation des élèves ont également été supprimées (numéro de la rue, étage...).

**Figure 1 : Production cartographique d'une élève de CE1**



Source : Marie (7 ans), mars 2017

Le côté droit de la carte s'apparente à l'ancrage territorial de l'enfant : son espace familial. La jeune fille a représenté l'école, un lieu qu'elle fréquente quotidiennement ainsi que le rond-point qui se trouve devant. La présence de plusieurs maisons laisse penser que l'élève a représenté le lotissement dans lequel elle réside qui se trouve à côté de l'établissement scolaire. Une maison avec un toit rouge se démarque : est-ce un moyen pour l'enfant de faire ressortir sa maison parmi les autres ? Le parking jouxtant l'école figure lui aussi sur cette représentation cartographique. Là encore une voiture se démarque via sa couleur rouge. « *L'enfant de cycle 2 est encore très égocentrique* »<sup>5</sup> comme le témoigne ces éléments renvoyant à un espace familial et approprié. Aux côtés de ces éléments relatifs à une réalité spatiale, d'autres dessins contrastent et apportent une autre dimension à la carte. Ainsi, un château, une chèvre, et divers personnages sont représentés. Ces éléments se détachent d'une certaine forme de réalité et semblent plus propices à des rêveries. La distinction entre des bonshommes sur le château et d'autres au pied de ce dernier peut laisser penser que c'est un assaut qui est ici dessiné. Cette partie de la carte, qui s'apparente d'ailleurs davantage à un dessin qu'à une représentation cartographique, offre la possibilité de s'inventer des histoires. Les représentations cartographiques des enfants du cycle 2 renvoient à la notion d'espace vécu tel qu'il est défini par Armand Frémont. Elles témoignent d'un espace subjectif « *centré sur le Moi* » (Frémont, 1999, p.68). L'espace tel qu'il est représenté par les enfants est à la fois égocentrique tout comme il

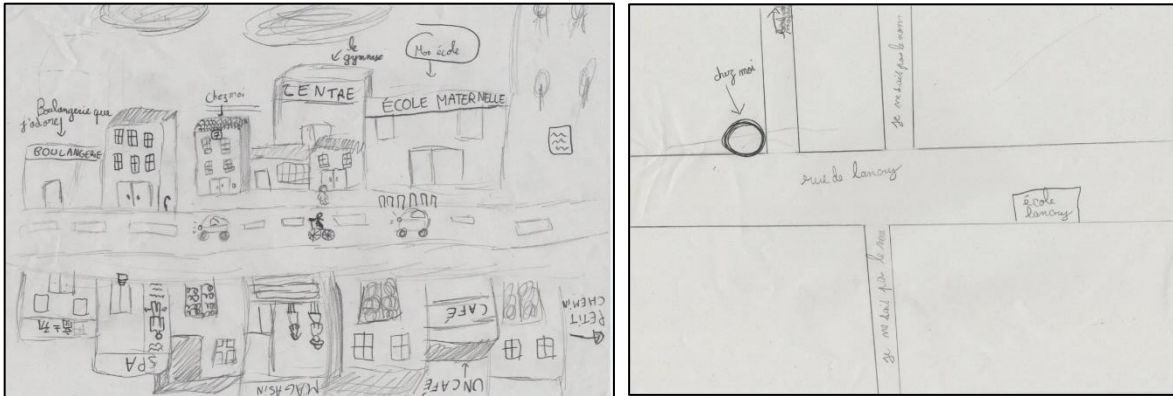
<sup>5</sup> Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Eduscol - Questionner l'espace pour apprendre à le maîtriser*, mars 2016, consulté le 01/06/2017, [http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Temps\\_et\\_espaces/20/0/RA16\\_C2\\_QMON\\_Intro-espace\\_DM\\_577200.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Temps_et_espaces/20/0/RA16_C2_QMON_Intro-espace_DM_577200.pdf) [en ligne], p. 1

témoigne d'une volonté de rêver l'espace. Les cartes enfantines d'enfants du cycle 2 mélangent à la fois l'idée d'un espace vécu et celle d'un espace fantasmé.

### *1-3.b. Au cycle 3*

En grandissant, les représentations spatiales des enfants se caractérisent par la disparition progressive de l'égoцентризм. L'enfant devient capable de penser un espace plus lointain et de le représenter, néanmoins sa construction représentative de l'espace n'est pas encore achevée. La représentation de l'espace par l'enfant s'élargit de l'espace familial à un espace collectif et social plus grand. Notons que les différents stades mis en avant par le géographe Armand Frémont sont théoriques et que dans une classe de CM1, tous les élèves ne sont pas nécessairement entrés dans la phase caractérisée par une disparition progressive de l'égoцентризм. Si tous les élèves d'une même classe habitent tous le même quartier, il n'en demeure pas moins que leurs représentations et leurs expériences du lieu d'habitation peuvent énormément varier. Dès lors, il serait erroné de croire que le quartier est un espace communément partagé. Ainsi, afin d'avoir une première idée de la façon dont les élèves représentent leur quartier, je leur ai demandé de « dessiner leur quartier » (cf. annexe 2). Notons que le terme de quartier n'a pas été explicité en amont mais laissé à la libre interprétation des élèves. Les élèves de CM1 ont une pratique fortement égoцентризм de l'espace qui transparaît dans leurs représentations renvoyant à la notion d'« espace vécu ». Les dessins cartographiques produits donnent à voir l'espace tel qu'il est investi par les protagonistes mais aussi tel qu'il est pensé par eux. Les productions cartographiques des élèves divergent énormément. Ainsi, pour certains, le domicile semble être le seul élément connu, alors que pour d'autres, des détails précis comme le nom des rues et des commerces avoisinants apparaissent. Ces représentations différentes renvoient à des pratiques variées de l'espace d'un élève à l'autre. Prenons l'exemple de Solène et Emily, deux élèves âgées de 9 ans (Figure 2).

**Figure 2 : Productions cartographiques de deux élèves de CM1**



Source : de gauche à droite Solène (9 ans) et Emily (9 ans), septembre 2018

Les deux représentations cartographiques mettent en avant le domicile de l'élève indiqué par un « chez moi » mais nous pouvons noter une grande disparité entre les éléments présents sur les deux cartes qui témoignent d'un stade différent de capacité à se représenter et à rendre compte de son lieu de vie. Ainsi, alors que Solène peut donner de nombreuses précisions sur les commerces entourant son domicile Emily au contraire ne peut représenter que l'école et son domicile et admet même ne pas connaître le noms des rues perpendiculaires à la rue de Lancry où sont localisés l'école et le domicile. Les textes accompagnant ces dessins renforcent cette idée que les élèves peuvent habiter le même espace mais en avoir une pratique et une connaissance totalement différente :

*« Moi j'habite au 10<sup>e</sup> arrondissement, ...rue de Lancry. Dans mon quartier il y a plein de magasins et de maisons. Et juste à côté il y a mon école (l'école Lancry)  
 Dans mon quartier il y a : boulangerie, magasin, restaurant...  
 J'adore mon quartier.  
 On s'y balade je fais plein de truc dans MON QUARTIER  
 Y a plein de trucs amusants à faire dans mon quartier. »*  
 (Texte de Solène, septembre 2018)

*« J'habite dans 10<sup>ième</sup> dans la rue Lancry au ...ma mère à son travail dans ma cour et je crois que je préférerais quand elle ne l'avait pas dans la cour. »*  
 (Texte d'Emily, septembre 2018)

Face à une telle diversité des représentations de leur lieu de vie par les élèves, il apparaît comme nécessaire à la fois de mettre l'accent sur les pratiques différentes d'un même espace et de permettre la création d'une expérience commune du quartier.

## CHAPITRE 2 -CADRE MÉTHODOLOGIQUE

### 2-1. Présentation du terrain d'étude

#### 2-1.a. *Présentation de la classe*

Durant l'année scolaire 2018-2019, j'ai été professeure des écoles stagiaires au sein de l'école primaire publique Lancry située au 15 rue de Lancry dans le Xe arrondissement. L'école accueille les enfants en classe de maternelle pour le cycle des apprentissages premiers (PS, MS, GS), des enfants dans les classes du cycle des apprentissages fondamentaux (CP, CE1, CE2) et du cycle de consolidation (CM1, CM2) et une classe d'ULIS-école TFM/TSLA<sup>6</sup>.

Durant cette année de stage en alternance, j'ai été en charge de l'une des deux classes de CM1 présente dans l'école. La classe est composée de vingt-deux élèves et trois élèves en inclusion partielle<sup>7</sup>. Les enfants appartiennent tous à la même tranche d'âge (nés en 2009) et la parité fille-garçon est presque parfaitement respectée : douze filles et onze garçons<sup>8</sup>. Un élève de la classe bénéficie de la présence constante d'une A.V.S.<sup>9</sup> Globalement, l'ambiance de classe se caractérise par un réel dynamisme des élèves qui se montrent curieux, enclins aux échanges collectifs et entretenant des bonnes relations avec leurs pairs. D'une manière un peu sommaire, nous pouvons dire que le niveau de la classe est hétérogène, ce qui est assez révélateur de l'implantation géographique de l'école dans le quartier. En effet, ce dernier se caractérise par une certaine forme de mixité sociale (proximité du canal Saint Martin, de la Place de la République, logements sociaux...) qui se retrouve au sein de l'école. Notons par ailleurs que la présence d'une classe ULIS au sein de l'école induit des rapprochements familiaux qui inclut des élèves ayant un membre de leur famille au sein de l'ULIS mais n'habitant pas dans le quartier.

#### 2-1.b. *Présentation de l'enseignement de la géographie dans la classe*

Conformément aux prérogatives institutionnelles, la durée d'enseignement de l'histoire et de la géographie représente 1 heure 30. Après concertation avec le binôme avec lequel je partage la classe, nous avons convenu de nous répartir l'enseignement de la géographie et de l'histoire. Ainsi, durant mes temps de présence en classe, j'enseigne la géographie et mon binôme enseigne l'histoire sur les

---

<sup>6</sup> U.L.I.S. : Unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS), T.F.M. : Troubles des fonctions motrices (dont les troubles dyspraxiques) ;T.S.L.A. : Trouble Spécifique du Langage et des apprentissages (TSLA)

<sup>7</sup> Les trois élèves sont inclus en géographie, éducation physique et sportive, enseignement moral et civique, anglais, arts plastiques et musique (l'une des élèves est inclus en plus en mathématiques et lecture suivie).

<sup>8</sup> Deux des trois élèves en inclusion n'appartiennent pas à la même classe d'âge : l'une des filles étant née en 2007, l'autre en 2009 et le garçon en 2008.

<sup>9</sup> Assistant de Vie Scolaire

siens. Ce choix permet pour mon cas, d'assurer la totalité de l'enseignement géographique prévu au programme et ainsi d'assurer une réelle cohérence pédagogique dans l'enseignement même de cette discipline. Ce choix permet aussi de construire des séquences complètes sur trois semaines permettant ainsi d'approfondir les thématiques abordées. Ainsi, pour cette année, les cours de géographie s'organisaient de la sorte : lundi : 14h15-15h et jeudi : 13h45-15. En sachant que cette répartition horaire peut être modifiée lors de la réalisation de différents projets.

