



HAL
open science

Le concept d'habiter en géographie en CM1 : une découverte des lieux de vie pour mieux habiter

Nolwenn Allo

► To cite this version:

Nolwenn Allo. Le concept d'habiter en géographie en CM1 : une découverte des lieux de vie pour mieux habiter. Education. 2022. dumas-03865122

HAL Id: dumas-03865122

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03865122>

Submitted on 22 Nov 2022

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.



Le concept d'habiter en géographie en CM1 : une découverte des lieux de vie pour mieux habiter

Mémoire présenté dans le cadre de la formation initiale 2^{ème} année 2021-2022 :
MEEF mention 1^{er} degré

Soutenu publiquement par
Mme Nolwenn ALLO

En présence d'un jury composé de
Directrice de mémoire : Prof. Dr. ROMERO Margarida. Margarida.Romero@univ-cotedazur.fr
Directrice du Laboratoire d'Innovation et Numérique pour l'Éducation (LINE).
Tuteur INSPE : M. LE DANTEC Olivier Olivier.LE-DANTEC@univ-cotedazur.fr
Professeur de mathématiques

Table des matières

Le concept d'habiter en géographie en CM1 : une découverte des lieux de vie pour mieux habiter	1
Table des matières	2
Résumé	4
Abstract	5
Remerciements	Erreur ! Signet non défini.
Déclaration anti-plagiat	Erreur ! Signet non défini.
PARTIE 1 : Cadre théorique	6
Introduction	6
Cadre théorique	8
I) Géographie scientifique et géographie scolaire.	8
a) Qu'est-ce que la géographie ?	8
b) L'histoire de la géographie	11
c) L'évolution de l'enseignement de la géographie	16
II) Le concept d'habiter en géographie	21
III) La place du concept d'habiter dans les programmes de géographie de 2015	25
a) Le concept d'habiter, un fil conducteur dans les programmes de géographie du cycle 3	25
b) L'évolution du concept d'habiter dans les programmes	27
PARTIE 2 : Méthodologie	31
Démarche méthodologique	31
I) Présentation de la séquence « Découvrir le(s) lieu(x) où j'habite »	31
II) La mise en place de la séquence	35
a) La place de la séquence	35
b) L'interdisciplinarité	37
c) Les supports et ressources utilisés pour la mise en place	39
Participants	41
Instruments de recherche	42
Recueil des données	43
Démarche d'analyse	45
PARTIE 3 : Résultats	49
Résultats	49
Analyse des résultats	52

PARTIE 4 : Discussion	54
Discussion	54
Conclusion	58
Références	59
Bibliographie	59
Sources internet	60
Textes officiels	60
Annexes	61
Annexe 1	61
Annexe 2	63
Annexe 3	64
Annexe 4	65
Annexe 5	66
Annexe 6	67
Annexe 7	68
Annexe 8	70
Annexe 9	71
Annexe 10	72
Annexe 11	73
Annexe 12	74

Résumé

Au début de l'année lorsque j'ai commencé l'enseignement de la géographie dans ma classe de CM1, je me suis rapidement rendu compte que mes élèves n'avaient pas une bonne connaissance de l'espace dans lequel ils vivaient. Je suis donc partie de ce constat pour élaborer mon sujet de mémoire de M2, en partant du thème central : « Habiter », qui sous-tend les thématiques du cycle 3 et notamment celles du CM1. A partir de la première thématique du CM1 « Découvrir le, les lieu(x) où j'habite » qui sert d'introduction au concept d'habiter, j'ai élaboré une séquence permettant aux élèves d'interroger leur espace proche, un espace que tous les élèves de la classe partagent à savoir l'école puis le quartier puis la ville de Nice. Ce thème sera réutilisé en CM2 lors de la séquence sur le thème 3 « Mieux habiter » pour découvrir les différentes manières d'habiter et les solutions envisageables pour mieux vivre dans les espaces découverts dans ce thème 1 de CM1.

A partir des représentations des élèves de leurs lieux de vie, nous avons découvert différentes manières d'habiter ces espaces. Le travail mené avec les élèves durant ces premières séances a permis aux élèves de réfléchir sur leurs lieux de vie qu'ils fréquentent tous les jours et pourtant qu'ils connaissent si peu...

A travers mon travail, mon objectif était de leur faire découvrir de manière plus approfondie leurs lieux de vie afin qu'ils construisent des repères utiles dans leur quotidien mais aussi pour qu'ils puissent par la suite mieux habiter ces espaces en ayant une meilleure connaissance.

Ce mémoire a permis d'interroger la place du concept d'habiter en géographie et plus particulièrement dans les programmes de géographie et les changements que cela a engendré pour les professeurs des écoles dans leur manière d'enseigner cette discipline.

Abstract

Early in the year whereas I started teaching geography in my fourth-grade class, I quickly realized that my students did not have a good knowledge of the space in which they lived. Thus, I lean on this observation to elaborate my M2 thesis topic, starting from the main theme: “Living”, which underlies the cycle 3 themes and in particular those of CM1. From the first theme of this level "Discovering the place (s) where I live" which serves as an introduction to the concept of living, I developed a sequence allowing students to question their close environment, a place that all pupils in the class share, precisely school, district and the city of Nice. This theme will be reused in CM2 during the sequence on theme 3 "Better living" in order to discover the different ways of living and the possible solutions for living better in the spaces discovered in the CM1 theme 1.

From the pupils' representations of their places of life, we discovered different ways of inhabiting these spaces. The work carried out with them during these first sessions, lead them to have a reflection on living places they frequent every day and yet know so little ...

Through my work, my objective was to make them discover, in a more comprehensive way, their living places in order to build useful landmarks in their daily life but also to inhabit better these spaces because they will know them better.

This thesis made it possible to question the place of the concept of living in geography, more particularly in geography programs and the engendered changes for schoolteachers in the way they teach this discipline.

PARTIE 1 : Cadre théorique

Introduction

L'enseignement de la géographie au sein de ma classe cette année, m'a permis de découvrir un attrait pour cette discipline. En effet, celle-ci est fondamentale dans les programmes scolaires, la géographie est partout dans le monde qui nous entoure et son enseignement permet de comprendre et d'explorer le monde dans lequel on vit.

A l'école, l'enseignement de la géographie débute dès le cycle 1 mais le terme de géographie n'apparaît qu'au cycle 3. L'école maternelle vise la construction de repères spatiaux à travers la compétence « se repérer dans l'espace » du domaine « Explorer le monde ». L'enseignement en cycle 1 repose sur trois thématiques : « Faire l'expérience de l'espace », « Représenter l'espace » et « Découvrir l'environnement », à travers l'étude de l'architecture du bâti du quotidien (la classe, l'école, le quartier) et à partir d'activités ritualisées, les élèves explorent l'espace de manière concrète. Au cycle 2, l'enseignement se poursuit à travers « Questionner l'espace », les élèves vont ainsi passer d'un espace autocentré à un espace géographique, comme indiqué dans la présentation Eduscol « La structuration de l'espace au cycle 2 se construit lentement, en lien avec la maturation physiologique de l'enfant. Si la familiarisation avec l'espace s'acquiert par l'expérience, la notion d'espace doit se construire et être accompagnée régulièrement. » Le programme de cycle 2 repose sur deux attendus de fin de cycle « Se repérer dans l'espace et le représenter » et « Situer un lieu sur une carte, sur un globe ou sur un écran informatique ». Les élèves vont tout d'abord apprendre à se situer dans leur environnement proche puis à situer les espaces étudiés sur des cartes et repérer la position de sa région, de la France, de l'Europe et des autres continents. Ils devront aussi représenter des espaces qui leur sont familiers puis moins familiers notamment à travers des sorties. Par l'étude du domaine « la découverte du monde », les élèves du cycle 1 au cycle 2 bénéficient d'une entrée à la géographie, celle-ci est introduite progressivement en fonction de l'âge et du développement de l'enfant. Les élèves poursuivent au cycle 3 la construction progressive et de plus en plus explicite de leur rapport à l'espace, grâce à l'introduction de l'enseignement de la géographie. Les élèves vont ainsi dépasser leur expérience personnelle de l'espace vécu pour découvrir et comprendre un espace social partagé avec d'autres personnes.

A partir d'exemples précis, les élèves découvrent d'autres lieux du monde tout en poursuivant la connaissance des territoires de proximité.

Le présent mémoire propose une réflexion sur l'enseignement de la géographie et du concept d'habiter qui est central dans les nouveaux programmes du cycle 3. Cet enseignement vise à développer chez les élèves un premier questionnement géographique, pour ce faire les enseignants vont devoir envisager de nouvelles méthodes d'enseignement pour que celles-ci placent l'élève au cœur de leur découverte. Ainsi mon travail de recherche repose sur la première thématique du cycle 3 « Découvrir le(s) lieu(x) où j'habite », où les élèves seront amenés à découvrir leur espace de vie pour mieux se l'approprier. Cette première approche du concept d'« habiter » permet aux élèves de comprendre la pluralité de sens de ce terme puisque chacun occupe et aménage l'espace différemment.

Dans le cadre de ce mémoire de recherche, nous nous demanderons alors en quoi l'enseignement de cette thématique permet aux élèves de mieux connaître et habiter leur lieu de vie grâce à l'étude de leur environnement proche ? Ce travail de recherche sera divisé en quatre parties : la première sera consacrée au cadre théorique avec l'apport scientifique sur la géographie. La deuxième partie comprend le cadre méthodologique de la recherche avec la mise en place de la séquence en classe. La troisième partie sera consacrée à l'analyse des résultats de cette recherche à partir des différents outils mis en place dans le cadre de l'enseignement de cette thématique. Enfin, la dernière partie permettra une réflexion et une discussion à partir de ce travail réalisé au sein de ma classe de CM1.

Cadre théorique

I) Géographie scientifique et géographie scolaire.

a) Qu'est-ce que la géographie ?

La géographie explore les relations dynamiques qui existent entre les individus, les sociétés et les espaces, territoires qu'ils occupent, aménagent, conçoivent et se représentent. Si l'on revient à l'étymologie du mot géographie, géo signifie la terre en grec et graphie signifie écrire, représenter donc la géographie était à l'origine l'écriture de la terre. Son étymologie grecque témoigne de son ancienneté, pendant longtemps la géographie est restée une simple description du monde. Le CNRTL (Centre national de ressources textuelles et lexicales) donne pour définition de la géographie « science qui a pour objet la description de la Terre et en particulier l'étude des phénomènes physiques, biologiques et humains qui se produisent sur le globe terrestre ; discipline scolaire, universitaire correspondante » (2012, para 1). Cette science s'intéresse à deux axes bien différents : un axe relatif au milieu physique (relief, climat, hydrographie...), et un axe relatif aux éléments humains (occupation d'un territoire, aménagements humains...).

Brunet en parlant de la géographie dit « ce qui m'intéresse est d'essayer de comprendre où je suis, et pourquoi autour de moi c'est comme ça » (1997, p.250), cette phrase pourrait être prononcée par tous les géographes car elle résume plutôt bien leur mission principale. En effet, les géographes s'intéressent à la Terre, ils veulent la survoler pour savoir à quoi elle ressemble, c'est ce qu'ils font d'ailleurs lors de leur sortie sur le terrain. Il a fallu connaître sa forme, sa taille puis les rapports à l'espace, être capable de se situer et de s'y déplacer. Puis les géographes ont nommé les lieux et cartographié l'espace à l'intérieur duquel ils continuaient toujours à y repousser les limites du connu. En effet, la géographie est une recherche constante d'un monde nouveau à travers l'exploration lors de voyages. De plus, la géographie a pour deuxième objectif de transmettre les savoirs concernant les repérages, les orientations ou les localisations, pour cela les géographes ont compilé tous les voyages et les connaissances anciennes du monde. C'est le cas des *Géographies universelles* (Vidal de la Blache, 1927) comprenant 23 volumes qui constituent une géographie inventaire.

Selon Claval, la géographie est « une science sociale : elle s'intéresse à la terre des hommes. Elle analyse les faits naturels dans la mesure où ils éclairent la répartition et les mouvements des hommes, de leurs activités et de leurs œuvres à la surface de notre monde » (1989, p.123). On parle alors de géographie humaine qui repère la place de l'homme dans son milieu et qui observe comment ils le modifient et le transforment. Les géographes s'intéressent aussi aux relations entre les hommes, étudiant ainsi les moyens de transport, de communication et les différentes formes de répartition de la population. Enfin, la géographie s'interroge sur les représentations du monde et des sociétés qui nourrissent la manière dont les hommes occupent l'espace dans lequel ils vivent.

La géographie se divise en trois branches d'étude : La géographie mathématique qui se concentre sur la surface de la Terre avec l'étude de sa représentation mathématique et sa relation à la Lune et au Soleil. Cette partie de la géographie est la première forme de science géographique apparue pendant l'antiquité grecque. Aujourd'hui elle comprend des disciplines scientifiques et techniques comme la cartographie, la topographie ou la géographie astronomique.

La géographie physique qui a pour but de décrire, comparer et expliquer les paysages. Elle comprend des spécialités : la climatologie, l'hydrologie ou la biogéographie qui participent à l'analyse du milieu naturel, plus généralement appelé paysage. L'étude de géographie physique et du paysage était la base de l'étude de la géographie de Paul Vidal de La Blache. La géographie physique a aujourd'hui profondément changé, elle s'intéresse de plus en plus au rôle de l'homme dans la transformation de son environnement physique.

La géographie humaine est l'étude spatiale des activités humaines à la surface du globe, elle étudie donc les régions habitées par l'homme. Les géographes cherchent à comprendre les préférences qui guident les hommes dans le choix du lieu où ils vont habiter, ils s'intéressent à la densité de population des espaces habités.

La géographie humaine comprend une sous partie : La géographie régionale qui cherche à diviser l'espace en régions. La première étape de cette démarche consiste donc à regrouper sous cette appellation des lieux auxquels est attribuée une certaine homogénéité. Puis il faut définir en quoi cette région est un individu géographique à part entière et en quoi celle-ci se distingue des autres régions.

La définition de la géographie est extrêmement liée à celle de l'enseignement, en effet certains géographes répondent même à la question : « A quoi sert la géographie ? » par « ça sert d'abord à enseigner ». L'enseignement de la géographie répond à une forte demande sociale. Comme le souligne Yves Lacoste, « toute réflexion sur la finalité des enseignements d'histoire et de géographie dans le système scolaire français oblige à souligner le rôle et la place éminemment politiques et géopolitiques associés à ces deux disciplines » (cité par Carroué, 2016, p.24). L'enseignement répond à une double finalité : permettre aux élèves de connaître le monde et participer à leur formation civique. En ces termes l'enseignement de la géographie est bien évidemment lié à celui de l'histoire, ce qui apparaît d'ailleurs conjointement dans les programmes à partir du cycle 3. En effet, la géographie tout comme l'histoire doit permettre de comprendre le monde et ses sociétés au regard du passé pour en construire et comprendre l'avenir. Yves Lacoste défend ainsi la géopolitique qui est nécessaire à l'enseignement de la géographie d'aujourd'hui dans le sens étymologique de « s'intéresser aux affaires de la cité », permettant de comprendre les enjeux des espaces d'aujourd'hui.

L'enseignement de la géographie permet aux élèves de se familiariser avec la Terre et le monde dans lequel ils vivent, d'en observer le milieu et les sociétés pour cela ils vont utiliser les outils des géographes tels que les cartes qu'ils doivent apprendre à lire et à interpréter. Les enseignants permettront aux élèves d'aborder leur espace proche puis des espaces plus lointains qui sont inconnus des élèves, les élèves aborderont ainsi la notion d'échelle. Les élèves seront également amenés à découvrir et à s'approprier un lexique géographique et scientifique tel que le planisphère, la carte, le plan, le globe, les images satellites...

L'enseignement de la géographie est souvent mêlé à l'histoire puisqu'il permet de comprendre l'évolution des sociétés dans la dimension spatiale et le poids des représentations qui sont propres à chaque culture et à chaque époque et qui déterminent donc les spécificités de chaque espace. La géographie tout comme l'histoire est une science sociale et son enseignement s'appuie sur d'autres sciences sociales pour expliquer par exemple, l'économie, l'organisation sociale ou les institutions politiques qui permettent de comprendre le monde et l'espace dans lequel on vit. Les élèves pourront ainsi percevoir les enjeux et les problématiques du monde actuel qui entraînent de profonds changements dans la géographie.

La géographie est aussi étroitement associée à l'idée d'espace, notion très difficile à définir puisque le dictionnaire propose lui-même plusieurs définitions. Dans le langage courant, l'espace est un lieu plus ou moins délimité.

Selon Geoconfluences, « l'espace géographique est un espace social, produit des groupes humains qui l'organisent et le mettent en valeur pour répondre à des objectifs fondamentaux : appropriation, habitat, échanges et communication, exploitation » (2022, para 3). Cette définition est très proche de l'étude qui est justement faite de l'espace en géographie. La pratique de la géographie permet aux élèves de développer leur capacité à se créer des repères spatiaux dans le monde dans lequel ils vivent. Cette capacité n'est bien évidemment pas innée pour les enfants mais elle se développe au fur à mesure des expériences spatiales que les élèves ont dans leur vie. Dès l'école maternelle, les élèves apprennent la structuration de l'espace qui comprend quatre stades de développement qui sont détaillés dans la suite du mémoire. La structuration de l'espace c'est la capacité à se situer, s'orienter, se déplacer dans son environnement. La notion d'espace est alors captée par diverses perceptions (visuelles, auditives, tactiles...) qui permettent aux élèves d'appréhender leur corps et le monde extérieur qui les entoure. Ils prennent ainsi conscience de l'orientation et du déplacement de leur corps dans l'espace ce qui est une première construction de l'espace. Aux cycles 1 et 2, le concept d'espace est au cœur de ce qui est appelé dans les programmes la « découverte du monde ». Les élèves acquièrent des connaissances géographiques tout au long de leur scolarité en travaillant à différentes échelles tout d'abord l'espace qui est proche puis l'espace lointain. La notion d'espace est omniprésente dans l'enseignement de la géographie.

b) L'histoire de la géographie

La géographie antique restera pendant longtemps une description de la Terre qui s'appuie sur les connaissances acquises lors des explorations ou conquêtes de terres inconnues qui sont communiquées par les récits de voyages. Les observations faites par les navigateurs et les commerçants permettent les premières cartographies et inventaires du monde. Les Grecs sont les premiers à étudier la géographie, essentiellement orientée sur des mesures de la Terre et étroitement liée à l'astronomie. Aristote prouve la rotondité de la Terre ce qui permet de connaître la latitude. Hérodote qui est considéré comme le père de l'Histoire et de la géographie au Vème siècle parcourt le monde pour le décrire, à cette époque la géographie a une finalité politique. Strabon, un explorateur écrit la première *Géographie* comprenant 17 volumes rassemblant les descriptions et les connaissances des Grecs.

Ptolémée mesure à son tour la circonférence de la terre mais commet beaucoup d'erreurs, il répertorie tout l'univers connu dans son ouvrage *Géographie*.

Ces précurseurs de la géographie posent les bases de l'objet d'étude de cette discipline : la cartographie qui permet de représenter l'espace, la découverte et l'exploration des continents, la mesure de l'espace terrestre et la cosmographie qui consiste à situer la Terre dans les systèmes astronomiques.

A partir du XI^{ème} siècle, en Europe la reprise du commerce terrestre et maritime avec les Arabes provoque un nouvel essor de la cartographie et des explorations. Le souci d'exactitude reste important, car il reflète ce besoin de précision en navigation maritime. Au XV^{ème} siècle l'œuvre de Ptolémée est diffusée en Occident et prépare les grands voyages de découverte. L'une des erreurs commises par Ptolémée permettra à Christophe Colomb de partir à la recherche des Indes vers l'ouest. Nicolas Copernic lui, développe une théorie de l'héliocentrisme selon laquelle le soleil est au centre de l'Univers et que la Terre tourne autour du soleil. Galilée est un défenseur de cette approche copernicienne de l'Univers, il propose d'adopter l'héliocentrisme et les mouvements satellitaires. Les découvertes scientifiques donnent de nouveaux instruments aux géographes comme le thermomètre en 1597, inventé par Galilée ou le baromètre de Torricelli, en 1643. Au XVI^{ème} siècle Mercator propose une projection cylindrique conforme car elle respecte les angles mais elle agrandit les surfaces notamment des pôles. Puis vient la projection conique qui elle respectera les surfaces et sera fortement employée. La cartographie se fait alors de plus en plus précise et le territoire méconnu est de plus en plus réduit grâce aux explorations qui se multiplient du Moyen-Age à la Renaissance. Cette découverte n'est pas uniquement dans un but géographique, elle résulte d'une volonté de conquête de nouvelles terres aussi bien économique que politique. Jusqu'au XIX^{ème} siècle la géographie restera double avec une connaissance astronomique et physique du monde, de la Terre et des peuples des pays explorés.

A partir du XVIII^{ème} siècle commencent les prémices de la géographie moderne avec un apport tout à fait nouveau : la philosophie, celle des Lumières. La philosophie allemande s'est intéressée de près à la géographie. Kant enseignera longtemps la géographie à l'Université. Dans sa *Géographie physique* (1757), il déclare « qu'on ne peut connaître l'homme si l'on ignore son milieu » (cité par Sanguin, 1994, p.139). Il dit également que la géographie physique détermine la géographie « spéciale, celle qui s'intéresse à la politique, à l'économie ou aux mœurs.

L'espace géographique n'est pas de même nature que l'espace mathématique qui est continu et homogène. Il se divise en régions qui constituent le substrat de l'histoire des hommes. » Hegel quant à lui distingue la science de la terre : la géologie de la géographie qui appartient à l'histoire parce qu'elle en est l'élément de base.

Les deux grands représentants de la philosophie allemande placent l'homme au centre de la quête scientifique ainsi la problématique des rapports de l'homme et de la nature qui n'est pas explicite dans la géographie jusqu'alors, le devient avec cette nouvelle géographie.

Alexander von Humboldt se situe entre les deux géographies : des explorations à la description. Dans *Essai d'une description physique du monde* (1855), il souhaite réaliser une synthèse de l'influence de la nature sur les sociétés humaines.

Friedrich Ratzel a marqué la géographie européenne de la fin du XIXe par une géographie historique s'intéressant à l'histoire des États, de la géopolitique des rapports entre les peuples et leurs milieux. Tous ces philosophes allemands auront pour objet de la géographie l'influence de la nature sur l'homme. Cet héritage allemand est marqué par cette conception naturaliste de la géographie.

En France entre 1810 et 1820 une première géographie universelle était publiée pour faire un bilan des connaissances acquises sur le monde. En 1821, la société de géographie de Paris est créée, elle diffuse les récits d'exploration et des conquêtes coloniales. La géographie sera alors un instrument politique comme on le remarque à travers un enseignement à l'époque qui se borne aux frontières politiques et aux circonscriptions administratives. Le géographe français Elisée Reclus a une conception de la géographie proche du philosophe allemand Ritter, il dit « la Terre constitue le corps de l'humanité et l'homme à son tour est l'âme de la Terre » (cité par Clément, 1994, p.221). Reclus se distingue des géographes de son époque par ses analyses politiques et sociales. Sa géographie est aussi bien sociale que politique, qu'ethnographique ou sociologique, écologique ou historique.

La géographie moderne commence avec Vidal de la Blache au moment de la naissance de la Troisième République après la défaite de 1870. L'idée répandue autour de la victoire allemande est que la victoire est due à l'enseignement nationaliste de la géographie. Le ministre de l'Instruction publique de l'époque lance une réforme des programmes en France pour introduire un nouvel enseignement de la géographie. Ainsi la géographie est l'une des bases de l'instruction de l'école primaire au lycée. Vidal de La Blache participe activement à la promotion de la géographie, pour lui cela passait par l'enseignement scolaire avec un patriotisme et une reconquête de l'Alsace-Lorraine.

Fondateur des *Annales de Géographie* en 1891, homme de pouvoir, il diffusera sa pensée géographique par tous les moyens. La géographie vidalienne, héritée de la philosophie allemande est une science positive et une science naturelle qui étudie les conditions de la nature sur la vie des hommes. Pour Vidal, cette science naturelle a une finalité humaine, il opte alors pour une « géographie humaine ».

Le tableau de la géographie de la France (Vidal, 1903) sert d'introduction à l'*Histoire de France* (Lavis, 1903). Vidal rappelle que « l'histoire d'un peuple est inséparable de la contrée qu'il habite » (1908, para.1). Le tableau montre alors une géographie politique de la France.

Vidal a donné une impulsion à la recherche géographique qui lui a permis de devenir autonome comme son enseignement même si un lien fort s'est maintenu avec l'histoire notamment dans les programmes de primaires.

L'influence vidalienne sera mondiale mais c'est surtout en France qu'elle aura l'impact le plus profond avec l'école française de géographie. La publication des 23 volumes de la *Géographie Universelle* permettra une connaissance du monde, elle reflétera la conception de la géographie de l'école française de la géographie, avec une approche régionale.

L'urbanisation rapide et l'exode rural après la Seconde Guerre Mondiale entraînent un bouleversement du paysage. La géographie vidalienne ne propose pas d'outils ou de méthodes pour passer d'une géographie humaine à une géographie urbaine.

La géographie française à l'époque est en retard par rapport à certains pays voisins comme les anglo-saxons, certains géographes vont faire éclore « une nouvelle géographie ». Cette nouvelle géographie s'appuie sur la théorie des places centrales qui a plusieurs sources étrangères, les modèles spatiaux des Allemands et l'école de sociologie urbaine de Chicago. Cette nouvelle géographie se propage d'abord aux États-Unis et en Angleterre avant les pays européens. Mais celle-ci va avoir du mal à se diffuser en France à cause des géographes vidaliens ou marxistes qui s'y opposent fortement. Ainsi la géographie française restera pendant longtemps en crise. Le courant marxiste est très puissant dans les années 1950 – 1970, il remet en question le « fixisme » en cherchant dans les contradictions les raisons du mouvement des choses de la nature ou des sociétés. Pierre George considère que la géographie est avant tout humaine et de ce fait elle doit entretenir des liens avec les autres sciences humaines comme l'histoire par exemple. Pierre George a contribué à la modernisation de la géographie avec sa « géographie active » en l'orientant vers l'étude des changements, des mouvements, des rapports de force sans jamais rompre avec les bases vidaliennes. Les géographes joueront ensuite un rôle important dans l'aménagement du territoire.

Cet aménagement s'appuiera sur les différentes thèses autour de la ville comme celle de Philippe Pinchemel (2007) qui proposait une méthode de classement hiérarchique des villes ou Michel Rochefort (1962) sur l'organisation urbaine. Le travail réalisé par ces géographes était régional, il était réalisé dans une partie de la France mais les méthodes ou observations ont ensuite été généralisées à la France. Les années 1960 représentent un fort développement pour la géographie française, après l'apport des anglo-saxons, la géographie régionale s'ouvre à l'aire urbaine. La géographie prendra alors pour définition « science de l'organisation de l'espace » permettant le maintien de toutes les branches de la géographie : physique, humaine et régionale.

La « nouvelle géographie » n'explosera que dans les années 1970 et provoquera un bouleversement majeur de cette science, la géographie, science naturelle devient une géographie sociale et elle veut ainsi affirmer sa place en tant que science à part entière. Peter Haggett présente une *première synthèse de la théorie de l'analyse spatiale* (1973) qui pose les bases et contribue à la diffusion de la nouvelle géographie en France. La nouvelle géographie a entraîné un mouvement de rénovation des théories et méthodes déjà connues comme la démarche quantitative ou systémique mais elle en a aussi montré les limites de la géographie théorique. La nouvelle géographie n'est plus une science naturelle ni humaine mais une science sociale. Les géographes analysent désormais l'espace géographique qui est un espace social, construit par les sociétés.