## **2-2. Des concepts à définir**

### *2-2.a. L'habiter*

Dans le sens commun, l'habiter c'est le fait d'occuper un lieu, une habitation, de l'aménager et d'y déployer des activités. Pour les géographes, la notion d'habiter est progressivement venue remplacer le concept d'espace vécu tel qu'il était défini par Armand Frémont. Depuis les années 2000, un regain d'intérêt pour l'habiter et notamment pour son utilisation en tant que concept géographique peut être observé (Paquot *et al.*, 2007). Les nouveaux programmes de géographie au cycle 3 mettent d'ailleurs au centre de leur réflexion cette notion d'habiter :

*« La notion d'habiter est centrale au cycle 3 ; elle permet aux élèves de mieux cerner et s'approprier l'objectif et les méthodes de l'enseignement de géographie. En géographie, habiter ne se réduit pas à résider, avoir son domicile quelque part. S'intéresser à l'habiter consiste à observer les façons dont les humains organisent et pratiquent leurs espaces de vie, à toutes les échelles. »*

(Education Nationale, Programme du cycle 3, BOEN spécial n° 11 du 26 novembre 2015, p.57)

L'approche géographique par l'habiter se distingue de l'espace vécu en mettant davantage l'accent sur les représentations. En ce sens, les cartes enfantines en tant que représentations spatiales, s'inscrivent pleinement dans ce champ marqué par un « *triptyque pratiques-perceptions-représentations, qui induit le fait que les pratiques engendrent des perceptions et des représentations et que ces dernières influencent les pratiques.* » (HEROUARD *in* Paquot *et al.*, 2007, p.165)

### *2-2.b. Petit point sur les programmes : la sortie de terrain*

L'introduction de l'habiter dans les programmes de 2015-2016 va très probablement de pair avec l'introduction d'une nouvelle compétence : « raisonner ». En histoire et géographie, il est attendu des élèves qu'ils soient capables de « *raisonner, justifier une démarche et les choix effectués* » en posant des questions, en se posant des questions, en formulant des hypothèses, en vérifiant et en justifiant. Ainsi, nous avons là les prémices d'un raisonnement géographique proposé aux jeunes élèves. Il ne s'agit dès lors plus de constater et d'exposer des faits mais d'amener les élèves à s'interroger sur la



relation personnelle que les acteurs ont avec l'espace. Comme l'expliquait Michel Lussault lors de la conférence « Faut-il encore enseigner la géographie à l'école primaire ? » (ESPE de Paris, 2019), l'objectif des apprentissages est de faire prendre conscience à tous les élèves sortant de la scolarité obligatoire qu'il y a une dimension spatiale à leur existence et à l'existence de toute société. La géographie scolaire vise alors à doter les élèves de capacités réflexives qui leur permettent de réfléchir sur leurs pratiques de l'espace. Dans ce contexte de renouvellement de la géographie scolaire, une question surgit : comment faire émerger un questionnement géographique chez les jeunes élèves ? En accordant une place de choix à l'habiter, les pratiques d'enseignement de la géographie doivent évoluer dans le sens d'une considération accrue des habitants en les prenant en compte comme de véritables acteurs. Ainsi, il ne s'agit plus de se limiter à la simple analyse de photographies, de cartes ou de graphiques, mais davantage de s'interroger sur les pratiques des lieux tout comme sur les représentations des lieux. En ce sens, il faut penser l'expérience au cycle 3 comme un moyen d'entrer dans l'apprentissage géographique.

La géographie repose sur la pratique du terrain, qui, comme le rappelle le géographe Paul Claval « garantit l'authenticité des observations recueillies [...], fait découvrir des réalités qui échappent aux autres stratégies d'investigation [...] et apparaît utile à la formation du citoyen » (2013, p.1). La géographie scolaire doit être elle aussi être intrinsèquement liée à une pratique du terrain, c'est-à-dire à une confrontation des idées au réel. La thématique « découvrir le(s) lieu(x) où j'habite » s'inscrit parfaitement dans cette perspective. Les documents d'accompagnement des programmes du cycle 3 s'inscrivent dans ce sens en préconisant la sortie de terrain comme point d'entrée de l'enseignement géographique.

« Le point de départ à privilégier pour ce thème est une sortie sur le terrain, conjuguant observation et compréhension des lieux, repérage des itinéraires, déplacements, confrontation à des représentations (photographies) et rencontres avec des habitants. » (eduscol, 2016)

La sortie de terrain comme amorce à l'enseignement de la géographie et plus précisément à la thématique de la découverte de son lieu d'habitation induit plusieurs éléments. Tout d'abord, elle participe à la création d'un imaginaire commun entre tous les élèves. Rappelons en ce sens que chaque individu ne pratique pas son lieu de vie de la même façon : certains élèves peuvent faire de nombreuses promenades dans le quartier tandis que d'autres se contenteront d'un trajet domicile-école. La sortie de terrain permet alors de construire des références partagées et comprises par tous. La sortie de terrain, quand elle se confond avec un parcours d'orientation, offre aussi la possibilité aux élèves d'être acteurs de la découverte

de leur lieu de vie dans la mesure où elle leur apprend à développer leur curiosité et surtout à regarder, comme rappelé dans les documents d'accompagnement des programmes, « *la préparation de la sortie et sa mise en œuvre sont l'occasion d'introduire l'usage des outils du géographe* » (eduscol, 2016). Plus précisément dans le cadre d'un parcours d'orientation, les élèves sont amenés à lire le plan du quartier développant ainsi leurs capacités à se repérer dans l'espace.

### *2-1.c. La littérature de jeunesse comme moyen d'aborder des problématiques géographiques*

Si la littérature occupe une place plus discrète dans les programmes actuels, ceux de 2002 en faisaient pourtant un support de lecture privilégié quel que soit le cycle de scolarité. Il n'en demeure pas moins qu'elle conserve aujourd'hui une place de choix comme en témoigne la publication par le Ministère de l'Éducation nationale d'une liste d'œuvres de référence empruntées à la fois à la littérature de jeunesse et à la littérature patrimoniale. Le domaine 5 du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture intitulé « Les représentations du monde et de l'activité humaine » incite les élèves à « *interpréter des productions culturelles humaines* ». Les albums jeunesse sont à la fois des expériences artistiques et des produits culturels. Ces derniers véhiculent des représentations de l'espace qui vont venir nourrir le capital culturel des enfants à qui ils sont destinés. Par son côté ludique et attractif, la littérature de jeunesse peut être vue comme un moyen permettant de motiver les élèves afin de les faire rentrer dans des réflexions plus complexes. En ce sens, l'album jeunesse est, à priori, un support motivant pour les élèves. Rappelons tout d'abord que c'est bien souvent le premier support littéraire et artistique auquel les jeunes enfants ont accès. L'interaction texte-image, élément de définition de l'album en fait davantage qu'un genre littéraire, une forme d'expression possédant ses propres codes et invitant à une lecture croisée. Ainsi les illustrations ont également un rôle narratif. Ces dernières peuvent présenter des images figuratives d'un espace et participer à la formation du capital spatial des enfants en leur donnant des clefs pour se structurer dans l'espace (Bidi, 2018). En proposant en leur sein des représentations cartographiques, certains albums se prêtent à une transversalité disciplinaire. Ainsi aborder les cartes sous l'angle de la littérature de jeunesse permet de travailler sur des objets culturels qui participent à développer l'imagination de leurs lecteurs. Par leur rôle d'illustration, les cartes jeunesse peuvent détourner les procédés cartographiques à la fois pour les rendre plus compréhensibles pour de jeunes lecteurs mais aussi pour donner aux cartes une valeur esthétique plus grande.

## 2-3. Présentation de deux séquences

### 2-3.a. Première séquence : les prémices d'une lecture cartographique

Dès la rentrée en septembre 2018, j'ai proposé aux élèves une séance indirectement liée aux programmes du cycle 3 mais qui permettait une première approche motivante de la géographie et de la lecture cartographique. En effet, j'ai fait le choix d'utiliser la littérature de jeunesse comme un moyen d'aborder des problématiques géographiques. De ce fait, j'ai fait ce premier travail amorçant un enseignement géographique à partir de l'album *Un lion à Paris* de Béatrice Alemagna (2006). Composée de deux courtes séances, cette courte séquence avait pour objectif principal d'apprendre aux élèves à « (se) repérer et (se) déplacer dans l'espace en utilisant ou en élaborant des représentations » (cf. annexe 1).

**Figure 3 : Descriptif sommaire de la séquence « Découverte de la carte de Paris »**

	Type de séance	Objectifs spécifiques visés <i>Supports mobilisés</i>
1	Séance de réflexion et d'observation pour chercher	Passer d'une représentation illustrée à une photographie documentaire Utiliser des cartes, des photographies de lieux <i>Album Un lion à Paris (Béatrice Alemagna, 2006) ; photographies A4 des monuments parisiens ; plan plastifié de Paris</i>
2	Séance de réflexion et d'observation pour chercher	Localiser des lieux sur une carte <i>Carte figurant sur le frontispice de l'album Un lion à Paris ; carte simplifiée de Paris</i>

Réalisation : Julie Bidi, mars 2019

### 2-3.b. Deuxième séquence : la sortie de terrain

En amont de l'explicitation en classe de la thématique géographique « découvrir le(s) lieu(x) où j'habite », j'ai fait le choix de proposer à ma classe une sortie de terrain dans le quartier avoisinant l'école. Réalisé en partenariat avec la professeure de la ville de Paris d'éducation physique et sportive, un parcours d'orientation a été proposé aux élèves afin de les familiariser avec le quartier entourant l'école. Notons que plusieurs objectifs extraits des programmes officiels étaient mis en jeu par la sortie de terrain :

- « Se repérer dans l'espace en s'aidant d'une carte et d'informations textuelles »
- « Observer son lieu de vie »
- « Adapter ses déplacements à des environnements variés »

Dans le présent mémoire, je ne détaillerai que les séances directement liées à la sortie de terrain mais il me semble néanmoins judicieux de préciser que cette dernière s’inscrivait dans une séquence plus large comptant sept séances (cf. annexe 2).