Au même moment, il y a les événements de 1968 avec une contestation des étudiants contre la géographie, discipline qu'ils trouvent ennuyeuse. Se pose alors la question « A quoi sert la géographie ? ». Ce mouvement de contestation joue également un rôle important dans la rénovation de la géographie en remettant en question les fondements de cette discipline. C'est à ce moment-là, dans les années 1970 que de nouvelles revues viennent compléter d'anciennes revues nationales ou régionales : *L'espace géographique* (Brunet, 2001) accorde une place importante aux réflexions théoriques de la production géographique nationale, la revue *Espace-Temps* (Lévy, 1975) défend l'idée que la géographie pour se renouveler doit se confronter aux autres sciences sociales. Enfin la revue *Hérodote* (Lacoste, 1976) a pour ligne directrice la géopolitique, Lacoste dit d'ailleurs dans le premier numéro « La géographie, ça sert d'abord à faire la guerre » (cité par Carroué, 2016, p.23).

Ces trois revues reflètent les orientations de la période qui suit l'expansion de la nouvelle géographie.

La nouvelle géographie a donné une forte impulsion aux recherches qui tentent de s'adapter aux mutations du monde contemporain. La géographie s'est alors enrichie dans ses champs de recherche, dans ses théories et ses méthodes.

c) L'évolution de l'enseignement de la géographie

L'enseignement de la géographie est variable selon les pays du monde, nous nous intéresserons ici qu'à l'enseignement de cette discipline en France.

La géographie a pendant longtemps été enseignée uniquement dans les collèges Jésuites en annexe de l'histoire. C'est au 19^{ème} siècle qu'elle prend progressivement une place dans les programmes. La géographie est devenue une matière obligatoire à l'école primaire par la loi de 1867 puis une discipline à part entière dans l'ensemble de la scolarité des élèves avec les programmes de 1872 – 1874. Les horaires attribués à cette discipline varieront beaucoup, en 1963 elle échappe même à un projet de suppression totale du programme du 1^{er} degré. Cette discipline a bien évidemment évolué avec l'évolution de la géographie scientifique. Après la défaite contre la Prusse en 1870, elle sera utilisée à des fins politiques et idéologiques pour faire prendre conscience aux élèves de l'unité de leur pays et les préparer à une revanche. De nombreuses réformes seront mises en place pour faire évoluer cette discipline à l'école primaire mais aussi dans l'enseignement secondaire. Celles-ci porteront autant sur le contenu des programmes que sur les méthodes d'enseignement.

Vidal a contribué à imposer la géographie comme une discipline obligatoire à enseigner dès le primaire et dans le secondaire. A l'époque de Vidal, cet enseignement était alors teinté de nationalisme. A l'époque il s'agit surtout d'une géographie administrative, l'enseignement de la géographie est négligé en France par rapport aux pays voisins notamment l'Allemagne. La géographie en France est une géographie idéologique et politique à finalité civique, l'objectif étant de réaffirmer sa patrie et sa puissance au niveau mondial.

Dans les classes élémentaires, la géographie abordée sera physique avec un aspect général sur le globe terrestre puis sur une étude la France. Dans le secondaire on part d'une vue mondiale puis l'Europe et enfin la France. L'enseignement de la géographie dans le secondaire est concentrique, la répétition vise l'acquisition des localisations. A partir de 1874, une importance est donnée à l'étude de cartes comme fondement de la géographie.

A partir des réformes de 1880, les rapports entre les hommes et la nature occupent une place essentielle dans l'enseignement à côté de la géographie physique. A partir de 1925, la géographie régionale de Vidal, prend une place importante. L'élaboration des programmes au début de la troisième république resteront pendant près d'un siècle et sont d'influences vidaliennes. Cette géographie a véhiculé une idéologie raciste, colonialiste et nationaliste.

La géographie savante tout comme la géographie scolaire a participé à la vague nationaliste de la première moitié du XXe siècle qui a abouti au régime de Vichy.

A partir des années 1950 – 1960, toutes les disciplines scolaires et notamment la géographie s'interrogent sur la pertinence des savoirs enseignés aux élèves dans une volonté de démocratisation de cet enseignement.

La géographie traditionnelle est remise en cause et la didactique de la géographie apparaît. Mais l'évolution de l'enseignement de la géographie subit une évolution longue et difficile.

Pendant longtemps l'enseignement n'a pas su trouver les moyens de s'adapter aux changements à la suite des divers événements comme la guerre froide, la construction européenne ou bien même l'urbanisation des sociétés. En effet, la géographie et l'enseignement de cette discipline n'avait pas d'alternative pour lui permettre de se renouveler, les programmes ont donc été alourdis avec l'accumulation de rubriques. A la fin des années 1960 l'approche vidalienne ouvrait les élèves au monde à travers l'économie mais celle-ci ne fut pas meilleure que Braudel avec l'enseignement des grandes civilisations. En effet, ces tentatives n'ont pas permis de relever l'enseignement de la géographie en apportant une meilleure compréhension du monde aux élèves. La géographie dite « physique » de Vidal a perduré jusque dans les années 1980 avec la réforme Haby qui introduit une géographie « sociale » accentuée à la fin des années 1990.

Les successions d'ajustements dans les programmes reflètent la difficile adaptation au monde en constante évolution, les programmes qui se succèdent sont le fruit de luttes entre les partisans de la géographie traditionnelle et ceux de la « nouvelle géographie ».

La géographie a été pendant longtemps une discipline jugée ennuyeuse par les élèves ce qui a entraîné une remise en question des pratiques pédagogiques des enseignants. Les élèves jugent cette discipline comme répétitive, alourdie de détails et difficile, parfois même inutile. Certains enseignants partagent ce sentiment et ont ainsi bien du mal à l'enseigner. Pour répondre à ce problème, la pédagogie active a permis aux élèves d'aller sur le terrain pour étudier directement leur milieu.

Ainsi, l'enseignement de la géographie part désormais de cas concrets et d'études de cas permettant aux élèves d'être plus actifs que lorsque l'enseignant dit traditionnel déversait son savoir. Dans les années 1970, cet essor des méthodes actives est appuyé par le renouvellement des manuels scolaires avec des supports pertinents et de meilleure qualité (iconographique, cartes, croquis).

Les didacticiens de la géographie ont alors réussi à mettre en lien la géographie scientifique et la géographie scolaire permettant ainsi d'introduire dans les programmes les approches nouvelles de la géographie scientifique. La géographie savante est renouvelée par une géographie plus moderne, ce qui offre aux enseignants de nouveaux contenus et outils pédagogiques.

L'évolution de cette discipline a toujours été difficile notamment à cause de la faiblesse de la formation des maîtres en géographie qui entraîne des difficultés dans la mise en place de cet enseignement à l'école primaire. Ces difficultés sont tout d'abord dues à un manque de formation, écart qui s'est creusé entre géographie et histoire car la géographie attire beaucoup moins d'étudiants à l'université. De plus, les enseignants sont démunis face à tous les changements opérés dans les programmes, ils ne savent plus ce qu'il convient d'enseigner et comment les mettre en œuvre dans la classe. Les enseignants n'ont pas tous les mêmes outils ou possibilités pour enseigner la géographie. Enfin, il est difficile pour les enseignants de suivre l'évolution de la géographie en tant que science tout en respectant les contraintes des programmes. En effet, la géographie évolue pour suivre les changements du monde mais les programmes eux ne suivent pas ces évolutions et sont souvent modifiés lorsqu'un nouveau gouvernement est mis en place. Si les enseignants veulent suivre l'évolution du monde cela demande une mise à niveau constante qui est très difficile et peu accessible dans leurs formations pédagogiques.

L'enseignement de la géographie ces dernières années et notamment avec l'introduction du concept d'habiter amène les élèves à « faire de la géographie » et pousse les enseignants à opter pour une démarche inductive. En effet, la volonté dans les programmes dès le cycle 1 est que les élèves pratiquent leur environnement, leur espace et les rendre progressivement acteurs de leur savoir. Cette évolution résulte de la théorie de Piaget sur le développement de l'enfant repris par Armand Frémont pour l'espace vécu par les enfants. En effet, l'espace vécu et représenté par les élèves évolue selon leur stade de développement psychomoteur.

Il y a quatre stades : le premier est l'espace subi de 0 à 3 mois, le second est jusqu'à 2 – 3 ans l'espace vécu, c'est le stade sensori-moteur où est construit l'espace perceptif. L'enfant perçoit les objets entre eux dans l'espace, et par rapport à lui et vit physiquement les situations permettant la construction de l'espace proche. Le troisième stade est l'espace perçu, jusqu'à 5 - 6 ans, c'est le stade préopératoire de la décentration qui permet la construction de l'espace représentatif.

L'enfant perçoit les objets à partir d'un autre point de vue que le sien et il commence à penser l'espace en dehors de lui-même, pouvant ainsi se le représenter sans s'y déplacer. Il commence également à percevoir les situations spatiales et les orientations avec un début de mémorisation. Le quatrième stade est jusqu'à 10- 11 ans avec l'espace conçu. L'enfant peut représenter l'espace en dehors de tout déplacement, construisant ainsi l'espace projectif. On parle alors de décentration de la personne et de la pensée par rapport à l'espace. Les programmes de géographie respectent ces différents stades et le développement psychomoteur de l'enfant. L'élève appréhendera son espace proche : la classe et l'école avant d'élargir à des espaces plus lointains. L'élève sera au cœur de ce renouveau dans l'enseignement de la géographie puisqu'il fera l'expérience de son espace grâce à des sorties sur le terrain, des découvertes via des outils numériques comme Google Earth. On constate alors que la géographie a évolué et tient compte de l'évolution du monde, en effet les derniers programmes prévoient de nouvelles compétences en géographie notamment celles qui sont liées aux usages du numérique. Grâce à ces nouveaux outils en ligne, les élèves découvrent autrement leur environnement de vie et des espaces plus lointains en France et dans le monde. Pour les enseignants qui ne peuvent pas effectuer de sortie, l'utilisation du numérique est un véritable outil.

L'enseignement de la géographie a sans cesse évolué pour rester utile aux élèves en s'adaptant au monde dans lequel ils vivent. En effet, le but de la géographie à l'école n'est pas de faire des élèves des spécialistes mais les rendre acteurs, citoyens de l'espace habité. Jusqu'au milieu du 19ème siècle, la géographie s'apprenait par cœur, au temps de Jules Ferry par exemple, les programmes officiels avaient une logique de rabâchage en imposant à trois reprises la géographie du monde puis celle de la France. On demandait alors aux élèves d'écouter l'enseignant faire sa leçon et de mémoriser ce qu'il leur apprenait. Les enseignants utilisaient même des poésies mnémotechniques comme la *Géographie universelle en vers artificiels* (Buffier, 1715).

Aujourd'hui on constate dans les programmes une volonté d'amener les élèves à réfléchir.

En effet, dans les programmes du cycle 3, depuis 2015 est introduit la compétence « Raisonner, justifier une démarche et les choix effectués », les élèves doivent se poser des questions, formuler des hypothèses et les justifier. La géographie scolaire aujourd'hui a quelque peu abandonné un enseignement purement descriptif au profit d'une construction de concepts et de questionnements qui permettent aux élèves d'accéder au savoir géographique. Les spécialistes disent qu'il faut maintenant autant apprendre à faire de la géographie qu'apprendre la géographie en elle-même.

Comme disait Montaigne « il faut plutôt une tête bien faite qu'une tête bien pleine » (1592), les programmes ces dernières années vont dans ce sens en favorisant le raisonnement, la compréhension et l'appropriation plutôt que la simple énumération ou récitation de savoirs appris par cœur permettant à l'élève de construire activement son savoir plutôt que d'absorber uniquement un savoir transmis comme c'était le cas auparavant.

La logique d'enseignement de la géographie a été renouvelée et répond à une volonté d'interdisciplinarité qui se ressent dans les programmes. Ainsi le cours de géographie à l'école n'est plus un simple enseignement mais une éducation géographique où les enseignants apportent des connaissances aux élèves mais plus uniquement, ces cours permettent aux élèves de travailler des compétences qui sont transférables à d'autres disciplines comme l'observation, la description, la représentation ou des compétences plus générales comme le respect des consignes, rédiger un résumé, développer son esprit critique. En géographie, les élèves sont également amenés à travailler sur des documents, ils doivent en comprendre le sens général puis identifier le sens implicite de celui-ci. C'est d'ailleurs dans cette mesure qu'a été créé en 2016 le socle commun de connaissances, de compétences et de culture qui comprend 5 domaines qui sont travaillés de la maternelle au lycée à travers les différentes disciplines enseignées. Les disciplines ne sont plus cloisonnées, et c'est d'autant plus vrai à l'école primaire car les enseignants sont polyvalents et enseignent toutes les matières. Les programmes comprennent d'ailleurs une partie croisements entre enseignements indiquant des pistes de réalisations ou de projets à mener.

II) Le concept d'habiter en géographie

Le terme d'habiter est un terme du vocabulaire courant qui est en réalité un concept géographique utilisé et étudié par les géographes. Celui-ci a été renouvelé ces dernières années ce qui montre l'importance grandissante accordée à cette notion. Cette avancée scientifique du concept d'habiter s'est d'ailleurs poursuivie par l'entrée du concept dans les programmes scolaires. Le préambule du programme de géographie du cycle 3 définit la notion d'habiter ainsi : « 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 » (2020, p.73)

Le sens commun du mot habiter, c'est le fait d'occuper un lieu, une habitation et l'aménager pour y faire ses activités. La fiche Eduscol d'accompagnement des programmes de 6ème commence d'ailleurs par les notions d'habiter et d'habitat « Habiter et habitat sont des notions d'usage courant auxquelles les recherches géographiques récentes donnent une dimension nouvelle, résolument dynamique. Au-delà du traditionnel 'avoir son domicile en un lieu' (R. Brunet), 'habiter c'est pratiquer les lieux géographiques' (Mathis Stock.) et le fait d'habiter 'se caractérise par une forte interactivité entre les acteurs et l'espace dans lequel ils évoluent' (Jacques Levy - Michel Lussault). En outre, 'les êtres humains n'habitent pas seulement lorsqu'ils résident, n'importe quelle pratique des lieux contribue à l'habiter' (Mathis Stock), 'les modes d'habiter intègrent les comportements, les manières de faire et les représentations des individus et des groupes sociaux' » (2009, p.1). L'habiter renvoie d'abord à l'habitat, celui-ci varie en fonction du contexte, urbain ou rural, culturel, du niveau de développement et du milieu géographique dans lequel se trouve l'habitat. Les termes « habiter » et « habitat » sont commun en géographie, par « habiter » on désigne le fait « d'avoir son domicile en un lieu » (Théry et brunet, 1993, p.250) et par « habitat », on désigne « le lieu où l'on s'est établi, où l'on vit, où l'on est habituellement. » (Théry, 1993, p.249). On distingue en général habitat urbain et rural. Dans les études plus contemporaines de géographie notamment de géographie urbaine, habiter signifie occuper un logement ou résider et les habitants sont ceux qui vivent dans ce lieu.