**Figure 4 : Descriptif sommaire de la séquence « Découvrir le(s) lieu(x) où j’habite »**

	Type de séance	Objectifs spécifiques visés <i>Supports mobilisés</i>
1	Séance de réflexion et d’observation pour chercher	Préparation de la sortie de terrain Lire la carte de son quartier <i>Carte du quartier ; questionnaire utilisé lors de la sortie</i>
2	Séance de réflexion et d’observation pour chercher	Se repérer dans l’espace en s’aidant d’une carte et d’informations textuelles Observer son lieu de vie Adapter ses déplacements à des environnements variés <i>Questionnaire de la sortie ; appareil photo ; carte du quartier</i>
3	Séance de réinvestissement	Réaliser une description de son lieu de vie <i>Questionnaire de la sortie ; texte de présentation de Paris</i>
4	Séance de réflexion et d’observation pour chercher	Distinguer espace rural/espace urbain <i>Photographies d’espaces urbains ; photographies d’espaces ruraux</i>
5	Séance de réflexion et d’observation pour chercher	Découvrir les services de sa commune d’habitation <i>Photographies de différents services offerts par la ville</i>
6	Séance de réflexion et d’observation pour chercher	Découvrir où se situe sa commune d’habitation dans différents contextes géographiques <i>Vidéoprojecteur/ordinateur (googlemaps) ; photographies des différentes échelles géographiques mobilisées</i>
7	Séance d’évaluation	Identifier les caractéristiques de mon (mes) lieu(x) de vie Localiser mon (mes) lieu(x) de vie et le(s) situer à différentes échelles <i>Feuilles d’évaluation</i>

Réalisation : Julie Bidi, mars 2019

Dans un premier temps, j’ai annoncé l’objectif général d’apprentissage aux élèves en leur indiquant que nous allions travailler pendant plusieurs séances sur le lieu où ils vivent, où ils habitent en précisant que nous allions chercher à l’identifier et le caractériser. Il a été ensuite expliqué aux élèves que nous allions faire un parcours d’orientation dans le quartier et qu’afin de le préparer, nous allions découvrir le questionnaire auquel nous aurons à répondre ainsi que la carte que nous utiliserons. Les élèves ont alors été invités à observer avec attention la carte afin de pouvoir répondre à plusieurs questions -que je détaillerai dans la suite de ce devoir-. Suite à la sortie de terrain, une séance de mise en commun a été réalisée en classe. C’est ainsi sur ces trois aspects que je reviendrai : la préparation, le déroulement et la conclusion de la sortie de terrain.



## CHAPITRE 3 –MISE EN PRATIQUE EN CLASSE

### 3-1. La séquence « Découverte de la carte de Paris »

#### 3-1.a. Travail autour de l'album *Un lion à Paris* (cf. annexe 5)

La séance débute par la présentation de la carte présente sur le frontispice de l'album en ayant caché la mention « Plan de Paris ». Les élèves doivent répondre à la question : *Que voit-on sur cette illustration ?* Tout de suite, les élèves ont identifié une carte de Paris. J'ai donc été amenée à leur demander des justifications. La première justification d'un enfant est la suivante : « *Car il y a des traits bleu et rouges* », donc je lui demande si nécessairement, quand on voit des traits de couleurs sur une carte ça veut dire que c'est une carte de Paris. Sa réponse est la suivante : « *Bha oui c'est comme la carte du métro* ». On peut voir que la plan du métro, élément récurrent dans la société, nourrit l'imaginaire cartographique des enfants très probablement en raison de sa quasi omniprésence dans les couloirs souterrains. Pour certains enfants, ce n'est pas tant les couleurs et les points qui permettent d'affirmer qu'il s'agit d'une carte mais ils affirment que c'est « *une carte car il y a des chemins* » et « *aussi on voit que c'est une carte, avec le point de départ et point d'arrivée* ». La présence d'axes constitue pour les enfants un élément de définition de la carte qui la voient comme un moyen de se repérer dans un lieu, de suivre un chemin, de se rendre à un endroit précis. Ainsi les élèves ont été capables d'identifier rapidement que la carte représentait un itinéraire. Les élèves ont également été capables de reconnaître la capitale française grâce à sa forme. Enfin, les enfants sont tous d'accord pour dire qu'il s'agit d'une carte de Paris car les indications textuelles « Tour Eiffel », « Louvre »... le prouvent.

Après la lecture de l'album, j'ai demandé aux élèves d'associer les photographies aux illustrations correspondantes puis de les disposer chronologiquement sur un tableau permettant de créer collectivement notre trace écrite. Cet exercice a été facile pour les élèves y compris pour les illustrations plus complexes telles que celle du musée du Louvre sur laquelle on ne voit pas la pyramide mais la Joconde. La simplicité de l'activité est probablement due au fait que les élèves résident tous à Paris et sont déjà très probablement familiers avec les différents monuments emblématiques parisiens. Également, rappelons que la compétence « *passer d'une représentation illustrée à une photographie documentaire* » est inscrite dans les programmes pour le cycle 2 et que théoriquement mes élèves l'ont déjà acquise.

Une fois que je m'étais assurée que la chronologie de l'histoire avait été bien comprise par tous les élèves, nous avons cherché à placer sur une grande carte de Paris les différentes étapes du

parcours du Lion. Pour cela, il a été nécessaire de rassembler les élèves dans la cour afin que chacun puisse bien observer la carte et se l'approprier. L'enthousiasme des élèves a été grand quand ils ont découvert la carte de Paris et ils ont alors dans un premier temps voulu trouver où se situait l'école. Cette réaction est parfaitement en accord avec le développement de la pensée spatiale chez les enfants qui demeurent marqués par une perception du monde égocentrique et syncrétique. J'ai présenté aux élèves les vignettes correspondant aux monuments en leur proposant de les replacer sur la grande carte de Paris. Les élèves étaient alors amenés à coopérer pour se mettre d'accord sur les endroits où placer les différentes vignettes. L'avantage de présenter aux élèves une carte au format poster est de leur offrir la possibilité de « marcher, de s'allonger dessus » afin de pouvoir la regarder dans les moindres détails et d'une certaine manière, de s'approprier la carte en l'investissant pleinement. Une fois les différents endroits localisés, il fallait faire cheminer le lion sur la carte et retracer son itinéraire. En déplaçant le lion sur la carte, les enfants se rendent compte que certains espaces sont très proches géographiquement alors que d'autres sont beaucoup plus éloignés.

**Figure 5 : Affichage reprenant les éléments vus lors de la première séance**



Source : photographie Julie Bidi, octobre 2018

### *3-1.b. Travail sur une plan simplifié de Paris (cf. annexe 6)*

Après avoir travaillé collectivement à partir de la carte extraite de l'album et une grande carte de Paris, j'ai fait le choix pour la deuxième séance de faire travailler les élèves individuellement ou par binôme lorsque j'avais pu constater des difficultés chez certains élèves à s'approprier le support

cartographique. Le premier exercice consistait, à partir d'une carte simplifiée de Paris, à entourer les différents lieux visités par le Lion. Cette première activité ne présentait pas de difficulté particulière car le dessin et le nom des bâtiments figurant sur le plan simplifié permettaient aisément d'identifier les différents lieux. C'est la deuxième partie de l'activité qui présente davantage d'intérêt. Ayant fait le constat qu'il manquait trois lieux sur le plan, les élèves ont été invités à les replacer sur la carte en se servant des indices donnés par la carte de l'album. Pendant ce temps de recherche des élèves, j'ai pu observer leurs stratégies, les questionner sur ces dernières et surtout les mettre en perspective afin d'expliquer leurs procédures à leurs camarades.

J'attends ici des élèves qu'ils soient capables d'utiliser « un vocabulaire permettant de définir des positions » (Programme pour le cycle 2, 2015, p.35). Ainsi, les différentes hypothèses pouvant permettre de localiser les lieux manquants sont les suivantes : pour le café de Flore, les élèves peuvent dans un premier temps, identifier la partie sud par rapport à la Seine (en dessous de la Seine), situer l'île de la Cité et descendre. Ils peuvent faire correspondre les distances entre les différents éléments : pas sur la même ligne que la place Denfert-Rochereau, un peu plus bas que la tour Eiffel, un peu plus haut que la gare de Lyon. L'utilisation de la règle peut être un bon moyen de parvenir à une localisation plus juste du lieu. Pour placer la station de métro Châtelet, les élèves doivent identifier la partie nord par rapport à la Seine (au-dessus de la Seine), puis repérer que le lieu se situe au-dessus de l'île de la Cité, en dessous de Beaubourg et à droite du Louvre. Enfin, pour repérer le Pont des Arts, les élèves peuvent déjà identifier qu'un Pont implique un cours d'eau, donc que l'emplacement sera la Seine. Enfin le plan de l'album permet de voir que le pont se situe à gauche du Louvre.

L'exercice peut paraître dans un premier abord relativement simple dans la mesure où il fait écho à des compétences vues au cycle 2, mais dans la réalité, l'exercice n'a pas été évident pour tous les élèves. Certains n'ont pas fait d'eux-mêmes le parallèle entre la carte de l'album et le plan et ne parvenaient pas à comprendre comment ils pouvaient s'aider de ce dernier pour replacer les lieux manquants. De même, cette séance a permis de faire un réinvestissement du lexique géographique lié aux localisations : sud, nord, est et ouest. En effet, après avoir réussi à placer les différents lieux sur leur carte simplifiée, les élèves devaient répondre à sept questions relatives à leur carte.

Ce premier travail géographique réalisé avec les élèves permettait de réinvestir des éléments déjà vus lors du cycle précédent, de préparer à la lecture d'une carte plus complexe et donc de manière indirecte de préparer la sortie de terrain à venir.



### 3-2. La sortie de terrain pour « Découvrir le(s) lieu(x) où j'habite »

#### 3-2.a. Préparation de la sortie de terrain

Préalablement à la sortie de terrain, une séance ayant lieu en classe a été mise en place pour préparer la sortie. L'objectif de l'apprentissage annoncé aux élèves était le suivant : « *Pendant plusieurs séances, nous allons travailler en géographie sur le lieu où vous vivez, le lieu où vous habitez. Vous allez apprendre à identifier et caractériser le lieu où vous habitez.* » Dans un premier temps, le plan du quartier a été distribué aux élèves (Figure 4). Ils avaient pour consigne de le lire attentivement puis, par binôme, ils devaient répondre à des questions venant approfondir leur lecture de la carte :

- *Combien y-a-t-il d'écoles indiquées sur cette carte ?*
- *Combien y-a-t-il de centres postaux (Poste)?*
- *Combien y-a-t-il de lycées ?*
- *Quelle est la rue au nord du boulevard Saint-Martin ?*
- *Quelle est la rue à l'est de la rue Taylor ?*
- *Entoure au crayon de papier notre école.*