Pour les géographes, le concept d'habiter a remplacé progressivement un autre concept géographique : l'espace et plus précisément celui « d'espace vécu » défini par Armand Frémont en s'appuyant davantage sur les représentations.

Olivier Lazzarotti, géographe et professeur à l'université, élabore son analyse du verbe habiter en reprenant le concept « d'espace vécu » de Frémont, en effet les êtres humains habitent le monde de différentes manières.

Le géographe définit alors « habiter » comme le fait d'être dans le monde, c'est-à-dire l'activité de l'homme sur l'espace. La géographie est une science et elle n'est pas isolée des autres sciences puisque le concept d'habiter soulève de nombreuses questions qui relèvent notamment des sciences sociales, humaines. O. Lazzarotti dit d'ailleurs « de la philosophie à la géographie, de l'anthropologie à l'architecture, de la sociologie à l'urbanisme ou l'histoire, la notion d'habiter traverse les sciences sociales et humaines du XXème siècle » (2013, para 1). La notion d'habiter engage alors tout un rapport au monde, beaucoup plus large que le simple fait de se loger. En effet, le concept d'habiter a été réactualisé depuis les années 2000 tenant compte de l'évolution du monde et notamment de l'urbanisation, car plus de la moitié de la population mondiale vit désormais en ville. Les mobilités sont aussi multipliées depuis quelques années et diversifiées faisant face à la mondialisation. Olivier Lazzarotti dit également « Habiter, se construire en construisant l'espace, insiste sur la portée existentielle et politique, anthropologique en un mot, de la dimension géographique de l'humanité » (2015, p. 336).

Le verbe habiter, auparavant utilisé comme synonyme de résider, ne peut plus être réduit à ce seul sens. En effet, il n'inclut pas la multitude des façons d'habiter un même lieu : pratiques touristiques, travail, loisirs, activités médicales, éducatives, administratives ou encore la retraite. On peut alors formuler d'ores et déjà qu'« habiter, c'est être mobile » au lieu de l'affirmation habituelle selon laquelle « habiter, c'est l'ancrage ». Le concept d'habiter doit dans ce sens permettre d'appréhender les mobilités, c'est-à-dire les déplacements qui font partie intégrante des pratiques mobilisant différentes dimensions spatiales et étant articulées aux lieux géographiques. Habiter aujourd'hui suppose l'étude des mobilités aussi bien internes et externes à différentes échelles comme les modes de transport ou la mesure de l'espace par le temps de parcours. En effet, les espaces habités nécessitent dorénavant des circulations entre de nombreux lieux impliquant un grand nombre de personnes. L'espace habité est le résultat de choix politiques et économiques, c'est un produit social qui nécessite l'implication des citoyens dans sa gestion.

Mathis Stock donne comme définition « habiter ne signifie pas (seulement) être sur la Terre ou être dans un espace, mais faire avec l'espace » (2015, p.430). « Faire l'espace » et « faire avec l'espace » sont des expressions qui signifient les multiples façons de constituer l'espace.

L'expression « faire avec l'espace » vise à ne plus opposer espace et pratique, comme dans la géographie traditionnelle mais plutôt à les voir comme interactions.

Pour investir les différents lieux géographiques de sens et de significations, il faut faire quelque chose en ces lieux, « faire avec l'espace » c'est l'engagement du corps. Habiter c'est donc pratiquer les lieux mais que signifie pratiquer les lieux ? Les géographes définissent la pratique d'un lieu comme avoir l'usage d'un lieu et y accomplir les actes du quotidien comme le travail, les achats, les loisirs. Cela signifie que nous n'habitons pas tous de la même manière le même espace car nous n'en avons pas tous le même usage. Même lorsque nous nous trouvons de manière temporaire dans un lieu, nous l'habitons aussi c'est le cas des touristes ou des personnes qui travaillent. Chaque individu a une pratique du lieu et une représentation de ce même lieu, elles peuvent varier selon l'âge, la profession et les choix de vie. Les pratiques diffèrent aussi selon qu'on soit riche ou pauvre, résident permanent ou touriste. Ainsi un même lieu, n'est pas habité de la même manière aujourd'hui que dans le passé, et il ne sera pas non plus habité de la même façon dans le futur. Le regard porté sur un lieu n'est pas le même si l'on est photographe, peintre, architecte, agriculteur ou simple habitant de ce lieu.

Jean-Marc Besse, quant à lui, explore l'expérience quotidienne de la cohabitation puisque nous ne sommes jamais seul dans un lieu, nous habitons en société donc nous cohabitons. La réflexion sur le sens de cohabiter pose différentes questions : Comment partager ce lieu avec les autres habitants ? Comment vivre ensemble ? Ces questions sous-tendent d'autres notions géographiques telle que l'organisation spatiale du lieu, son aménagement : mais aussi la préservation du lieu. Lorsque les géographes s'intéressent au concept d'habiter et particulièrement à cohabiter, ils s'intéressent aux aménagements qui sont la manifestation de l'appropriation et de la transformation d'un lieu en un lieu habité par un groupe social. La question de la cohabitation et plus spécifiquement de la préservation ouvre la réflexion du concept d'habiter au reste du monde autre que les humains. Il est intéressant de se demander la manière dont nous cohabitons avec eux car ils ont eux aussi des modes particuliers de l'habiter.

Dans la définition d'habiter comme le fait de cohabiter, on se rapproche du rapport sensible, sensoriel que nous avons avec l'espace et qui entre dans la définition subjective de l'habiter notamment avec une place importante aux représentations. En effet, Dardel dans son livre *L'Homme et la Terre* (1952) dit « que l'habiter ce n'est pas un logement mais une forme de connaissance du monde et parfois une relation affective à l'espace » (cité par Thémines, 2013, p.2).

Il poursuit ensuite par « l'espace c'est du concret, du vécu, il faut mettre en avant l'affectivité associée à cet espace de vie » (cité par Thémines, 2013, p.2). L'habitat n'est pas seulement une forme, l'espace est lié au mode de vie de chaque individu, ainsi il est engagé dans ce lieu.

Habiter peut alors signifier se construire tout en construisant le monde, en effet la dimension géographique de l'habiter c'est faire l'expérience de soi et des autres à travers l'espace et le monde.

En philosophie, le concept « d'habiter » a notamment été exploré par Heidegger, pour lui il y a un rapport d'interaction entre les humains et l'espace qu'ils occupent, il dit à ce propos « nous habitons l'espace et c'est pour cela qu'il nous habite » (2013, para.1). Il souhaite montrer aux géographes le processus de construction des sociétés et des individus par l'espace et réciproquement l'espace par l'individu. Habiter ne peut alors être restreint à l'espace privé car on ne peut dissocier la construction des sociétés de l'espace dans lequel elles se construisent.

III) La place du concept d'habiter dans les programmes de géographie de 2015

a) Le concept d'habiter, un fil conducteur dans les programmes de géographie du cycle 3

Dans les nouveaux programmes de géographie du cycle 3 publié en 2015 et mis à jour en 2020, le concept d'habiter apparaît très clairement comme le fil rouge des thématiques abordées au cours des trois années de ce cycle. C'est ainsi que le préambule du programme de géographie débute directement en parlant de ce fil conducteur : « 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 » (2020, p.73). On retrouve ensuite la définition du concept d'habiter qui rejoint celle donnée par les géographes eux-mêmes. Le préambule du programme se poursuit avec les directives concernant la mise en place de l'enseignement de la géographie : « S'intéresser à l'habiter consiste à observer les façons dont les humains organisent et pratiquent leurs espaces de vie, à toutes les échelles. Ainsi, l'étude des 'modes d'habiter' doit faire entrer simplement les élèves, à partir de cas très concrets, dans le raisonnement géographique par la découverte, l'analyse et la compréhension des relations dynamiques que les individus-habitants et les sociétés entretiennent à différentes échelles avec les territoires et les lieux qu'ils pratiquent, conçoivent, organisent, représentent » (2020, p.73) Les élèves doivent prendre ainsi conscience que pratiquer des lieux c'est y accomplir différents actes du quotidien qui diffèrent selon les personnes : travail, loisirs, achats...

Les apprentissages doivent commencer par le quotidien des élèves, ils doivent pouvoir se rendre dans leur lieu de vie pour pouvoir le pratiquer avec d'autres personnes et en connaître les différentes fonctions. Par la suite, les élèves passeront de l'étude de leur espace proche à des espaces plus lointains en étudiant d'autres lieux de vie, d'autres milieux sociaux et culturels, l'investigation des lieux de vie se poursuivra alors à différentes échelles. Le préambule du programme de géographie précise que « l'acquisition de connaissances et de méthodes géographiques variées aide les élèves à dépasser une expérience personnelle de l'espace vécu pour accéder à la compréhension et à la pratique d'un espace social, structuré et partagé avec d'autres individus » (2020, p.74).

L'un des enjeux du programme de cycle 3 en lien étroit avec la notion d'habiter est le développement durable et équitable. Les élèves doivent comprendre qu'ils ont un rôle à jouer pour le futur et ils doivent réfléchir à des alternatives pour l'avenir, ce qui rejoint le thème 3 du CM2 « Mieux habiter ». Les programmes conseillent d'ailleurs d'introduire dans ce cadre une démarche prospective permettant aux élèves de réfléchir aux évolutions possibles de la société. Le développement durable n'est pas une thématique à proprement parlé du programme, les enseignants peuvent la travailler dans la quasi-totalité des thématiques du cycle 3 afin d'en aborder les différents enjeux : économique, environnemental et sociétal.

En CM1, le thème 1 « Découvrir le(s) lieu(x) où j'habite » permet de poser un premier questionnement de « l'habiter ». On travaille sur les représentations et les pratiques que les élèves ont de leur(s) lieu(x) de vie. Une fois les caractéristiques de leur(s) lieu(x) de vie identifiées, les élèves doivent le(s) localiser à différentes échelles. Ce thème introducteur réinvestit la découverte de l'environnement proche réalisé au cycle 2. Le thème 2 intitulé « Se loger, travailler, se cultiver, avoir des loisirs en France » permet aux élèves de sortir d'un espace vécu pour appréhender d'autres espaces.

Les élèves comprennent alors que les espaces sont organisés selon différentes logiques et selon les fonctions qui leur sont propres. Ces espaces nécessitent différents types de déplacements. Le thème 3 « Consommer en France » permet d'envisager d'autres usages du lieu de vie répondant à des fonctions précises dans le but de satisfaire les besoins individuels et collectifs.

En CM2, le thème 1 « Se déplacer » permet d'aborder de nouveau l'importance des déplacements. Les élèves étudient différents types de mobilités et les enjeux des nouvelles formes de mobilité en lien avec le développement durable. Le thème 2 « Communiquer d'un bout à l'autre du monde grâce à l'internet » part de l'usage personnel que les élèves en ont afin de les faire réfléchir à ce système de réseau et aux infrastructures qui en permettent le fonctionnement. Le thème 3 intitulé « Mieux habiter », permet une réflexion sur l'amélioration du cadre de vie afin de préserver au maximum l'environnement. L'enseignant proposera de partir de la réalisation de projets au sein de leur ville contribuant au « mieux habiter ». Les élèves pourront proposer à leur tour des pistes d'améliorations possibles dans la ville ou dans le quartier.

En sixième, le thème 1 s'intitule « Habiter une Métropole », les élèves étudieront le cas de deux métropoles et leurs habitants puis ils devront imaginer la ville de demain. Le thème 2 « Habiter un espace de faible densité », les élèves s'intéresseront à deux cas : un espace à forte(s) contrainte(s) naturelle(s) et/ou de grande biodiversité et un espace de faible densité à vocation agricole. Le thème 3 « Habiter les littoraux », le thème portera plus spécifiquement sur les littoraux à vocation touristique ou industrialo-portuaire.

Le thème 4 intitulé « Le monde habité » s'intéresse à la répartition de la population mondiale et à la variété des formes d'occupation spatiale dans le monde.

Les programmes du cycle 3, dans leur version de 2015 comme dans celle de juillet 2020, empruntent le concept « d'habiter » à la géographie scientifique pour l'introduire à l'école. Il est placé comme le centre de la réflexion géographique à mener avec les élèves de CM1, CM2 et sixième. Il ne s'agit 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. La place centrale choisie dans les programmes va de pair avec la nouvelle compétence introduite « Raisonner, justifier une démarche et les choix effectués ». En effet, tout au long du cycle 3, les élèves sont amenés à se poser des questions, à formuler des hypothèses et à justifier leur raisonnement comme on vient de le voir à travers l'enjeu des différentes thématiques. La géographie scolaire vise alors à doter les élèves de capacités réflexives qui leur permettent de réfléchir sur leurs pratiques de l'espace.

b) L'évolution du concept d'habiter dans les programmes

Comme le dit Biaggi « depuis la rentrée scolaire 2016, le nouveau cycle 3 (CM1, CM2, sixième) fait se rencontrer deux mondes : celui du premier degré, caractérisé par la polyvalence des enseignants et l'entrée progressive des élèves dans les disciplines scolaires, et celui du second degré, marqué par la spécialisation disciplinaire des enseignants et des enseignements. Cette évolution s'accompagne d'un renouvellement radical du programme de géographie des classes de CM1 et CM2 dont les contenus d'enseignement sont réorganisés autour de la thématique de 'l'habiter' qui sous-tendait déjà depuis plusieurs années le programme de sixième » (cité par Glaudel, , 2018, p. 144). Le concept « habiter » sert alors de fil conducteur autant en Histoire qu'en Géographie du CM1 à la 3ème, sur les deux cycles : cycle 3 et cycle 4.