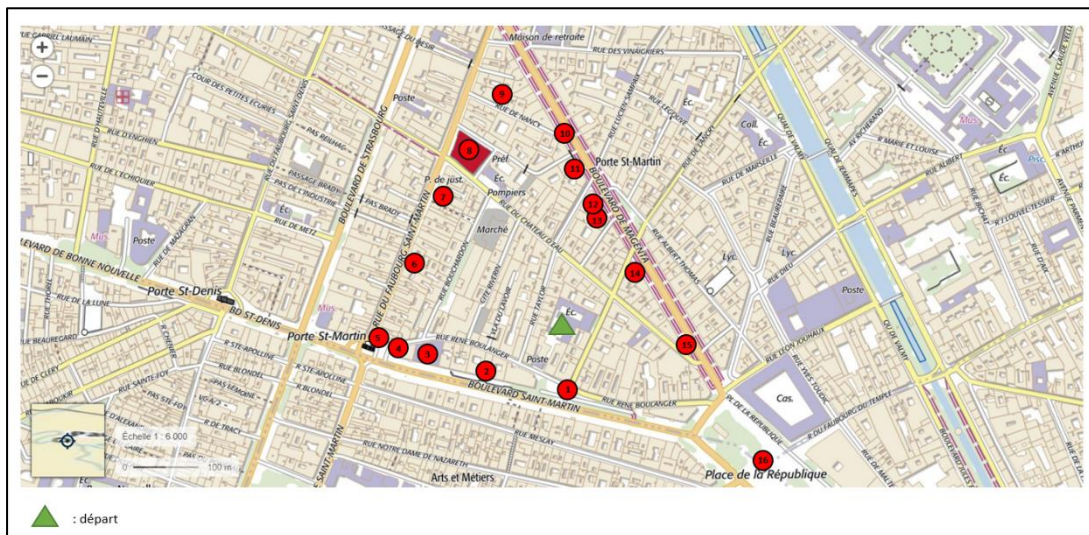
Notons ici que ces premières consignes mettent en jeu différentes activités cognitives : anticiper (en se projetant à la fois dans l'objectif d'apprentissage et dans l'activité extérieure à venir), explorer et observer. Deux difficultés peuvent entraver la bonne lecture de la carte par les élèves : la méconnaissance des signes cardinaux, la difficulté à lire les abréviations<sup>10</sup>. Une autre difficulté pouvait entraver le bon déroulement de la séance, celle qui consiste pour les élèves à se détacher de leur représentation égocentrique de l'espace et ainsi entraver l'entrée dans le processus d'apprentissage. Il va sans dire que cette dernière difficulté énoncée s'est illustrée en classe lors de la mise en pratique de la séance. En effet, une excitation a été induite chez les élèves à la vue d'une carte représentant leur lieu de vie. Cette réaction spontanée va de pair avec la représentation spatiale des enfants de huit-neuf ans fortement attachés à leur espace vécu. Ainsi, tous les élèves ont dans un premier temps, avant même de commencer à répondre aux questions, cherché le nom de la rue où ils habitaient. Une fois cette première émulation instinctive passée, les élèves ont pu progressivement se détacher d'une vision égocentrique de l'espace pour entrer dans l'apprentissage et amorcer une première lecture cartographique.

---

<sup>10</sup> En effet, des élèves ont eu des difficultés à identifier les écoles car ces dernières sont indiquées par l'abréviation « Éc ».

Dans un deuxième temps, une correction collective a eu lieu. Les élèves ont identifié le parcours qu'ils allaient réaliser, le nombre d'étapes à parcourir, le nom des principaux axes... Les règles de sécurité liées à la sortie dans le quartier ont été établies et validées collectivement avec la classe. Ainsi, nous avons convenu que l'adulte responsable du groupe, n'interviendrait pas lors de la sortie mais laisserait les élèves mener seuls leurs investigations appuyées sur leur expérience du quartier. Les élèves ont pris conscience qu'ils allaient donc devoir pratiquer l'espace d'une façon autre, davantage en autonomie. En effet, ces derniers ne devront pas être passifs comme cela peut souvent être le cas quand l'enfant accompagne ses parents d'un point A à un point B, mais véritables acteurs de leur parcours.

**Figure 6 : Plan du quartier utilisé lors du parcours d'orientation**



Réalisation : Julie Bidi (octobre 2018), d'après le site géoportail

### 3-2.b. Déroulement de la sortie de terrain

Trois jours après la séance de découverte de la carte, la sortie de terrain a eu lieu. La classe a été scindée en trois groupes hétérogènes. Notons ici que la première séance de recueil des conceptions initiales est un élément judicieux à utiliser pour constituer des groupes hétérogènes dans la mesure où les premières représentations des élèves témoignent de leur connaissance de leur environnement proche. Séparer la classe en trois groupes fut un grand avantage car cela a permis de constituer des groupes de huit élèves, ce qui permettait ainsi d'avoir un groupe restreint plus propice aux apprentissages et au déplacement dans la ville. Le premier groupe était encadré par la P.V.P<sup>11</sup> d'éducation physique et sportive, le deuxième groupe par mon binôme PES et j'étais pour ma part

<sup>11</sup> Professeure de la Ville de Paris

en charge du dernier groupe. Dans chaque groupe, une A.V.S. était présente, ce qui permettait d'avoir un effectif de deux adultes pour huit enfants. Après avoir, dans un premier temps, rappelé les règles de sécurité, distribué un questionnaire, une carte, un appareil photo et un stylo aux élèves, les groupes ont pu effectuer un départ échelonné. Avec leur adulte référent en retrait, les élèves avaient pour consigne de suivre les indications inscrites sur leur feuille, ou prescrites sur leur carte et de répondre au fur et à mesure aux questions (cf. annexe 7). Ces dernières étaient de natures diverses, l'enjeu principal étant d'offrir la possibilité aux élèves d'observer leur quartier et de prendre le temps de le parcourir. Certains éléments seront réexploités lors de séances postérieures alors que d'autres ne viennent qu'enrichir la connaissance de son espace de vie.

D'une manière générale, l'engouement des élèves pour la sortie a été réel. Impliqués dans l'exercice, ces derniers ont également pu développer des compétences de travail en groupe en coopérant et collaborant avec tous les membres constituant le groupe. Ainsi, nous pouvons noter une répartition des tâches au sein des groupes sans que celle-ci ait été dictée par un adulte référent : deux lecteurs de carte, un lecteur du questionnaire, un scripteur et les observateurs davantage en charge de mener le groupe sur le bon itinéraire et de s'arrêter aux endroits opportuns. La pratique d'une géographie hors les murs de la classe a permis aux élèves de s'exprimer librement sur leurs pratiques du quartier. Les élèves échangeaient entre eux sur les endroits qu'ils appréciaient, les endroits où ils avaient l'habitude d'aller, les endroits qu'ils ne connaissaient pas...en pouvant prendre appui sur des réalités géographiques immédiates. Ainsi, la parole spontanée en situation est plus aisée surtout pour des élèves qui, en classe, peinent à s'exprimer ou ont encore du mal à théoriser et généraliser leur propos. Sans en avoir directement conscience, les élèves échangeaient sur la façon dont ils se représentaient l'espace, sur la façon dont ils le pratiquaient, en somme sur la façon dont ils l'habitaient. Ainsi, l'expérience d'une géographie hors-les murs permet ici de placer à la fois l'élève devant le propre miroir de sa pratique spatiale et de mettre en lumière le fait qu'il n'y a pas d'existence qui ne soit pas spatiale. Contrairement à une géographie faite en classe, cet enseignement pratiqué « hors-les murs » éclaire les enfants sur le Monde, il permet de replacer l'individu au centre de ses apprentissages et de l'éclairer sur sa relation avec le Monde.

Cette sortie de terrain dans un espace à priori familier permet aux élèves d'accéder à un raisonnement géographique en les initiant à l'observation. Ainsi, le questionnaire donné aux élèves s'articulait autour de grandes questions géographiques : où ? quoi ? comment ? pourquoi là ? Les enfants ont alors pu regarder leur lieu de vie d'un œil nouveau en le questionnant davantage. Les remarques entre élèves étaient en ce sens révélatrices car ces derniers étant invités par le biais des questions à observer avec attention l'espace qui les entoure, ils ne sont pas restés enfermés par le

carcan des questions mais s'en sont naturellement affranchis en portant une attention soutenue sur tous les éléments qui les entourent.

### *3-2.c. L'après sortie de terrain*

Si la géographie est un moyen d'entrer dans l'apprentissage par l'expérience, il ne faut pas oublier que l'après sortie de terrain est primordial. Ainsi, un temps en classe de retour d'expérience doit impérativement être réalisé afin de pouvoir verbaliser et conscientiser l'apprentissage. La sortie de terrain pensée comme point de départ de l'enseignement ne vient dès lors pas simplement faire office d'illustration mais se positionne comme point de départ des apprentissages. Forts de leur expérience, les élèves ont davantage été dans la capacité d'identifier les caractéristiques de leur lieu de vie : un espace urbain, la prédominance des commerces, des lieux culturels... L'enseignant s'efface donnant, de fait, une place centrale à l'élève et aux processus cognitifs permettant la construction de leur savoir. Comme le mettait en avant Jean Piaget, la construction de la connaissance est dès lors le résultat d'un processus d'interaction entre le sujet et le milieu. La sortie de terrain et le retour d'expérience en classe sont en adéquation avec la pensée socioconstructiviste qui place l'enfant comme acteur de son apprentissage et ne confère à l'enseignant qu'un rôle de médiateur en charge d'animer le conflit socio-cognitif en fonction de l'objectif conceptuel visé par la séquence. Par un jeu de questions orientées, de reformulations et d'apport théorique -dans le vocabulaire précis à employer notamment- l'enseignant oriente les élèves vers les objectifs visés.

## Conclusion

Pour conclure, les deux séquences analysées ci-dessus ne sont que les prémices d'une réflexion sur la manière dont la géographie peut être abordée avec des élèves de l'école élémentaire en les plaçant comme véritables acteurs de leurs apprentissages et en tentant d'amorcer chez eux les débuts d'un questionnement géographique. Il va sans dire que la procédure de recherche n'a pas été poussée à son maximum et comporte certaines limites. Ainsi si les deux situations d'apprentissage proposées ont stimulé les élèves, les bénéfices éventuels de cette exaltation n'ont pas été mesurés ; il en est de même pour les résultats de ces deux séquences. En effet, pour donner plus de rigueur scientifique à la recherche, il aurait été judicieux de recueillir les conceptions initiales des élèves dès la première semaine de la rentrée en leur demandant ce qu'ils comprenaient et identifiaient comme « le(s) lieu(x) où ils habitent ». Puis à la fin de la thématique la même question aurait dû être posée aux élèves afin de pouvoir comparer les résultats et identifier les apports réels de la sortie de terrain.

Quoi qu'il en soit, nous pouvons néanmoins conclure qu'en plaçant au cœur de sa réflexion l'habiter, le programme de géographie du cycle 3 accorde une place de choix à l'expérimentation et à l'observation. La géographie scolaire ne peut se limiter à une géographie en classe où l'enseignant seul détenteur du savoir, transmettrait à ses jeunes élèves des concepts géographiques. L'enjeu d'une géographie hors les murs à l'école primaire est d'amorcer chez les plus jeunes un véritable questionnement géographique en les invitant à observer leur territoire sous l'angle des questions « quoi ? où ? comment ? pourquoi là ? ». La sortie de terrain permet de mettre en place une forme de géographie spontanée. Si renouvellement de la géographie scolaire il y doit y avoir, il va de soi que ce dernier doit aller dans le sens d'un détachement progressif d'une géographie traditionnelle où l'élève apprend des concepts et notions géographiques sans les expérimenter ou les observer par le vécu. Qui peut en effet affirmer se souvenir de toutes les connaissances scolaires accumulées tout au long de sa scolarité en géographie ? C'est peut-être que comme l'écrit la théoricienne Britt Mari Barth « *On ne peut séparer les connaissances, qui sont les produits de la pensée, des processus qui leur donnent la forme mentale sinon on se trouve devant des savoirs morts* » (1993) .

## Bibliographie

- BARTH Britt-Mari, 1993, *Le savoir en construction. Former à une pédagogie de la compréhension*, Paris, Retz, coll. « Pédagogie », 208p.
- BIDI Julie, 2017, *Les représentations cartographiques dans les albums jeunesse*, Master 2 de Géographie, parcours Culture, Politique, Patrimoine, Université Paris IV-Sorbonne, dirigé par Olivier Milhaud et Gilles Palsky, 163p.
- BIDI Julie, 2018, *Géographes avec les albums jeunesse*, Master 1 Education et formation, parcours sciences de l'éducation, Université Paris-Descartes, dirigé par Sophie Gobert, 45p.
- BIDI Julie, 2019, « La sortie de terrain au cycle 3 pour découvrir le(s) lieu(x) où j'habite » in *Feuilles de Géographie* [revue en ligne], Numéro spécial « La géographie hors les murs » à paraître en juin 2019
- BROUSSEAU Guy, 2000, *Les propriétés didactiques de la géométrie élémentaire. L'étude de l'espace et de la géométrie*. Université de Crète, pp.67-83, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00515110/document> [en ligne], consulté le 23 avril 2018
- CLAVAL Paul, « Le rôle du terrain en géographie », *Confins* [En ligne], 17 | 2013, mis en ligne le 01 avril 2012, consulté le 21 novembre 2018. URL : <http://journals.openedition.org/confins/8373> ; DOI :10.4000/confins.8373
- FREMONT Armand, 1999, *La région espace vécu*, Paris, Flammarion, coll. « Champs Essais », 288p.
- HEROUARD Florent, 2007, « Habiter et espace vécu : une approche transversale pour une géographie de l'habiter » in PAQUOT Thierry, LUSSAULT Michel et YOUNÈS Chris, *Habiter, le propre de l'humain. -Villes, territoires et philosophie*. Paris, La Découverte, pp.159-170
- LEHMAN-FRISCH Sonia et VIVET Jeanne, 2011, « Géographies des enfants et des jeunes » [en ligne], *Carnets de Géographes* n°3, Rubrique Carnets de débats, mis en ligne en décembre 2011,

[http://www.carnetsdegeographes.org/carnets\\_debats/debat\\_03\\_01\\_Lehman\\_Frisch\\_Vivet.php](http://www.carnetsdegeographes.org/carnets_debats/debat_03_01_Lehman_Frisch_Vivet.php), consulté le 27 mai 2017, 19p.

- MEUNIER Christophe et SALA Céline, 2016, *Enseigner l'histoire-géo à l'école primaire*, Malakoff, Dunod, coll. « La boîte à outils du professeur », 192p.

### **Journée d'étude :**

- « Faut-il encore enseigner la géographie à l'école ? », mercredi 9 janvier 2019, ESPE Paris - Site Molitor

### **Sites internet :**

- **Eduscol** : <http://eduscol.education.fr/>
- « Histoire et Géographie : S'appropriier les différents thèmes du programme au cycle 3 » <http://eduscol.education.fr/cid98981/s-appropriier-les-differents-themes-du-programme.html>, mis à jour le 29 septembre 2017
- « Géographie / Classe de CM1 : Thème 1 : découvrir le(s) lieu(x) où j'habite » [http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Geographie/74/4/RA16\\_C3\\_HIGE\\_GEO\\_CM1\\_Th1\\_Decouvrir\\_lieu\\_ou\\_j-habite\\_616744.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Geographie/74/4/RA16_C3_HIGE_GEO_CM1_Th1_Decouvrir_lieu_ou_j-habite_616744.pdf), mars 2016
- « Questionner l'espace et le temps : explorer les organisations du monde », <http://eduscol.education.fr/cid100805/questionner-l-espace-et-le-temps.html>, mis à jour 16 octobre 2016
- « Questionner l'espace pour apprendre à le maîtriser », [http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Temps\\_et\\_espaces/20/0/RA16\\_C2\\_QMO\\_N\\_Intro-espace\\_DM\\_577200.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Temps_et_espaces/20/0/RA16_C2_QMO_N_Intro-espace_DM_577200.pdf), mars 2016
- « Séquence au CE1 à partir de l'album *Un lion à Paris* », [http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Temps\\_et\\_espaces/73/4/RA16\\_C2\\_QMO\\_N\\_2\\_seance\\_5-6\\_564734.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Temps_et_espaces/73/4/RA16_C2_QMO_N_2_seance_5-6_564734.pdf), mars 2016
- « Cycle 3 -cycle de consolidation -Programme du cycle 3 », [http://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes\\_2018/20/2/Cycle\\_3\\_programme\\_consolide\\_1038202.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/2/Cycle_3_programme_consolide_1038202.pdf), novembre 2018
- **Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales** : <http://www.cnrtl.fr/>

- **Hypergé**o Encyclopédie en ligne : <http://www.hypergeo.eu/>
- Olivier Lazzarotti, Habiter, <http://www.hypergeo.eu/spip.php?article652>, 2014
- **Larousse** Dictionnaire en ligne : <http://www.larousse.fr/>

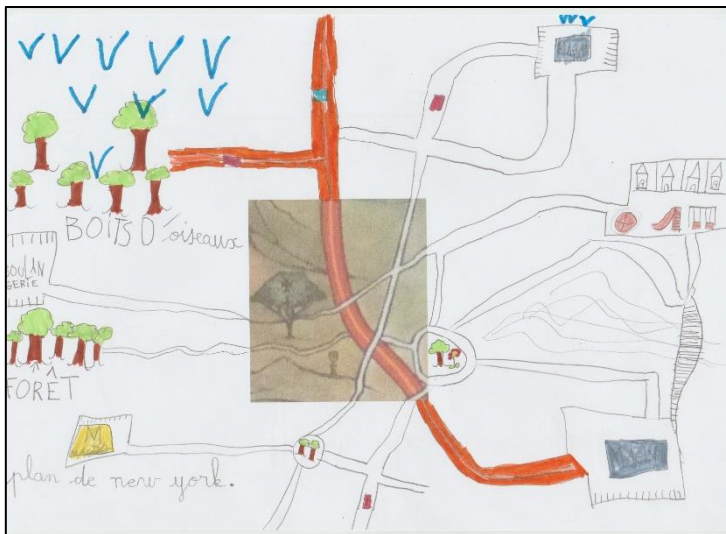
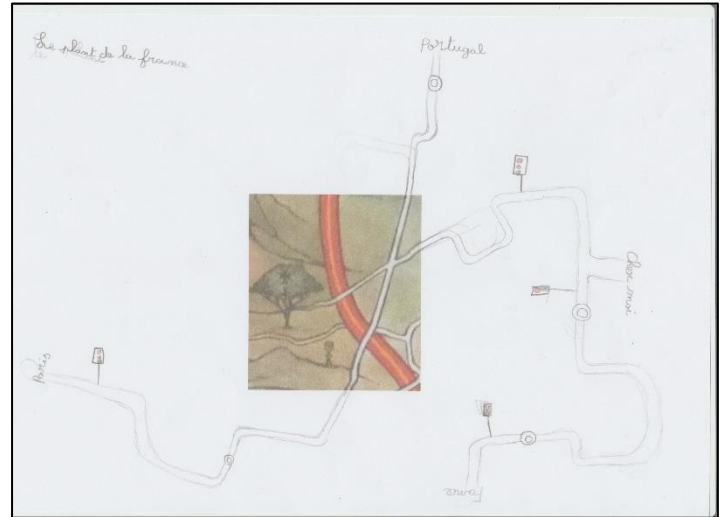
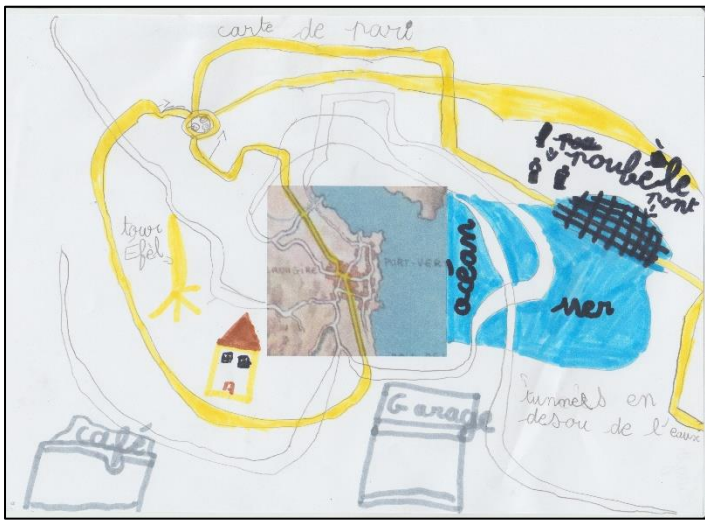
## **Annexes**

Annexe 1 -Cartes produites par les élèves de CE1.....	32
-------------------------------------------------------	----



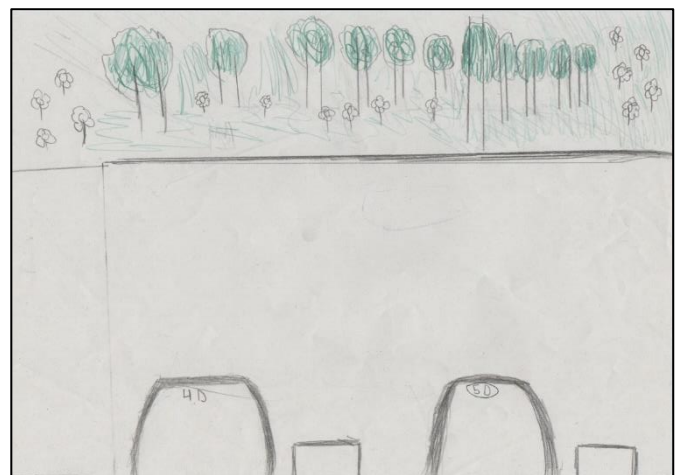
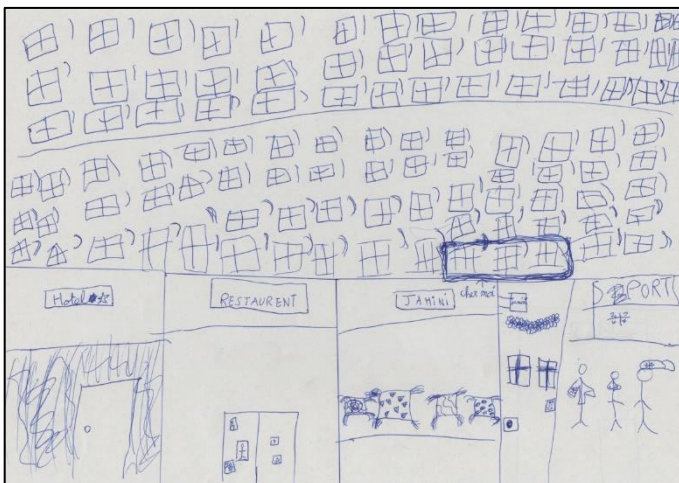
Annexe 2 -Cartes produites par les élèves de CM1 .....	33
Annexe 3 -Séquence « Découverte de la carte de Paris à travers un album jeunesse.....	34
Annexe 4 -Séquence « Découvrir le(s) lieu(x) où j’habite » .....	35
Annexe 5 - Photographies prises lors de la 1 <sup>ère</sup> séance de travail sur l’album <i>Un lion à Paris</i> .....	38
Annexe 6 -Productions d’élèves liées à la séance de travail sur la carte simplifiée de Paris .....	39
Annexe 7 -Questionnaire de la sortie de terrain.....	40