En effet, il s'étudie de manière continue du CM1 à la 3ème comme indiqué dans le Bulletin Officiel de 2015 : « L'enseignement de la géographie en cycle 3, centré sur la notion 'Habiter', a introduit des notions géographiques et initié des démarches qui sont enrichies et approfondies au cycle 4 » (2015, para.5). L'introduction de l'habiter dans l'enseignement modifie progressivement les démarches pédagogiques, par la mise en œuvre de situations d'apprentissages qui placent plus souvent les élèves en situation « de faire de la géographie » et pas seulement « d'apprendre la géographie ». En effet, en accordant une place centrale au concept « d'habiter », l'enseignement de la géographie doit évoluer notamment pour tenir compte de l'interaction des habitants avec leurs milieux. Ainsi, on ne peut plus se contenter d'analyser des photographies, des cartes ou des graphiques mais il s'agit davantage de s'interroger sur les représentations des lieux tout comme sur les pratiques de ces lieux. Les enseignants vont devoir renouveler leur pratique afin de respecter les nouvelles directives du Bulletin Officielle de 2015 permettant de faire de la notion « d'habiter » le fil directeur de leur enseignement. En lien avec les compétences du programme de géographie du cycle 3 « Pratiquer différents langages en géographie » les enseignants doivent s'attacher à créer des situations langagières afin que les élèves se retrouvent en situation de raconter, décrire, expliquer, argumenter. Les jeux de rôle, la confrontation lors de débat pour rendre compte de points de vue et de pratiques différentes, induisent des situations propres à l'échange et bouleversent la leçon classique de géographie, les élèves sont davantage acteurs de leurs apprentissages. Il s'agit bien de former les élèves à des démarches d'observation, de description, de questionnement, qui permettent l'appropriation plus durable de notions, de repères et de raisonnement géographiques car elles font sens pour eux.

Dans un contexte de rénovation des programmes, la géographie en tant que discipline scolaire a été amenée à réaffirmer sa finalité de compréhension du monde. Elle affirme alors comme objet d'étude : les sociétés et élargit la notion de territoire pour y aborder les interactions des individus avec leur milieu. C'est dans ce mouvement de rénovation que la notion d'« habiter » est entrée dans la géographie enseignée, principalement au collège à partir de 2008. Habiter figure de manière explicite dans les programmes du collège depuis cette date, notamment dans le programme de la classe de 6ème « La Terre : planète habitée ». La notion d'habiter est explicitement reprise en 3ème dans le thème intitulé « Habiter la France ». Mais les réformes engagées par le ministère sur les programmes datent du début de la décennie 2000.

En plus de l'apparition du concept d'habiter dans les programmes, des nouveautés sont apportées : en parallèle des compétences spatiales comme localiser ou (se) situer, de nouveaux thèmes (comme le développement durable par exemple) et de nouvelles démarches comme les études de cas entrent ainsi dans la géographie enseignée.

La pertinence du concept d' « habiter » dans la géographie scolaire fait consensus. La réflexion identifie l'habiter comme une notion propice à poursuivre les évolutions de la société dans la géographie scolaire qui avaient déjà été amorcées dans les programmes précédents. L'introduction de la notion d' « habiter » correspond à une volonté de rompre, à l'approche très abstraite et descriptive des organisations spatiales dès l'enseignement de la géographie avec les jeunes élèves. L'habiter permet ainsi de réintroduire les acteurs et leurs pratiques des territoires, en position centrale dans les études de cas. Mais au-delà, il y a la volonté d'affirmer la portée civique de la géographie. C'est en ce sens que des passerelles ont été établies entre les programmes de géographie et d'éducation civique notamment autour de l'habitant dans la commune, habitant qui est ici le citoyen, qui peut agir aujourd'hui ou demain, sur les décisions qui concernent son territoire. Le concept d'habiter peut également être mis en lien avec d'autres concepts clés de la géographie comme c'est le cas du développement durable qui sous-tend les programmes.

Le concept d'habiter dans la géographie scolaire n'est pas le décalque du concept dans le champ scientifique. En effet, comme le dit Biaggi « la géographie enseignée se nourrit des objets, des problématiques et des approches de la sphère savante, pour retenir et transposer ce qui est utile aux élèves, à un niveau donné. Il ne s'agit pas de simplifier un concept mais d'extraire les composantes pertinentes en fonction des finalités éducatives de la géographie. Les didacticiens, préoccupés par la circulation des savoirs et l'autonomie des disciplines scolaires ont pu le rappeler : Audigier dans les années 1990 et plus récemment, Clerc ou Thémines. 'Utiliser l'habiter dans son enseignement, c'est se donner pour ambition de comprendre à la fois comment le monde fonctionne et en quoi les actions de chacun participent de son fonctionnement' J.-F. Thémines (2011) » (2015, p.459).

Biaggi poursuit ainsi : « L'espace proche permet ainsi d'étudier les modes d'habiter, à partir de questions simples, mais fondamentales en géographie : Où ? Pourquoi ici ? Qui en décide ? Les pratiques territoriales des élèves – les lieux fréquentés, leurs mobilités – qui s'élargissent progressivement de l'école au collège, en lien avec leur autonomie croissante et l'éventail de leurs activités, scolaires, périscolaires ou de loisirs constituent un objet d'étude pertinent, première étape dans la découverte et l'analyse d'un territoire » (2015, p.461). L'intérêt de la présence du concept d'habiter dans l'enseignement de la géographie est lié à l'expérience directe vécue par les pratiques des élèves ou des habitants. L'élève pourra alors transférer ses connaissances et les caractéristiques apprises sur son lieu de vie à une autre situation et à d'autres territoires en France et dans le monde travaillant ainsi un espace plus éloigné de lui. Olivier Lazzarotti fait du concept d'« habiter » la nouvelle entrée de la discipline géographique « Habiter, c'est faire une expérience, celle du Monde, autrement dit une expérience de soi et des autres qui passe par ses lieux et ses territoires » (2006, p.3). Il poursuit « Enseigner l'habiter, c'est ne jamais oublier que cela mobilise des savoirs : qu'être dans un lieu, se déplacer, habiter le Monde, cela s'apprend » (2006, p.16). L'enseignement de la géographie doit se réinventer par le sensible, la créativité et le ludique.

L'habiter constitue un levier pour l'enseignement de la géographie, permettant de faire rentrer les élèves dans un raisonnement géographique. Ce nouveau concept a permis aussi de renouveler les pratiques pédagogiques des enseignants.

PARTIE 2 : Méthodologie

Démarche méthodologique

I) Présentation de la séquence « Découvrir le(s) lieu(x) où j'habite »

Les nouveaux programmes de 2016, précisent les contenus d'enseignement mais ils laissent l'enseignant libre de choisir l'ordre dans lequel il souhaite les traiter. J'ai fait le choix de traiter la thématique « Découvrir le(s) lieu(x) où j'habite » dès le début d'année car elle permet de travailler sur l'environnement proche des élèves dans la continuité du cycle 2. J'ai donc fait le choix de conserver la progression proposée dans les programmes car elle me paraissait cohérente. En effet, on part du lieu où les élèves habitent pour élargir progressivement à d'autres lieux de plus en plus éloignés. J'ai choisi d'aborder cette thématique de manière très concrète en étant au plus près du quotidien des élèves. L'utilisation de questionnaire leur permet de réfléchir à la notion d'habiter et de comprendre que cette notion ne recouvre pas uniquement le fait de désigner le lieu où l'on réside mais que chaque lieu de vie a de multiples dimensions qui seront retravaillées dans la thématique 2.

Cette séquence est bénéfique pour les élèves, elle leur permet une meilleure appréhension de leur lieu de vie et un point d'appui pour l'étude des thématiques suivantes. Ainsi les deux objectifs de cette séquence à savoir « identifier les caractéristiques de mon milieu de vie » et « localiser mon lieu de vie et le situer à différentes échelles » permettront aux élèves de commencer à travailler la compétence majeure du cycle 3 « Se repérer dans l'espace : construire des repères géographiques ». Cette séquence permet de poser les fondements indispensables pour toute l'année de CM1, ils vont apprendre à nommer, caractériser et situer leur lieu de vie pour ensuite pouvoir le comparer avec d'autres lieux de vie et situer leur lieu de vie par rapport à d'autres lieux de vie et à différentes échelles du plus proche au plus éloigné. L'étude de cette thématique doit débiter par un travail sur les représentations et les pratiques que les élèves ont de leur lieu de vie afin de partir du concret, du vécu des élèves.

La séquence proposée aux élèves était composée de 6 séances de 45 à 50 minutes, plus une séance pour l'évaluation de fin de séquence. Dans cette partie, je ne présenterai en détail que les séances utiles pour l'élaboration de mon mémoire, bien évidemment les autres séances sont présentées dans mon tableau de séquence (cf. tableau 1 annexe 1).

Lors de la séance 1, on part de la représentation des élèves de leur lieu de vie. On commence par interroger les élèves : « Quel est votre lieu de vie ? », les élèves répondent quasiment tous « leur maison ou leur appartement », certains élèves répondent qu'ils vivent à Nice. Puis il est demandé aux élèves s'ils n'ont pas un autre lieu de vie en commun, les élèves se précipitent de répondre leur classe. En effet, on va partir de ce lieu de vie commun à tous les élèves qui est de manière plus générale l'école où ils sont inscrits. Les élèves connaissent tous le nom de leur école et ils sont capables de dire que leur école se situe dans le quartier à Nice.

La plupart des élèves de la classe vivent également dans ce même quartier. Les élèves sont ensuite mis en action, ils doivent chacun individuellement sur une feuille A4 dessiner leur quartier tel qu'ils le perçoivent.

La séance 2 débute par le réinvestissement de leurs dessins, ces derniers sont affichés au tableau. Les élèves expriment chacun à leur tour ce qu'ils ont voulu représenter sur leur dessin, ils peuvent échanger entre eux sur les dessins de leurs camarades ou poser des questions sur des éléments du dessin. Après ce temps d'échange, on observe la carte du quartier de Nice et on essaie de clarifier tout ce qui a été représenté du quartier en catégorisant : on trouve des habitations, des commerces, des espaces de loisirs, des services...



Figure1 : Image satellite du quartier de Nice

On demande ensuite aux élèves : « Comment peut-on faire pour découvrir notre lieu de vie ? Quels outils du géographe (vu lors de la séquence 1) pouvons-nous utiliser ? ».

Les élèves ont eu diverses réponses « on peut prendre des photos, on peut sortir dans le quartier, on peut chercher sur internet ». Une feuille d'observation est ensuite réalisée en collectif en établissant les différents points à observer autour de l'école.

La troisième séance permet de travailler sur l'environnement proche de l'école à savoir le quartier (sachant que l'école et notamment le plan de la classe ont été travaillés au cycle 2). On commence par observer la carte du découpage des quartiers de la ville de Nice (cf. figure 2 annexe 2) afin de repérer ce quartier dans la ville de Nice.

Puis à partir de la grille d'observation élaborée lors de la séance précédente (cf. figures 3 et 3 bis annexe 3), les élèves sont placés en binôme sur les ordinateurs de la salle multimédia de l'école. Sur le site de Google Earth, les élèves commencent par une vue d'ensemble de la France puis ils essaient de zoomer progressivement sur la ville de Nice puis sur le quartier. Si les élèves n'y arrivent pas, ils tapent dans la barre de recherche « quartier Nice » pour arriver directement sur l'image satellite de leur quartier. Les élèves vont alors se déplacer virtuellement dans leur quartier pour observer et remplir petit à petit leur feuille d'observation. Une fois cette étude du quartier terminée, on interroge les élèves sur la ville de Nice, les élèves doivent à l'aide de Google Earth et du site de la ville de Nice, noter toutes les remarques à faire sur la ville : taille, végétation, routes, bâtiments, commerces, très urbanisé, très peuplé, présence de la mer... A l'issue de ces deux temps de recherche, on fait un point oral collectif sur les éléments recueillis pour faire une synthèse sur notre quartier, au fur et à mesure on note les éléments clés au tableau. Les élèves écrivent ensuite la trace écrite dictée à partir des mots clés.

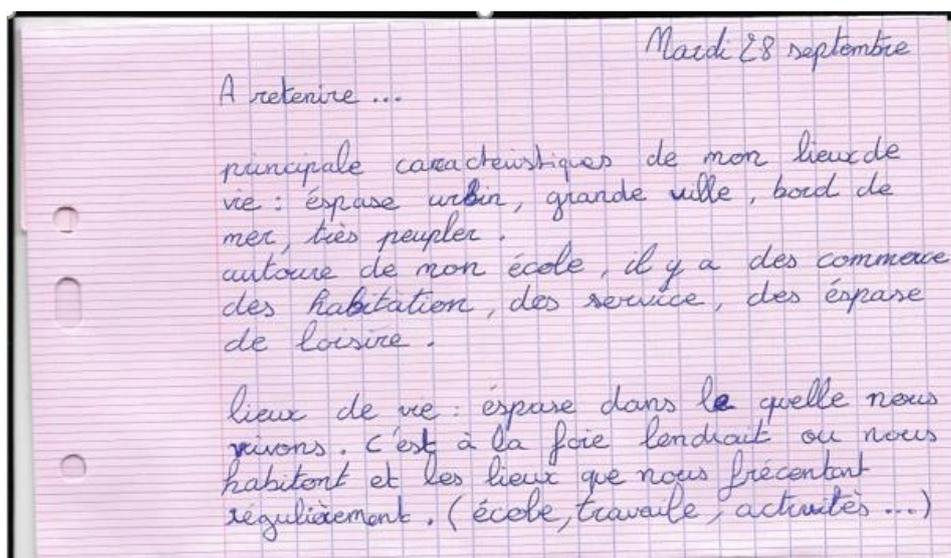


Figure 4 : Exemple de synthèse écrite par un élève

La séance 4 débute par un rappel par les élèves de ce qu'ils ont appris et retenus sur leur quartier. On les interroge ensuite : « Habitez-vous tous ce quartier de la même façon ? Comment allez-vous à l'école le matin ? Quels sont les lieux où vous allez le plus souvent ? Quels lieux préférez-vous ? ». Les élèves ont un questionnaire (cf. figures 5 et 5 bis annexe 4) auquel ils doivent répondre individuellement.