Annexe 1 : Quelques cartes produites par les élèves de CE1



Source : productions d'élèves, mars 2017

## Annexe 2 : Quelques cartes produites par les élèves de CM1



Source : productions d'élèves, octobre 2018

## Annexe 3 -Fiches de préparation séquence « Découverte de la carte de Paris à travers un album jeunesse »

Cycle 3 Niveau CM1		Domaine : Géographie		Période 1	Durée : 2 séances
Intitulé de la séquence : <b>La carte de Paris</b>		Objectif général de la séquence en réf. au B.O. n°30 du 26 juillet 2018 : <b>(Se) repérer et (se) déplacer dans l'espace en utilisant ou en élaborant des représentations</b>			
Séance N° 1/7 (10-09-18)		Nature de la séance : <b>Séance de réflexion et d'observation pour chercher</b>			
Objectif spécifique de la séance : <b>Passer d'une représentation illustrée à une photographie documentaire</b> <b>Utiliser des cartes analogiques et numériques à différentes échelles, des photographies de paysages ou de lieux</b>			Compétences du socle : <b>Les représentations du monde et de l'activité humaine (développer une conscience de l'espace géographique)</b>		
Matériel nécessaire : vidéoprojecteur ; album <i>Un lion à Paris</i> ; Reproduction format A4 des 10 lieux parisiens ; Plan A0 de Paris ; figurine du lion ; petites reproduction des 10 lieux					
Durée de chaque étape	Mode de travail Dispositif envisagé	Déroulement Consignes Rôle du maître	Phases	Tâche de l'élève Activités cognitive (Procédures attendues) Réponses/difficultés éventuelles des élèves	
5 min	Collectif	Découverte du plan de Paris sur le frontispice de l'album Projection de la carte en ayant caché la mention « Plan de Paris » « Je vais vous montrer une image : d'après-vous qu'est-ce que c'est ? » <b>Faire justifier</b> . On attend que les élèves reconnaissent un plan ou une carte de Paris. <b>Lever le cache qui mentionne « Plan de Paris »</b> « Que représente le tracé rouge ? le tracé bleu ? le tracé gris ? où sont les points de départ et d'arrivée ? »	Mise en route  Réflexion	Ecouter la consigne <b>Faire des hypothèses</b> <b>Indices : Tour Eiffel, Sacré Cœur, Musée du Louvre, Gare de Lyon, St Germain des Prés, Pont des arts, Beaubourg, Place Denfert Rochereau, la Seine, contours de la ville</b>  <b>Difficulté : Lecture du sens des flèches</b>	
10 min	Collectif	Lecture magistrale de l'histoire <b>Projection au fur et à mesure des illustrations</b>	Ecoute		
15 min	Collectif	« Cette fois, nous allons essayer de reconnaître les monuments et endroits célèbres qui figurent sur le plan. J'ai photocopié en couleur les 10 lieux visités par le Lion, vous allez essayer de les reconnaître au fur et à mesure que je vais relire l'histoire » <b>Présenter et nommer les monuments</b>	Recherche	Ecouter la consigne <b>Se projeter dans l'apprentissage</b> Participer (faire des propositions) <b>Faire des hypothèses</b> <b>Difficulté : Louvre/Joconde ; méconnaissance des monuments</b>	
5 min	Collectif	« Maintenant nous allons replacer les lieux sur une grande carte de Paris » <b>Organiser la participation des élèves</b> Placer les lieux + Déplacer le lion + Tracer l'itinéraire du lion	Recherche	<b>Observer -Faire des hypothèses -Coopérer</b>	
5min	Collectif	« Une carte c'est quoi ? ça sert à quoi ? » <b>Mener le débat</b> <b>Inscrire les propositions des élèves au tableau</b>	Recherche	<b>Faire des hypothèses</b>	
<b>RTI A N°</b>					
Séance N° 2/7 (13-09-18)		Nature de la séance : <b>Séance de réflexion et d'observation pour chercher</b>			
Objectif spécifique de la séance : <b>Localiser des lieux sur une carte</b>			Compétences du socle : <b>Les représentations du monde et de l'activité humaine (développer une conscience de l'espace géographique)</b>		
Matériel nécessaire : vidéoprojecteur ; album <i>Un lion à Paris</i> ; carte simplifiée de Paris					
Durée de chaque étape	Mode de travail Dispositif envisagé	Déroulement Consignes Rôle du maître	Phases	Tâche de l'élève Activités cognitive (Procédures attendues) Réponses/difficultés éventuelles des élèves	
5-10 min	Individuel	Rappel de la séance précédente On va maintenant apprendre à lire un plan. Distribution d'un plan simple de Paris : plan touristique avec représentation analogiques des principaux monuments parisiens. « Sur cette carte de Paris vous allez entourer les lieux visités par le Lion » Plan qui ne permet de repérer que 6 lieux sur les 10 du l'album (manque : café de Flore (Saint-Germain des Prés : station de métro Châtelet ; Pont des arts)	Mise en route  Recherche	Les élèves doivent entourer les lieux visités par le Lion (se souvenir des lieux/regarder sur la carte + les retrouver sur la nouvelle carte) <b>Observer</b>	
5-10 min	Binôme	Projection du plan de l'album « Pour trouver les quatre monuments manquants, je vous projette le plan qui figurait au début de l'album. Par deux, en vous appuyant sur des indices et en essayant de vous repérer sur la carte, pour chaque monument manquant, vous allez faire une croix et écrire dessous le nom du monument situé ». <b>Circuler et observer les stratégies des élèves</b> <b>Questionner les élèves et les mettre en perspective de venir expliciter leurs procédure au tableau</b>	Recherche	Trouver des solutions pour résoudre un problème <b>Mettre en parallèle les deux cartes</b> <b>Observer</b> <b>Faire des analogies</b>  <b>Différenciation : demander aux élèves ayant terminé avant de rédiger une phrase explicitant la méthode employé</b> <b>Ex. Le café de Flore est situé au sud de la Seine.</b>	
10 min	Collectif	Mise en commun Reprendre les hypothèses collectivement, les valider ou les invalider. Placer les quatre monuments manquants.	Structuration	Participer aux échanges de classe <b>Justifier ses choix/procédures</b>	
20 min	Collectif	Trace écrite	Structuration	<i>La carte est un outil pour se repérer dans l'espace et le représenter mais aussi comprendre l'organisation d'un espace. C'est la représentation d'un endroit réel que l'on réduit pour pouvoir le dessiner sur une feuille.</i>  <i>Pour localiser des lieux sur une carte on utilise un vocabulaire précis.</i> <b>Faire un schéma (une croix avec indiqué nord-sud-est-ouest).</b>	
10 min	Individuel	« Maintenant que nous avons vu le vocabulaire utilisé pour se repérer sur un plan, vous allez répondre seul à ces questions en vous aidant du plan de Paris »	Réinvestissement	Dans quel arrondissement se situe le Parc Montsouris ? Combien y-a-t-il de gares dans Paris ? Où se situe le Sacré-Cœur par rapport à La Villette ? Où se situe l'Opéra par rapport à la Gare St-Lazare ? Où se situe le Panthéon par rapport au Jardin du Luxembourg ? Donne le nom d'un lieu qui se situe au à l'est de Notre-Dame. Donne le nom d'un lieu qui se situe au nord de la Tour Montparnasse. <b>Différenciation : Donner aux élèves en difficulté les questions sur papier (alors que les autres doivent recopier les questions).</b>	
5 min	Collectif	Correction collective	Structuration	14 <sup>ème</sup> ; 6 gares ; à l'ouest ; au sud ; à l'est ; bastille ; tour Eiffel, musée d'Orsay...	

## Annexe 4 – Fiches de préparation séquence « Découvrir le(s) lieu(x) où j'habite »

Cycle 3, CMI		Domaine : Géographie (Sous domaines : EPS, Education morale et civique)		Période 1	Durée : 6 séances (2 semaines)
Intitulé de la séquence : <b>Découvrir le(s) lieu(x) où j'habite</b>		Objectifs généraux de la séquence en réf. au B.O. n°30 du 26 juillet 2018 : <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.</b>			
Séance N°1/6 (01/10)		Nature de la séance : <b>Séance de réflexion et d'observation pour chercher/ Séance de découverte</b>			
Objectif spécifique de la séance : <b>Préparer la sortie sur le terrain (Lire la carte de son quartier)</b>		Compétences du socle : <b>Domaine 5-Les représentations du monde et de l'activité humains (développer une conscience de l'espace géographique).</b>			
Matériel nécessaire : carte du quartier (x25) ; vidéoprojecteur (projection de la carte + du questionnaire) ; questionnaire de la sortie (x25)					
Durée de chaque étape	Mode de travail Dispositif envisagé	Déroulement + Consignes + Rôle du maître	Phases	Tâche de l'élève + Activités cognitive (Procédures attendues) + Réponses/difficultés éventuelles des élèves	
2min		<p>Annonce de l'objectif</p> <p>« Pendant plusieurs séances nous allons travailler en géographie sur le lieu où vous vivez, le lieu où vous habitez. Vous allez apprendre à identifier et caractériser le lieu où vous habitez grâce à une carte en particulier. »</p> <p>Engager les élèves dans le processus d'apprentissage : annoncer l'objectif d'apprentissage, projeter les élèves dans les activités futures</p>	Mise En Route	Phase d'écoute Anticiper (se projeter dans l'apprentissage)	
10 min	Binôme	<p>Observation de la carte</p> <p>« Je vais vous distribuer à chacun la carte de quartier qui est autour de l'école. Je vais dans un premier temps vous demander de bien regarder la carte en prenant bien le temps de tout lire. Puis je vais vous demander de répondre à des questions en regardant cette carte. »</p> <p>Venir en aide aux élèves en difficulté. Gérer les éventuels conflits au sein des groupes.</p>	Recherche	<p>Combien y-a-t-il d'écoles indiquées sur cette carte ? 4 Combien y-a-t-il de centres postaux (Poste) ? 2</p> <p>Combien y-a-t-il de lycées ? 2 Quelle est la rue au nord du boulevard Saint-Martin ? <i>Rue René Boulanger</i> Quelle est la rue à l'est de la rue Taylor ? <i>Rue de Lancry</i> Entoure au crayon de papier notre école.</p> <p>Explorer ; Identifier ; Observer</p> <p>Difficulté à lire les abréviations : <i>Éc</i> ; Ne repère par l'école car 4 écoles sur la carte et la rue de Lancry n'est pas indiquée à côté de l'école mais plus haut (nécessité de suivre le prolongement de la rue). Mauvaise utilisation des signes cardinaux (nord-sud-est-ouest).</p>	
15 min	Oral collectif	<p>Correction</p> <p>« Maintenant nous allons lire ensemble cette carte. »</p> <p>Réponses + justifications</p> <p>Mener les échanges/Distribuer la parole</p> <p>Question supplémentaire pour le groupe : « Où est l'échelle sur cette carte ? Qui peut m'expliquer ce que veut dire l'échelle d'une carte ? »</p>	Structuration	L'échelle de la carte : 5 000. C'est le zoom.	
15 min	Oral collectif	<p>Explication de la sortie.</p> <p>« Jeudi, pendant le cours de sport nous allons faire une sortie : un parcours d'orientation dans le quartier. Je vais vous distribuer le questionnaire que vous allez devoir remplir jeudi matin lors de la sortie. »</p> <p>Distribution du questionnaire</p> <p>Lecture des questions + Explication des mots compliqués.</p> <p>Précaution : bien demander aux élèves de ranger leurs stylos pour éviter qu'ils écrivent sur le questionnaire</p>	Découverte (Mise en route de la sortie de terrain)	<p>Mots potentiellement compliqués : vitraux, boulevard, façade, blason, bistrot, devise, urne</p> <p>Cf. Questionnaire dans le classeur de stage</p> <p>Organisation du questionnaire : consigne (avancez-continuez-traversez + nom de rue ; question)</p>	
BILAN :					