Avant la fin de la séance, on réalise un premier bilan de ce questionnaire, on constate alors des différences dans la manière de vivre dans un même endroit. On peut aussi ajouter que la façon de vivre dans un lieu peut changer selon l'âge, par exemple les enfants ou les personnes âgées n'ont pas les mêmes activités dans le même lieu de vie mais aussi selon le temps passé dans le lieu, par exemple les touristes. Les élèves auront pour mission de terminer ce questionnaire à la maison avec leurs parents puisque la dernière partie du questionnaire les concerne.

Lors des deux dernières séances, après avoir rappelé le lieu où ils vivent et ses caractéristiques, on demande aux élèves de situer leur lieu de vie sur une carte de France. On part de l'école puis on situe leur lieu de vie à différentes échelles sur différentes cartes : quartier, ville de Nice, département des Alpes Maritimes, région Provence Alpes Côte d'Azur, pays la France.

L'évaluation finale de la séquence permettra de faire le point sur ce qui a été appris durant cette séquence (cf. figures 6 et 6 bis annexe 5).

II) La mise en place de la séquence

a) La place de la séquence

Au cycle 2, les élèves ont appris à « questionner le monde » dans lequel ils vivent, à se repérer dans l'espace proche. Ils sont passés progressivement d'un espace autocentré à un espace géographique plus large, ainsi cette nouvelle approche leur a permis de comprendre les interactions entre l'espace et les activités humaines et de comparer des espaces géographiques simples.

Comme indiqué dans les repères de progressivité des programmes du cycle 2

« En partant de l'espace vécu puis en abordant progressivement les espaces plus lointains ou peu familiers, on contribue à la décentration de l'élève. » (2020, p.52)

L'année de CM1 débute par une mini séquence sur « Qu'est-ce que la géographie » qui a pour objectif de faire découvrir aux élèves à quoi sert la géographie, discipline nouvelle pour eux en ces termes et d'appréhender les outils du géographe.

La séquence qui nous intéresse à savoir « Découvrir le(s) lieu(x) où j'habite » est abordée dès le début de l'année à partir de la séance 3 de géographie. Ce premier véritable thème des programmes offre une entrée très concrète dans la découverte de la géographie, en se situant au plus près du quotidien des élèves.

Les ressources d'accompagnement des programmes de géographie du cycle 3, notamment la fiche Éduscol sur la thématique 1 « Découvrir le(s) lieu(x) où j'habite » explique ainsi pourquoi faut-il enseigner ce thème dès le début de l'année de CM1 :

« Le thème offre une entrée très concrète dans la découverte de la géographie à l'école primaire. Placé au début du cycle 3, il permet d'aborder la problématique « habiter » en situant les apprentissages au plus près du quotidien des élèves. Par lieu(x), on entendra l'environnement proche de l'élève, celui qu'il pratique au quotidien et avec lequel il est en relation, et qui présente certaines caractéristiques » (2016, p.1) La mise en œuvre de ce thème privilégie une démarche inductive, où l'on part de l'observation de réalités concrètes, en s'appuyant sur le vécu des élèves, leurs pratiques quotidiennes personnelles et collectives dans leur(s) lieu(x) de vie, pour mobiliser du vocabulaire et des notions qui permettent de les décrire et de les analyser. Il apparaît donc judicieux de commencer par ce thème car il permet de partir de l'espace proche des élèves à partir de leur lieu de vie.

Ils vont devoir localiser et situer leur(s) lieu(x) de vie à différentes échelles en partant du local pour aboutir au monde, ils vont ainsi remobiliser des repères acquis au cycle 2 pour les approfondir. Les caractéristiques établies seront réinvesties dans la séquence suivante lorsque les élèves découvriront d'autres lieux de vie en France : une ville de banlieue, une commune rurale, un village de montagne, une ville du littoral et une ville d'outre-mer. Les élèves compareront à chaque fois leur lieu de vie à ces différents autres lieux.

Cette thématique permet également de poser les premières interrogations et les premiers fondements pour bien appréhender la notion centrale du cycle 3 : habiter. Comme recommandé dans les ressources d'accompagnement des programmes de géographie sur la thématique 1 « Ce premier thème introduit la notion d'habiter, qui est la notion centrale de l'ensemble du cycle 3. Cette notion est abordée dans ses différentes dimensions : résider, avoir un logement dans un lieu, mais aussi vivre (se déplacer, consommer, se distraire...) et agir ensemble avec d'autres personnes, connues et inconnues dans ce lieu. L'étude est conduite à l'échelle locale, le(s) lieu(x) de vie de l'élève est/sont localisé(s) et situé(s) dans des territoires plus vastes, par rapport à d'autres lieux, à l'aide de cartes, par emboîtement d'échelles : la région, la France, l'Europe et le monde » (2016, p.1). Il s'agit d'amener les élèves par le biais d'enquêtes, d'observations à comprendre que cette notion ne recouvre pas simplement le fait de désigner le lieu où l'on réside, mais que chaque lieu de vie est partagé par différents habitants et qu'il a de multiples dimensions. Il est important de commencer par cette thématique car le thème 2 approfondira les différentes dimensions de l'habiter rencontrées dans la découverte du lieu de vie, le logement, le travail et les loisirs. Un premier questionnaire est ainsi posé sur ce qu'est « habiter » en travaillant sur les représentations et les pratiques que l'élève a de son lieu de vie qui est inséré dans des territoires plus vastes, qu'il doit savoir reconnaître et nommer.

Un premier affichage sera fait dans la classe avec les dessins réalisés lors de la séance 1, cet affichage sera complété au-delà de la séquence progressivement par des traces écrites des séances d'enseignement moral et civique en lien avec les thématiques abordées en géographie. L'affichage se poursuivra également par d'autres dessins, ou traces réalisées par les élèves dans les séquences suivantes. Ce travail d'affichage prend tout son sens car il permet aux élèves de continuer à situer Nice par rapport à d'autres villes ou lieux de France qui sont étudiés notamment dans la séquence suivante. Ce travail est long puisqu'il sera poursuivi tout au long de l'année. Il semble important au vu du constat de mes collègues de CM2 au début de l'année concernant notamment la difficulté des élèves à situer Nice sur une carte de France.

La compétence « se repérer dans l'espace » doit être travaillée tout au long de l'année de CM1 en faisant toujours le plus de liens possibles aux repères déjà travaillés.

b) L'interdisciplinarité

Cette séquence a permis de faire énormément de liens avec d'autres manières enseignées. La première est bien évidemment celle qui en est la plus proche puisqu'elles sont associées dans les programmes : l'histoire. Cette année dans la répartition des matières qui a été faite avec ma collègue responsable de la classe, je ne leur enseigne pas l'histoire mais cela ne m'a pas empêché de faire des liens lorsque ceux-ci étaient évidents. Lorsque nous avons situé la ville de Nice sur le plan de la France, je n'ai pas manqué de leur apprendre que Nice n'a pas toujours fait partie de la France puisqu'elle a été annexée à celle-ci en 1860. Nous en avons reparlé lorsque nous avons découvert la ville de Nice et notamment l'architecture de certains bâtiments qui ont une imprégnation de l'art italien.

Lors de notre découverte des sites les plus importants de Nice, nous avons bien sûr observé le monument aux morts qui se situe au port, ainsi les élèves ont bénéficié d'une première découverte des traces du passé et notamment ici des guerres qui seront étudiées en classe de CM2 l'année prochaine.

La géographie comme l'histoire sont souvent deux matières mises en lien avec l'enseignement moral et civique. Nous n'avons malheureusement que peu d'heures ensemble pour faire de longues séances d'EMC alors j'ai opté pour des petites séances toutes les semaines. Lors des séances de géographie nous avons souvent fait référence à l'EMC notamment lorsque nous avons vu à la fin de cette séquence le fonctionnement de la commune, du département et de la région, ainsi ils ont eu une première approche des institutions. De manière plus générale, les compétences à travailler en enseignement moral et civique ont été abordées pour certaines, lors des séances de géographie. Par exemple, lorsque les élèves ont dû faire des recherches sur Nice, ils ont travaillé la compétence « s'informer de manière rigoureuse ». De plus, lors des moments d'échanges notamment sur leurs dessins les élèves ont fait preuve d'écoute et de respect envers leurs camarades ce qui rentre dans la compétence « Respecter autrui », ils ont pu aussi comprendre qu'ils appartenaient à une même collectivité la classe, l'école puis de manière plus éloignée le quartier en tant qu'habitant et la ville.

Sur ce point, la séquence a été très bénéfique car au début de l'année le constat qui a été fait sur leurs représentations de leurs lieux de vie a pu montrer que comme l'école est excentrée par rapport à la ville de Nice, se situant dans les quartiers à l'ouest de la ville, les élèves ne se sentent pas vraiment vivre dans la ville de Nice. Sans doute que cette idée vient du fait qu'ils sortent peu du quartier, qu'ils vont peu dans le cœur de la ville et les autres quartiers de la ville de Nice. Ils se sentent plus habitants de leur quartier que de Nice.

Un lien évident est à faire avec le développement durable qui concerne aussi bien l'enseignement moral et civique que la géographie. Le développement durable est une préoccupation majeure ces dernières années, il s'agit d'un enjeu sociétal qui est également devenu un enjeu au cœur de l'enseignement au cycle 3. Lors de cette première thématique nous avons commencé à aborder l'importance du développement durable lorsque nous avons observé la place de la nature dans la ville par exemple avec les espaces verts ou bien lorsque nous avons interrogé nos moyens de transports. Mais le développement durable sera davantage abordé lors de la thématique 3 « Consommer en France » où nous réaborderons la ville de Nice en lien avec le recyclage des déchets qui entre parfaitement dans l'enjeu du développement durable. Lors de la période 1, les élèves ont bénéficié d'une animation pédagogique sur le recyclage ce qui sera très utile lors du thème 3.

Enfin, la géographie a bien sûr un lien avec une partie du programme des mathématiques de Cycle 3 « Espace et Géométrie ». En effet, lorsque nous étudions des plans, des cartes de la ville ou du quartier nous sommes en lien avec « Se repérer et (se) déplacer dans l'espace en utilisant ou en élaborant des représentations » qui est l'un des attendus de fin de cycle de mathématiques. Lorsque nous avons travaillé sur les cartes, nous avons bien évidemment parlé des points cardinaux avec la rose des vents et l'orientation. La notion de points cardinaux a été réutilisée en séance de mathématiques lorsqu'on a travaillé sur le repérage sur un plan de la ville ou de la France : les élèves sont maintenant capables de dire que Nice est au Sud de la France par exemple. Nous avons également travaillé sur la notion d'échelle qui fait appel à quelques notions de mathématiques puisqu'il est question de nombre et d'unité de mesure, en effet les élèves doivent comprendre que 1cm sur la carte correspond en réalité à 10km par exemple.

c) Les supports et ressources utilisés pour la mise en place

Les programmes scolaires actuels recommandent d'enseigner la géographie en se fondant sur les lieux concrets où habitent et vivent les élèves. Pour cette séquence, il est dès lors très peu aisé de se fonder sur des manuels nationaux, lesquels s'appuient sur des exemples qui n'ont aucun rapport avec le lieu de vie des élèves comme par exemple, pour vivre dans une grande ville, la ville choisie est Nantes or nous vivons à Nice. La ville de Nantes servira plutôt dans la séquence suivante où nous découvrirons d'autres lieux de vie en France.

Cette année en géographie on a choisi de travailler avec la méthode MDI avec l'un de mes collègues de CM1, dans cette méthode il y a des fiches élèves de prévues mais nous les utilisons que partiellement car nous les adaptons à notre lieu de vie Nice.

L'enseignement de la géographie doit permettre aux élèves de travailler sur divers types de documents pour les amener à développer progressivement leur esprit critique. Au cours de cette séquence, les élèves ont rencontré une variété de supports : cartes, plans, graphiques, dessins, questionnaire, photographies. Nous avons sélectionné les documents avec soin afin qu'ils fassent sens pour les élèves et qui relèvent du concret pour qu'ils puissent intégrer plus facilement les activités qui leur étaient proposées. Les documents étant en relation avec des espaces vécus et connus par les élèves, ils ont permis de faciliter leur compréhension pour avoir une vision concrète de l'objet étudié en géographie et pour se l'approprier.

Par la lecture et la compréhension de divers documents, on permet aux élèves de réfléchir à la construction de l'espace qui les entoure. De ce fait, la géographie participe pleinement à la formation du futur citoyen en lui donnant les outils nécessaires à la compréhension de son, ses lieu(x) de vie. De plus, cela permet à l'enseignant de différencier sa pratique et de rendre l'enseignement de la géographie plus interactif et concret pour les élèves.

De nombreuses ressources sont disponibles dorénavant sur internet, ce qui nous a permis de découvrir notre quartier et la ville de Nice depuis notre classe. En effet, le site Google Earth permet d'avoir une image satellite très précise du quartier et de la ville puisque nous y voyons les noms de rues, les différents types d'habitations, les différents commerces et bâtiments administratifs, les espaces verts mais aussi les lieux de loisirs comme le stade. Un autre site du même type est très intéressant Géoportail, il permet notamment lorsque l'on souhaite faire une sortie sur le terrain de la préparer en amont en traçant l'itinéraire.

Les documents d'accompagnement des programmes du cycle notamment ceux sur la thématique « Découvrir le(s) lieu(x) où j'habite » préconisent la sortie de terrain comme point d'entrée « 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, p.3). En effet, 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.

Malheureusement cette année dans le cadre de mon alternance, je n'avais pas l'autorisation du directeur pour sortir de l'école, c'est pourquoi lors de la séance 3, nous avons travaillé sur Google Earth pour remplacer la sortie sur le terrain afin de se déplacer virtuellement dans le quartier.

Pour pallier cette difficulté, nous avons aussi mis en place une petite chasse aux indices (pour les élèves qui le souhaitent et qui le pouvaient). Chaque semaine les élèves avaient une question (par exemple : quel bus s'arrête devant l'école ?) à laquelle ils répondaient soit par une phrase écrite, soit par une photographie, par exemple d'un commerce qui se situait sur leur chemin entre l'école et leur maison... L'objectif étant de se rapprocher de celui de la sortie sur le terrain, en lien avec la course d'orientation que nous ferons en éducation physique et sportive au cours de l'année. Les élèves sont ainsi acteurs de leur découverte, ils apprennent à développer leur curiosité, à regarder différemment leur environnement proche. A chaque début de séance, on fait un petit point sur l'indice à chercher et les élèves apportent leurs réponses.

Au sein de la ville de Nice, de nombreuses ressources peuvent être utilisées lors de l'enseignement de la géographie. Je me suis mise en lien avec les archives municipales puisqu'ils proposent des interventions pédagogiques en classe qui permettraient aux élèves de découvrir ce que sont que les archives, leurs missions mais également en lien avec notre thématique la découverte de l'environnement des élèves à travers des archives de Nice. Je me suis également renseignée sur le centre du patrimoine de Nice qui propose des médiations permettant aux élèves de s'immerger dans la ville. L'une des thématiques proposées s'intéresse aux ports de Nice à travers l'histoire. Cet atelier permettrait de faire le lien entre cette première découverte de la ville avec leur quartier et leur lieu de vie et les séquences suivantes qui permettront de pousser la découverte de la ville et ses différents lieux comme le port.

Participants

La classe dans laquelle j'enseigne cette année en tant qu'alternante est une classe de CM1, les élèves sont âgés de 10 ans. Elle est composée de 22 élèves, c'est la première année que l'effectif de classe de CM1 est aussi réduit, cela représente un vrai avantage de travail. En effet, pour en avoir discuté avec mes collègues de CM1 ou des autres niveaux qui ont des classes qui atteignent parfois les 28 à 30 élèves, avoir un effectif plus réduit permet de faire des groupes de besoins plus facilement, une table d'appui est notamment installée au fond de la classe permettant de faire des remédiations dès que nécessaire. La mise en place de la différenciation est également plus aisée avec une classe à plus faible effectif.

L'école est une grosse école puisqu'elle accueille près de 400 élèves chaque année, en CM1 nous avons 4 classes d'environ 22 -23 élèves. Le contexte socio-économique dans lequel s'inscrit l'école est hétérogène. En effet, dans la classe certains élèves semblent avoir de bonnes connaissances et certaines facilités, tandis que d'autres rencontrent des difficultés plus importantes. Il n'y a pas d'élèves à besoins particuliers au sein de la classe, il n'y a pour le moment aucun élève qui bénéficie de la mise en place d'un plan adapté.

Étant cette année en deuxième année de mon Master MEEF 1^{er} degré et n'ayant pas eu le concours l'année dernière, deux choix s'offraient à moi en début d'année soit être alternante dans une école en plus de mes cours à l'INSPE, soit être uniquement étudiante à l'INSPE et effectuer comme en M1 des stages. J'ai choisi d'être alternante et j'ai eu mon premier vœu d'affectation. En effet, pour moi l'alternance était une opportunité pour mettre en pratique la théorie qu'on nous enseigne et surtout c'était la possibilité de commencer à enseigner dans une classe seule. J'interviens tous les mardis et un vendredi sur trois, la mise en place de la démarche de recherche s'est faite sur la période 1 et certaines choses en période 2 car elles ont été décalées à cause de la fermeture de la classe à deux reprises pour Covid. Intervenant dans la classe d'une PEMF (Professeur des écoles maître formateur), nous devons nous adapter à l'organisation déjà existante de celle-ci.

Lors de la séquence, les élèves ont été amenés à travailler de diverses manières : individuellement notamment pour le questionnaire ou le dessin du quartier ou en binôme pour la recherche sur Google Earth. Des temps collectifs ont aussi été proposés pour échanger et pour effectuer une synthèse de leurs travaux.

Ils ont aussi été amenés à finaliser le questionnaire à la maison en posant des questions à leurs parents. Le week-end et le mercredi, ils avaient pour mission de découvrir leur quartier pour ramener des indices pour la chasse aux indices à réaliser dans leur lieu de vie et étoffer leur découverte. Cette chasse aux indices pouvait se faire avec leurs parents mais ils pouvaient aussi le faire avec un camarade de classe, en petits groupes car certains habitent dans la même résidence.

Instruments de recherche

L'étude de ma recherche porte sur la découverte du lieu de vie des élèves à travers la géographie. Pour constater l'évolution de la connaissance des élèves sur leur espace de vie à commencer par le quartier puis de manière plus étendue à la vie, j'ai utilisé différents outils de recherche. Le premier est le dessin utilisé au tout début de la séquence (cf. figure 7 annexe 6) de manière individuelle pour recueillir les représentations initiales des élèves de leur quartier, cette tâche me sert d'évaluation diagnostique comme point de départ pour aborder la séquence. Le dessin sera de nouveau utilisé après la séquence (cf. figure 8 annexe 7) pour me permettre de constater l'évolution des représentations grâce aux connaissances acquises lors de la séquence « Découvrir le(s) lieu(x) où j'habite ».

Le deuxième outil de recherche est le questionnaire personnel (cf. figures 5 et 5 bis annexe 4), celui-ci commence par des questions autour de l'école : le nom, le nombre d'élèves et de classes, si la ville a d'autres écoles, des collèges, des lycées. Puis les questions concernent la façon dont l'élève habite le quartier personnellement : son mode de transport pour aller à l'école, son logement, les activités qu'il fait dans son lieu de vie et les transports qu'il utilise. Le questionnaire comprend ensuite une partie sur la commune, sa taille, le nombre d'habitants, les caractéristiques du lieu où on vit. Enfin, le questionnaire se termine par une partie qui concerne les parents : leur lieu de travail et leur moyen de transport pour s'y rendre. En classe, les élèves rempliront au maximum le questionnaire et ils devront le terminer pour la séance suivante à la maison avec l'aide de leurs parents ou en cherchant sur internet s'il leur manque des informations.

La séance de la sortie sur le terrain étant impossible, elle a été remplacée par un travail de recherche en binôme sur Google Earth.

Ce travail de recherche représente le troisième outil, les élèves avaient une feuille d'observation (cf. figures 3 et 3 bis annexe 3) élaborée collectivement lors de la séance précédente, celle-ci leur sert de support pour leur recherche afin de diriger leurs premières observations virtuelles du quartier. Cette feuille comportait huit rubriques de recherche : rues, habitation, espaces verts, transports, commerces, habitants, services et bâtiments remarquables.

Tout au long de la séquence, pour remplacer la sortie sur le terrain et rendre les élèves acteurs de leur découverte et de leur savoir, je leur ai proposé chaque semaine une chasse aux indices. Le principe était que les élèves seuls, en petits groupes avec des camarades ou avec leur famille recueillent des informations, des photos dans leur quartier pour répondre à une ou plusieurs questions que je leur posais pour la fois suivante. Les questions concernaient uniquement le quartier et étaient assez simples, le but était que les élèves observent, se posent des questions sur le lieu dans lequel ils vivent et s'approprient en se déplaçant physiquement dans leur quartier.

Le dernier outil utilisé pour ma recherche est l'évaluation sommative (cf. figures 6 et 6 bis annexe 5) réalisée en séance 7. Celle-ci visait à évaluer les compétences suivantes : identifier les caractéristiques de mon/mes lieu(x) de vie, localiser mon/mes lieu(x) de vie et les situer à différentes échelles, nommer, localiser et caractériser des espaces et situer des lieux et des espaces les uns par rapports aux autres. L'évaluation permettait de faire le point sur les connaissances acquises par les élèves sur leur lieu de vie : le quartier et Nice. Les élèves devaient par exemple nommer le nom de l'école, du quartier, de la ville, les moyens de transports et les logements rencontrés au cours de la séquence, des lieux (services, commerces) autour de l'école et enfin ils devaient décrire leur lieu de vie en quelques phrases.

Recueil des données

Pour récolter les données et pouvoir les analyser par la suite, je me suis appuyée sur des photos des travaux de mes élèves principalement et sur quelques vidéos réalisées à différents moments de la séquence. Une autorisation de droit à l'utilisation de l'image et de la voix de leur enfant à été remplie et signée par chaque parent me permettant ainsi de filmer mes élèves et de pouvoir exploiter ces vidéos par la suite.

Étant seule dans ma classe, il n'a pas toujours été facile de filmer les élèves et d'avoir une qualité sonore car le reste de la classe étant elle-même en action, il y avait toujours un peu de bruit à côté des élèves filmés.

Pour les dessins, les questionnaires, les feuilles d'observations, l'évaluation et la chasse aux indices j'ai pris des photos des travaux réalisés par tous les élèves, cela représente un travail important car même si je n'ai que 22 élèves, j'ai souhaité prendre en photo le travail de chacun à chaque fois afin de pouvoir comparer les réponses données par les différents élèves de la classe. Les dessins ont été pris en photo les deux fois, lors de la première séance et après la séquence afin de pouvoir vraiment comparer l'évolution des représentations des élèves de leur quartier avant et après la séquence. Pour la chasse aux indices (cf. figure 9 annexe 8), j'ai pris en photo tous les indices ramenés par les élèves à chaque début de séance, qu'ils soient sous forme de réponse écrite ou de photos ou matériel.

Lors du temps d'échange à partir de leurs dessins, j'ai filmé la classe en posant mon ordinateur avec la caméra allumée sur mon bureau afin d'enregistrer l'échange que les élèves ont eu sur leur dessin et donc sur les premières représentations qu'ils ont du lieu où ils vivent. J'ai procédé de même lorsque nous avons réitéré ce moment d'échange à partir de leurs deuxièmes dessins afin de pouvoir comparer l'évolution qu'ils ont eu dans leurs représentations du quartier.

En effet, lors de ces deux temps d'échange, les élèves sont venus au tableau expliquer leur dessin, ce qu'ils ont voulu représenter et pourquoi ils ont fait ce choix plutôt qu'un autre. L'enregistrement de ces deux temps me permet de compléter l'observation que je vais faire de leurs dessins.

Lors de la séance de recherche sur Google Earth dans la salle informatique, je les ai également filmés par binôme cette fois-ci pour pouvoir ensuite analyser leurs échanges, leurs difficultés et l'avancée progressive de leur travail de recherche afin de compléter la feuille d'observation. Les filmer m'a permis tout d'abord de voir ce qu'ils savaient déjà sur leur quartier en fonction de ce qu'ils indiquaient sur la feuille d'observation sans recherche. J'ai également pu observer les interactions du binôme afin de voir comment ils échangeaient et travaillaient à deux pour répondre à la consigne. La vidéo permet de garder une trace des difficultés rencontrées et des réussites de chaque binôme. J'ai donc filmé chaque binôme environ 5 min à différents moments de la séance de recherche afin de pouvoir récolter le maximum de données.

Le fait de filmer tous les binômes me permet aussi de comparer par la suite les binômes entre eux dans la réalisation d'une même tâche.

La chasse aux indices en début de séance est devenue le petit rituel de géographie, les élèves ont beaucoup aimé le concept et se sont bien prêtés au défi en le relevant chaque semaine. Je ne les ai pas filmés à chaque fois mais j'ai filmé deux débuts de séance car ces moments sont très riches en découverte de notre lieu de vie.

Démarche d'analyse

Démarche d'analyse en lien avec les représentations des élèves

L'analyse des représentations initiales des élèves s'est faite à partir des dessins des élèves et des vidéos du temps d'échange sur leurs dessins. J'ai analysé les différents dessins entre eux afin de comparer les représentations initiales que les élèves ont de leur lieu de vie. En effet, à partir du même lieu de vie : l'école et le quartier de l'école, on peut constater que les élèves n'ont pas les mêmes pratiques et les mêmes représentations de ce lieu de vie.

Je rappelle que pour ce premier dessin, la consigne était volontairement très large afin de ne pas restreindre ou orienter les élèves. Afin d'avoir une première idée de la manière dont les élèves représentent leur lieu de vie, je leur ai demandé de dessiner leur lieu de vie. Ce terme « lieu de vie » n'a pas été explicité en amont volontairement afin de laisser la libre interprétation aux élèves.

Pour analyser les productions des élèves, j'ai comparé les éléments présents dans les différents dessins et le degré de précision comme le nom de l'école, le nom des commerces ou des rues dans le quartier avec les informations de bases que je pensais trouver. Pour avoir une vue d'ensemble de tous les dessins des élèves j'ai rempli un tableau (cf. tableau 2 annexe 9) afin d'avoir une idée précise de la représentation que les élèves ont de leur lieu de vie.

J'ai ensuite complété ces données par l'analyse des vidéos où les élèves expliquent ce qu'ils ont dessiné et pourquoi ils l'ont fait de cette manière ainsi j'ai pu étoffer mon travail par leurs remarques et explications.