Séance N°2/6 (04/10) matin		Nature de la séance : <b>Séance de réflexion et d'observation pour chercher</b> <b>Séance transdisciplinaire avec l'EPS (Parcours d'orientation)</b>			
Objectifs spécifiques de la séance : <b>Se repérer dans l'espace en s'aidant d'une carte et d'informations textuelles. Observer son lieu de vie. Adapter ses déplacements à des environnements variés (E.P.S.)</b>		Compétences du socle : <b>Domaine 5-Les représentations du monde et de l'activité humains (développer une conscience de l'espace géographique).</b> <b>Domaine 3 -La formation de la personne et du citoyen (symboles de la République, lieu du pouvoir)</b>			
Matériel nécessaire : questionnaire de la sortie (un par groupe) ; plan du quartier (un par groupe) ; stylos (deux par groupes)					
Durée de chaque étape	Mode de travail Dispositif envisagé	Déroulement + Consignes + Rôle du maître	Phases	Tâche de l'élève + Activités cognitive (Procédures attendues) + Réponses/difficultés éventuelles des élèves	
5-10 min	Oral collectif	<p>Annonce de la sortie dans le quartier</p> <p>Rappel des règles de sécurité : « Bien rester en groupe. Même si on pense connaître des raccourcis ou d'autres chemins, on reste toujours avec son groupe et on suit le parcours de la carte. On ne court pas, on est prudent dans la rue car il y a d'autres personnes, des vélos, des voitures. C'est notre 1<sup>ère</sup> sortie, si ça se passe mal, nous n'en ferons pas d'autres. »</p> <p>Constitution des groupes + Distribution du matériel pour chaque groupe</p>	Mise en route	Ecouter les consignes, savoir les reformuler.	
1h30	Par groupe	<p>Départ échelonné des groupes</p> <p>Avec leur adulte référent, les enfants suivent les indications de leur feuille et sur leur carte, ils répondent au fur et à mesure aux questions.</p> <p>Préciser le nombre de groupes (comment et de combien d'élèves ils sont constitués) ainsi que le nom du responsable de chaque groupe.</p>	Découverte	<p>Lecture de la carte et des questions. Répondre aux questions.</p> <p>Observer ; Explorer</p> <p>Lecture de la carte compliquée (choix d'une mauvaise direction).</p> <p>Volonté d'aller trop vite (« course ») et manque d'observation (loupe des étapes).</p> <p>Questions trop difficiles</p> <p>Voir Questionnaire (cf. classeur de stage)</p>	
BILAN :					

Séance N°3/6 (04/10) après-midi		Nature de la séance : <b>Séance de mise en commun et de structuration</b>		
Objectifs spécifiques de la séance : <b>Réaliser une description de son lieu d'habitation</b> <b>Distinguer espace rural/espace urbain</b>		Compétences du socle : <b>Domaine 5-Les représentations du monde et de l'activité humains (développer une conscience de l'espace géographique),</b> <b>Domaine 3 -La formation de la personne et du citoyen (symboles de la République, lieu du pouvoir)</b>		
Matériel nécessaire : questionnaires complétés lors de la sortie ; un questionnaire vierge par élève (x25) ; photos des lieux ; un plan du quartier par élève ; images espace urbain/rural				
Durée de chaque étape	Mode de travail Dispositif envisagé	Déroulement + Consignes + Rôle du maître	Phases	Tâche de l'élève + Activités cognitive (Procédures attendues) + Réponses/difficultés éventuelles des élèves
10 min	Oral collectif	Retour sur la sortie de terrain du matin : « Qu'en avez-vous pensé ? « L'activité vous a semblé facile/difficile ? Pourquoi ? » <b>Mener les échanges</b>	Mise en route	Donner son avis
30 min	Oral collectif	Correction des questionnaires.	Structuration	Répondre oralement aux questions – Ecouter la réponse – Noter la réponse sur sa feuille
10 min	Individuel	Annonce de la consigne « Maintenant que nous avons un peu mieux découvert notre quartier, je vais vous distribuer un questionnaire afin de mieux connaître Paris. Répondez aux trois questions. »	Recherche	Répondre aux questions <b>Lire des documents et prélever des informations.</b> <b>Difficulté à prélever les informations essentielles dans un texte. Difficulté de compréhension du texte.</b>
5 min	Oral collectif	Correction collective	Structuration	<b>Correction :</b> <i>Paris est une ville.</i> <i>Colonne à colorier : grande ville</i>
10 min	Individuel	Trace écrite <i>Où est-ce que j'habite ?</i> <i>Mon pays est la France.</i> <i>Une ville est une commune d'au moins 2 000 habitants. Lorsqu'il y en a moins, on parle d'un village. La commune où j'habite est Paris, c'est la capitale de la France.</i> <i>Une commune est un territoire (ville ou village) dirigé par un maire et un conseil municipal.</i>	Structuration	Elèves qui recopient la trace écrite.
15 min	Par groupe	Annonce de la nouvelle consigne « Par groupe je vais vous donner des photographies. Je vais vous demander de trier ces photographies en deux catégories. Pour classer ces photographies vous devez discuter entre vous et être capables d'expliquer votre classement. » <b>Temps de classification des élèves</b> <b>Veiller au respect des avis de chacun au sein des groupes</b>	Recherche	<b>Temps de classification (élaboration de stratégies pour diviser en deux toutes les photographies) – Discussion au sein du groupe</b> <b>Catégoriser – Justifier – Négocier</b> <b>Entente difficile au sein du groupe</b> <b>Difficulté à ne faire que deux catégories</b>
15 min	Oral collectif	Correction au tableau. Demander aux élèves d'explicitier leur classification. « Savez comment on appelle ces deux espaces ? Quels sont les mots géographiques pour parler de ce type d'espace ? »	Structuration	<b>Ville/Campagne ; Naturel/Non naturel ; Paris/pas Paris . . . (possibilités de classification)</b> <b>Réponse attendue : espace urbain/espace rural</b> <b>Ce qui permet de distinguer les deux espaces : le nombre d'habitations (beaucoup plus d'habitations dans l'espace urbain ; la place de la verdure (plus de vert (champs, prés...) dans l'espace rural : il y a des immeubles dans l'espace urbain</b>
5 min	Individuel	Recopier la trace écrite	Structuration	<b>Il existe différents espaces d'habitations:</b> <i>L'espace rural : tout ce qui concerne la campagne (village, champs...)</i> <i>L'espace urbain : tout ce qui concerne la ville (immeubles, supermarchés...)</i>
BILAN :		« Au vue de ce que nous venons de voir et de la sortie que nous avons fait ce matin, vous pensez que Paris est dans quel type d'espace ? » <i>Paris est dans un espace urbain.</i>		

Séance N°4/6 (08/10) Quels sont les services de ma commune ? Activités et services urbains		Nature de la séance : <b>Séance de réflexion et d'observation pour chercher</b>		
Objectif spécifique de la séance : <b>Découvrir les services de sa commune d'habitation</b>		Compétences du socle : <b>Domaine 5-Les représentations du monde et de l'activité humains (développer une conscience de l'espace géographique).</b>		
Matériel nécessaire : photographies du quartier				
Durée de chaque étape	Mode de travail Dispositif envisagé	Déroulement + Consignes + Rôle du maître	Phases	Tâche de l'élève + Activités cognitive (Procédures attendues) + Réponses/difficultés éventuelles des élèves
5 min	Oral collectif	Rappel de la séance précédente. Poser des questions en vue de l'évaluation : « Qui peut me définir un espace rural ? » « un espace urbain ? » « Quelle est la différence entre une ville et un village ? » Annonce de l'objectif : « Nous allons maintenant découvrir ce qu'il est possible de quels sont les activités, les choses que nous pouvons faire dans notre commune. »	Mise en route	Répondre oralement aux questions <b>Anticiper (se projeter dans l'apprentissage)</b>
15 min	Par groupe	Annonce de la consigne « Par groupe, je vais vous distribuer des photographes prises dans le quartier. Je vais vous demander de classer ces images en deux catégories et de pouvoir expliquer comment vous avez fait pour classer vos photographies. » <b>Veiller au respect des avis de chacun au sein des groupes</b>	Recherche	<b>Temps de classification (élaboration de stratégies pour diviser en deux toutes les photographies) – Discussion au sein du groupe</b> <b>Catégoriser – Justifier – Négocier</b> <b>Entente difficile au sein du groupe</b> <b>Difficulté à ne faire que deux catégories</b>
20 min	Oral collectif	Correction Elèves présentant leur classification au tableau « Il y a donc plusieurs classifications possibles en fonction des critères que vous avez choisis. Je vais maintenant vous proposer ma classification : services marchands et services non-marchands. » Qui peut essayer d'expliquer pourquoi j'ai choisi cette classification ? Que veulent dire ces mots ?	Structuration	Ecouter la présentation des autres – Justifier devant les autres sa classification  <b>Services marchands : ce qui est payant / Services non-marchands : ce qui est gratuit</b>
10 min		Trace écrite	Structuration	<b>Dans les villes, il y a de nombreuses activités. C'est-ce qu'on appelle des services. Plus les villes sont grandes, plus les activités sont nombreuses et les équipements sont variés.</b> <b>Paris est une métropole, elle possède des services de base (école, boulangerie...), des services spécialisés (collège, supermarchés...) et des services rares (théâtre, cinéma...).</b>  <b>Services marchands : ils sont payants (commerces, transports,...)</b> <b>Services non-marchands : ils sont rendus aux personnes gratuitement (école, police, santé...).</b>
BILAN :				

Séance N°5/6 (11/10) Où se situe ma commune ?		Nature de la séance : Séance de mise en commun et de structuration		
Objectif spécifique de la séance : <b>Découvrir où se situe sa commune d'habitation dans différents contextes géographiques</b>		Compétences du socle : <b>Domaine 5-Les représentations du monde et de l'activité humains (développer une conscience de l'espace géographique).</b>		
Matériel nécessaire : étiquettes pour le zoom individuel ; ordinateur ; vidéoprojecteur				
Durée de chaque étape	Mode de travail Dispositif envisagé	Déroulement + Consignes + Rôle du maître	Phases	Tâche de l'élève + Activités cognitive (Procédures attendues) + Réponses/difficultés éventuelles des élèves
5 min	Oral collectif	Rappel de la séance précédente. Poser des questions en vue de l'évaluation : « Comment appelle-t-on les activités d'une ville ? » « Donnez des exemples de services de base ? de services spécialisés ? de services rares ? », « Qu'est-ce qu'un service marchand ? qu'un service non-marchand ? » Annonce de l'objectif : « nous allons apprendre à situer Paris à différentes échelles géographiques ».	Mise en route	Répondre oralement aux questions Anticiper (se projeter dans l'apprentissage)
5 min	Oral collectif	Montrer un dézoom : partir de l'école, la rue, l'arrondissement, le département, la région, le pays, le continent, le monde.	Observation	Observer le zoom Se mettre dans la perspective de donner les différentes échelles
15 min	Par binôme	Annnonce de la consigne « Maintenant vous allez réaliser ce zoom sur papier afin que vous ayez toujours en tête la localisation de votre commune d'habitation car c'est très important de savoir se situer pour se repérer dans la France mais aussi dans le monde » « Je vais vous distribuer des images reprenant les éléments que nous venons de voir. Je vous demande de les placer dans le bon ordre : il faut partir du plus petit (l'école) au plus grand (le monde). Vous pouvez vous aider avec votre voisin. » Temps de réflexion « Dès que vous pensez avoir placé correctement la série d'images, vous pouvez écrire en dessous le mot correspondant à la photographie. »	Recherche	Hierarchiser les images – Ecrire en dessous le mot correspondant Se rappeler -Reconnaître  Ecole – Rue – Arrondissement – Ville – Département - Région – Pays -Continent – Monde
		Correction Trace écrite	Structuration	Une région : territoire comprenant plusieurs départements. En France, il y a 13 régions.  Paris est dans la région Île de France qui compte 8 départements : le Val d'Oise (95), les Yvelines (78), l'Essonne (91), la Seine-et-Marne (77), le Val-de-Marne (94), les Hauts-de-Seine (92), la Seine-Saint-Denis (93), Paris (75).  Paris est donc une ville mais aussi un département.
BILAN :				

Source : Julie Bidi, octobre 2018

## Annexe 5 : Photographies prises lors de la 1<sup>ère</sup> séance de travail sur l'album *Un lion à Paris*

*Dans la cour : retrouver les différentes étapes du parcours du Lion*



*En classe : tracer l'itinéraire du Lion sur une vraie carte de Paris*



Sources : photographies des élèves David Issoupouleve, octobre 2018, photographie zoom Lion sur la carte de Julie Bidi, avril 2017

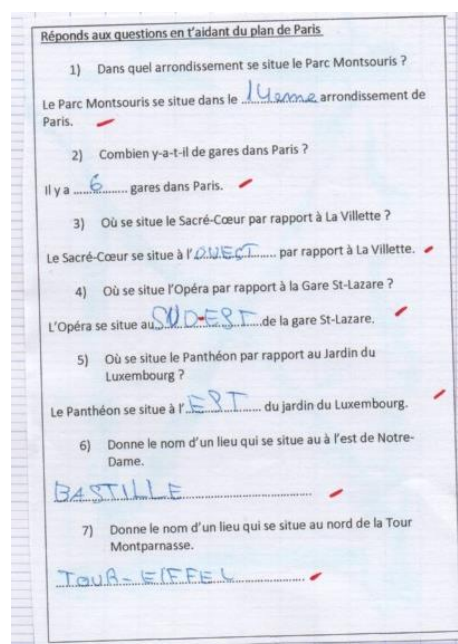
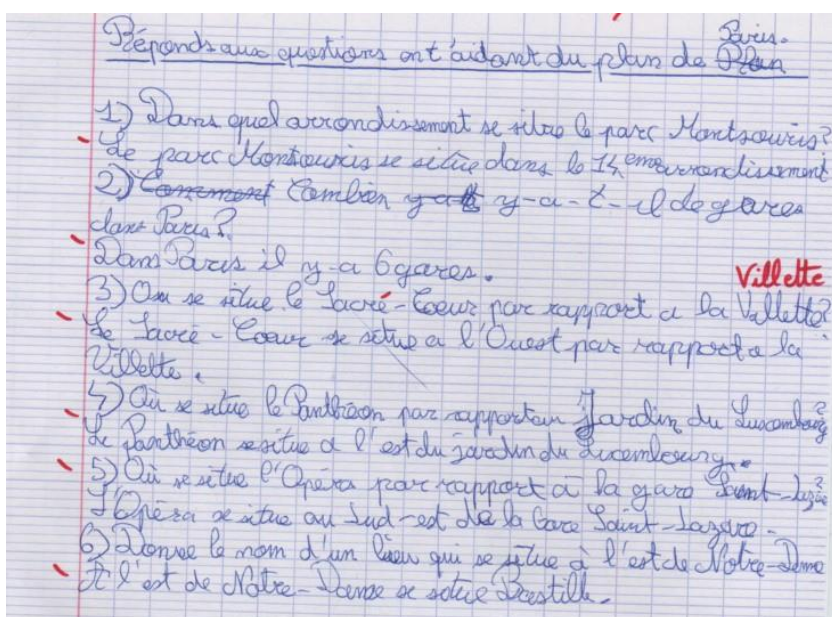


## Annexe 6 : Productions d'élèves liée à la séance de travail sur la carte simplifiée de Paris

Carte simplifiée de Paris avec mention des lieux visités par le Lion




Réponses aux questions après lecture de la carte




## Annexe 7 - Questionnaire de la sortie de terrain

### Parcours d'orientation : le découvre le(s) lieu(x) où j'habite

 Sortir de l'école et passer devant le centre Jean Verdier.  
Remonter la rue de Lancry jusqu'à la place Johann Strauss.


1/ A quel âge est mort Johann Strauss ? .....

 Prendre le boulevard Saint-Martin en direction de la Porte du Faubourg Saint-Denis

2/ Connaissez-vous le nom de ce que l'on voit sur la photo ? .....




Repérez le numéro du lampadaire situé juste à côté : .....

 Descendre les escaliers et continuer jusqu'au théâtre de la Porte Saint-Martin.


3/ Ecrivez sur votre feuille, les deux mots écrits en doré au-dessus des fenêtres : .....

Au-dessus des vitraux, vous avez deux personnages allongés. Qu'ont-ils dans leurs mains ? .....

 Continuer d'avancer jusqu'à la Porte Saint-Martin.

4/ Placez-vous maintenant devant le théâtre de la Renaissance.

En quelle année, a été construit ce théâtre ? .....

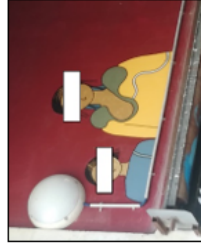
 Placez-vous à l'angle du boulevard Saint-Martin et de la rue du Faubourg Saint-Martin.

5/ Trouvez deux animaux sculptés sur la façade de la Porte Saint-Martin : .....


 Prendre la rue du Faubourg Saint-Martin en direction de la gare de l'Est.

6/ Marchez jusqu'aux numéros 38-40. Observez la façade.  
De quelle année date-t-elle ? .....


Quel est son architecte ? .....



7/ Placez-vous maintenant devant le passage du marché (au numéro 62). Retrouvez ce tag :  
De quelle couleur sont les yeux des deux personnages ? .....

 Continuer et avancer toujours vers la gare de l'Est.  
Traverser la rue du Château d'eau.  
/ !\ Attention : attendez que le bonhomme piéton passe au vert pour traverser. / !\

8/ Regardez la façade de la mairie du Xe arrondissement.  
Repérez tous les symboles de la République française présents sur cette façade : .....

 Continuer toujours sur la rue du faubourg Saint-Martin.  
Prendre à droite la rue de Nancy.

9/ Placez-vous devant le numéro 14.  
Quel est le nom de ce bâtiment ? .....

De quelle couleur sont les portes ? .....

Parmi ces choix retrouve le blason qui figure sur la porte du bâtiment :



Continuer la rue de Nancy jusqu'au boulevard Magenta.

10/ Comment s'appelle le bistrot à l'angle de la rue de Nancy et du boulevard de Magenta ?

Tourner à droite sur le boulevard Magenta en direction de la Place de la République.  
/!\ Attention à la piste cyclable. / !\

11/ Retrouvez cette porte et notez le numéro.



Traverser la rue Lucien Sampaix.  
Traverser la rue Pierre Chausson

12/ Comment s'appelle la bouche de métro placée devant le numéro 19 ?

13/ Sur le portail vert du numéro 19, à gauche, vous avez la date de construction du bâtiment.  
Ecrivez la en chiffres arabes :

Pour t'aider (appel) : I = 1 ; V = 5 ; X = 10 ; L = 50 ; C = 100 ; D = 500 ; M = 1000

Traverser la rue de Lancry et continuer en direction de la Place de la République.

14/ Arrêtez-vous au numéro 7. Comparez cette façade avec celle que vous aviez vue au numéro 19. Que remarquez-vous ?

Continuer tout droit.

15/ Arrêtez-vous devant la Bourse du travail.

Repérez la devise de la République :

Donnez deux mots latins inscrits sur la façade :

Continuer jusqu'au centre de la Place de la République  
(au niveau de la statue).  
/ !\ Attention à la circulation / !\

16/ Reconnaissez-vous le blason que vous aviez vu au poste de police ? Ecrivez la devise en latin qui figure en dessous de ce blason :

Reconnaissez-vous les éléments déjà présents sur la façade de la bourse du travail ?

Vous pouvez maintenant rentrer à l'école en empruntant la rue René Boulanger !

***Titre : Comment aborder le concept géographique de l'habiter en CM1 ?***

***Résumé :*** Ce travail de recherche propose de s'interroger sur l'enseignement de la thématique « Découvrir le(s) lieu(x) où j'habite » avec une classe de CM1. L'introduction du concept de l'habiter dans les programmes de 2016 ouvre la porte à un enseignement de la géographie tourné vers l'expérimentation et l'observation. La mise en place d'une sortie de terrain et d'une séance de découverte de la carte à travers un album jeunesse apparaissent comme deux moyens d'aborder la géographie avec des élèves de l'école élémentaire. Sans avoir l'ambition de renouveler l'enseignement de la géographie le présent travail détaille la mise en place de deux séquences d'enseignement ayant pour but principal de placer l'élève au cœur de ses apprentissages en lui offrant la possibilité d'entrer dans les prémices d'un questionnement géographique.

***Mots clefs :*** cycle 3 – géographie – habiter – sortie de terrain – littérature

***Title : How do you explain the geographical concept of dwelling to CM1 levels ?***

***Summary :*** This research study offers to question the teaching of the topic "Discovering the place(s) I live in" in elementary school. Introducing the concept of dwelling in the 2015 programs paves the way to teaching geography through experimentation and observation. This study relies on two hypotheses on how to teach geography to elementary students: organizing a field work in CM1 and a work session to study maps through children's literature. Without having the ambition to renew the entire way of teaching, this work details how to set up two work sessions that mainly aim at placing the students at the heart of their learning process, opening their minds to geographical reflection.

***Key words:*** elementary school - geography - to dwell - field work - literature