Tableau 2 : Analyse des dessins d'élèves

Elèves/ Eléments du dessin	Uniquement école	Quartier autour de l'école	Nom école	Sans nom de l'école	Ce qui apparait du quartier : noms rues, commerces, parc, habitations	Eléments plus loin que le quartier
Elève 1	X		X			
Elève 2	X			X		
Elève 3		X		X	Commerces	
Elève 4		X		X	Habitations/ Noms de rues	Mer
Elève 5	X		X			

Après la séquence, les élèves ont refait le même travail avec la même consigne « dessiner votre lieu de vie ». J'ai pu ainsi analyser les premiers dessins avec ces deuxièmes dessins afin de comparer les éléments présents, les changements. En comparant ces deux travaux j'ai pu analyser l'évolution de la représentation des élèves après la séquence. Pour analyser leur deuxième dessin je suis reparti du tableau ci-dessus et j'en ai refait un deuxième avec les mêmes éléments (cf. tableau 3 annexe 10). Puis à partir des deux tableaux, j'ai comparé les éléments qui étaient présents dans le premier et ceux présents dans le deuxième ainsi que le degré de précision dans les deux dessins afin de voir s'il y avait une évolution de leurs représentations du lieu dans lequel ils vivent. Ainsi j'ai pu observer l'impact de la séquence sur leurs représentations et connaissances de leur milieu de vie en réalisant des courbes (cf. partie analyse des résultats figure 13) à partir des résultats obtenus dans les deux tableaux.

Démarche d'analyse en lien avec la découverte du lieu de vie

L'analyse porte sur les photos de documents remplis par les élèves et les vidéos filmées lors de séances que j'ai analysé conjointement afin de pouvoir observer individuellement et en binôme ce que les élèves savaient sur leur lieu de vie et ce qu'ils ont appris sur ce dernier. Les premiers documents analysés sont les questionnaires que les élèves ont rempli individuellement en classe à partir de ce qu'ils savaient sur leur lieu de vie puis complétés à la maison en posant des questions à leurs parents et en effectuant des recherches sur internet si besoin. J'ai regroupé les différentes questions en fonction de leur thématique puis j'ai observé les questions auxquelles les élèves étaient capables de répondre seuls à partir de leurs connaissances et les questions qui leur posaient un problème.

Le questionnaire permettait d'aborder plusieurs thématiques fondamentales qui font partie du lieu de vie : les informations sur l'école, le logement des élèves, la ville où se situe leur lieu de vie, les activités et les transports dans leur lieu de vie, les commerces et les services que l'on y trouve et enfin une dernière partie concernait leurs parents à savoir leur lieu de travail, leur temps de trajet et le moyen de transport pour s'y rendre.

Ainsi, j'ai pu comparer les connaissances individuelles des élèves à l'aide d'un tableau (cf. tableau 4, annexe 11) où j'ai regroupé les questions du questionnaire par thématique et j'ai noté pour chaque élève, les réponses qu'ils avaient donnés seuls et celles qui leur manquaient.

Tableau 4 : Analyse des questionnaires

Questions posées	École : nom, ville	École : nombre d'élèves et de classes	Autres écoles, collèges, lycées dans la ville	Transports pour aller à l'école	Logement	Commune où j'habite : taille, type	Commune où j'habite : nombre d'habitants	Activités et transports dans lieu où j'habite	Ce qu'il y a où j'habite : commerces, services, loisirs	Travail de mes parents : lieu, transports et temps
Maison Classe										
Elève 1	X	X	X	X	X	X X	X	X	X	X X
Elève 2	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X X
Elève 3	X	X	X	X	X X	X X	X	X	X	X
Elève 4	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Elève 5	X	X	X	X	X X	X X	X	X	X	X

Le tableau m'a servi d'évaluation diagnostique, en effet, il m'a permis d'avoir une vue d'ensemble des connaissances et pratiques que les élèves ont déjà de leurs lieux de vie afin de pouvoir orienter la suite de la séquence et adapter la découverte de leur lieu de vie en fonction de leurs besoins.

J'ai poursuivi mon analyse à partir de la séance de recherche menée sur google Earth en binôme. J'ai comparé les feuilles d'observations remplies par les onze binômes afin d'observer les différentes réponses. Cette feuille contenait 9 parties : rues, habitats, espaces verts, transports, commerces, habitants, services, bâtiments remarquables. Pour chaque rubrique les élèves devaient rechercher le plus d'informations possibles dans leur quartier. Cette séance a aussi été filmée afin de me permettre d'analyser le travail réalisé au sein des différents binômes afin de comparer les réponses apportées par les binômes avant même d'avoir commencé les recherches, les échanges et les questions mais aussi les difficultés qu'ils ont eu lors de leurs recherches.

Pour analyser les feuilles d'observations ainsi que les vidéos j'ai choisi un tableau (cf. tableau 5 ci-dessous) ce qui m'a permis de comparer le travail des différents groupes entre eux en observant les différentes réponses apportées dans les différentes rubriques. D'autre part j'ai analysé les différentes étapes de la recherche réalisée au sein d'un groupe puis le comportement que peuvent avoir les pairs entre eux au sein du binôme.

Tableau 5 : Analyse de la séance de recherche

	Réponses apportées avant recherches	Qualité de la recherche sur Google Earth	Qualité des réponses apportées	Échanges au sein du binôme	Questions posées	Difficultés rencontrées
Binôme 1						
Binôme 2						
Binôme 3						
Binôme 4						
Binôme 5						

Enfin, j'ai analysé le document qui m'a servi d'évaluation sommative en observant les réponses données par les élèves, les questions où certains élèves n'ont pas su répondre et les erreurs commises. Cette évaluation m'a permis d'analyser l'apport de la séquence « Découvrir le lieu où j'habite » chez mes élèves, ce qu'ils ont compris et retenu de leur découverte de leur lieu de vie. Dans un tableau (cf. tableau 6 annexe 12), j'ai relevé les points importants que je souhaitais que les élèves connaissent de leur lieu de vie et j'ai noté pour chaque élève ce qu'ils avaient retenus de ces éléments fondamentaux. J'ai choisi ces éléments car ce sont des éléments que l'on a travaillé tout au long de la séquence et qui permettent aux élèves de mieux pratiquer et appréhender leurs lieux de vie.

Tableau 6 : Analyse des évaluations sommatives

Questions posées	Nom de l'école	Nom du quartier	Nom de la ville	Description de la ville : taille, type	Description du lieu de vie	Moyens de transports dans la ville	Logements dans lieu de vie	Autres lieux de vie autour de l'école dans le quartier	Situer lieu de vie sur une carte de la ville	Situer lieu de vie sur une carte de France
Elève 1	A	A	A	A	A	A	A	A	A	PA
Elève 2	A	A	A	PA	A	A	A	A	A	A
Elève 3	A	A	A	A	PA	A	A	PA	A	A
Elève 4	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
Elève 5	A	A	A	PA	A	A	A	A	A	A

Pour les vidéos et photos prises de la chasse aux indices réalisées par les élèves dans le quartier, j'ai fait le choix de ne pas les analyser en tant que tel comme les autres supports mais je m'en suis servi pour le bilan de ma séquence en complément des deuxièmes dessins et de l'évaluation.

PARTIE 3 : Résultats

Résultats

Les dessins réalisés avec les élèves en séance 1 et après la séquence ont permis d'obtenir différents résultats. Ces résultats ont également été complétés par l'analyse des deux séances intermédiaires avec le questionnaire et la recherche sur Google Earth.

Les résultats obtenus à partir des dessins correspondent aux éléments qui ont pu être observés sur les premiers dessins. Pour traduire ces résultats, j'ai réalisé deux histogrammes : le premier montre le pourcentage de chaque élément présent sur les dessins, le second précise le pourcentage des éléments correspondant à ce qu'il y a autour de l'école qui sont présents dans 30 % des dessins.

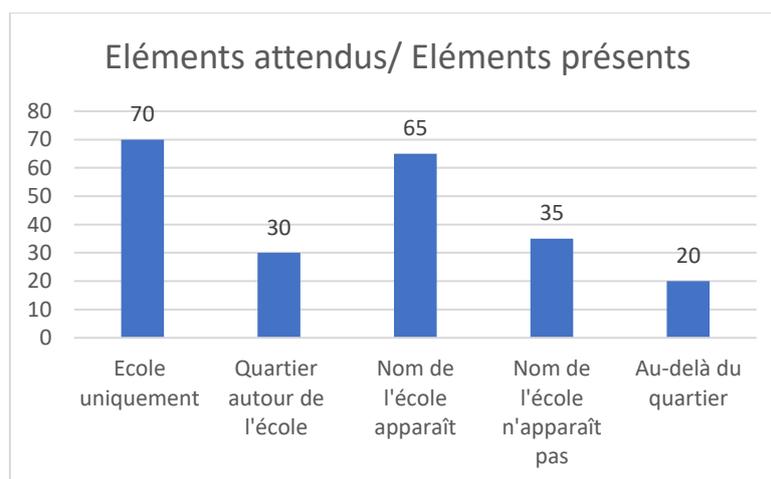


Figure 10 : Analyse des premiers dessins des élèves

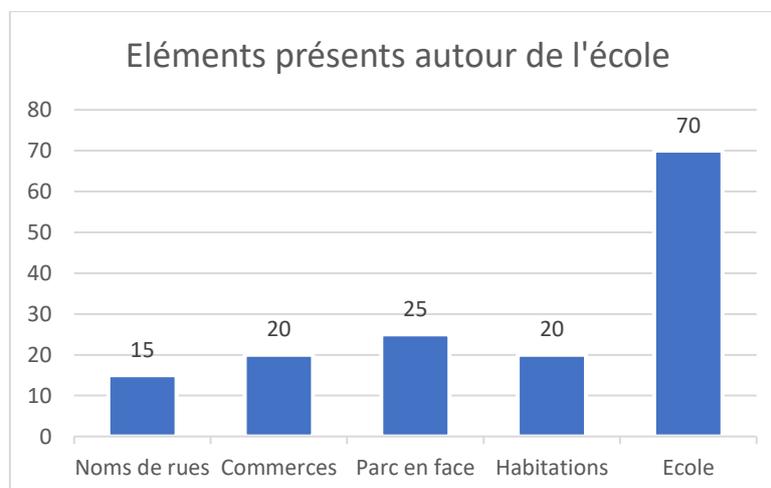


Figure 10 bis : Analyse des premiers dessins des élèves

J'ai réalisé le même travail avec les deuxièmes dessins afin d'observer les changements et les éléments qui ont été ajoutés par rapport au premier. Ainsi j'ai obtenu les deux histogrammes suivants :

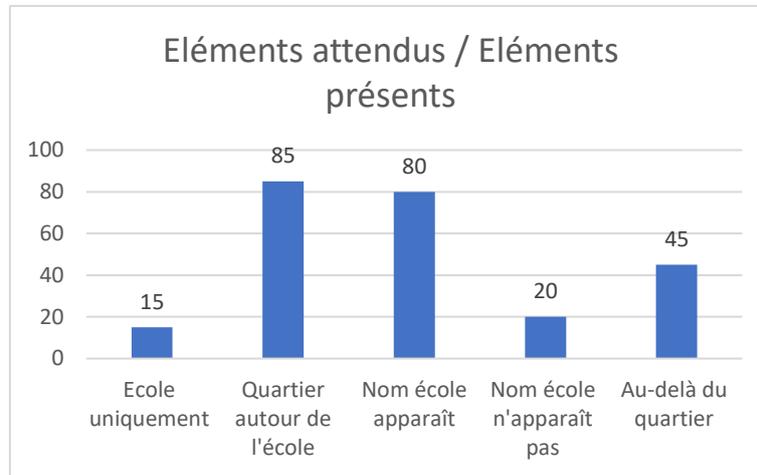


Figure 11 : Analyse des deuxièmes dessins des élèves

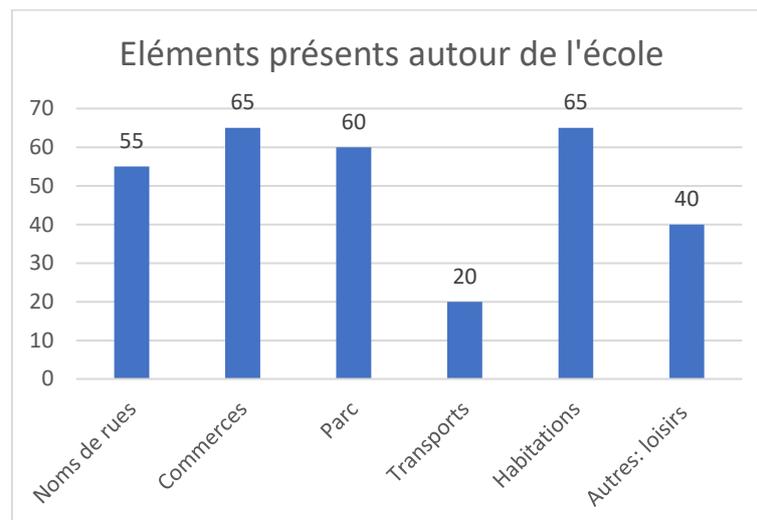


Figure 11 bis : Analyse des deuxièmes dessins des élèves

Les résultats obtenus à partir des questionnaires ont été rassemblés dans le tableau ci-dessous, les questions ont été regroupées par thématiques et analysées en fonction de trois critères : les élèves ont répondu aux questions en classe, à la maison ou les deux. Les questionnaires permettent en cours de séquence de savoir ce que les élèves connaissent sur leur lieu de vie et les éléments qu'ils ont eu besoins de rechercher.

Tableau 7 : Résultats obtenus à partir des questionnaires

Questions posées	Réalisé seul en classe	Réalisé à la maison avec leurs parents ou par des recherches	Réalisé en partie en classe et en partie à la maison
École : nom, ville	100%	0%	0%
École : nombre d'élèves et de classes	0%	100%	0%
Autres écoles, collèges, lycées dans la ville	40%	60%	0%
Transports pour aller à l'école	100%	0%	0%
Logement	30%	10%	60%
Commune où j'habite : taille, type	40%	0%	60%
Commune où j'habite : nombre d'habitants	20%	80%	0%
Activités et transports dans lieu où j'habite	100%	0%	0%
Ce qu'il y a où j'habite : commerces, services, loisirs	55%	0%	45%
Travail de mes parents : lieu, transports et temps de trajet pour y aller	10%	40%	50%

L'évaluation sommative réalisée en dernière séance m'a permis de faire un bilan des connaissances des élèves sur leur lieu de vie. Les résultats recueillis lors de cette évaluation ont été regroupés par thématique dans l'histogramme suivant :

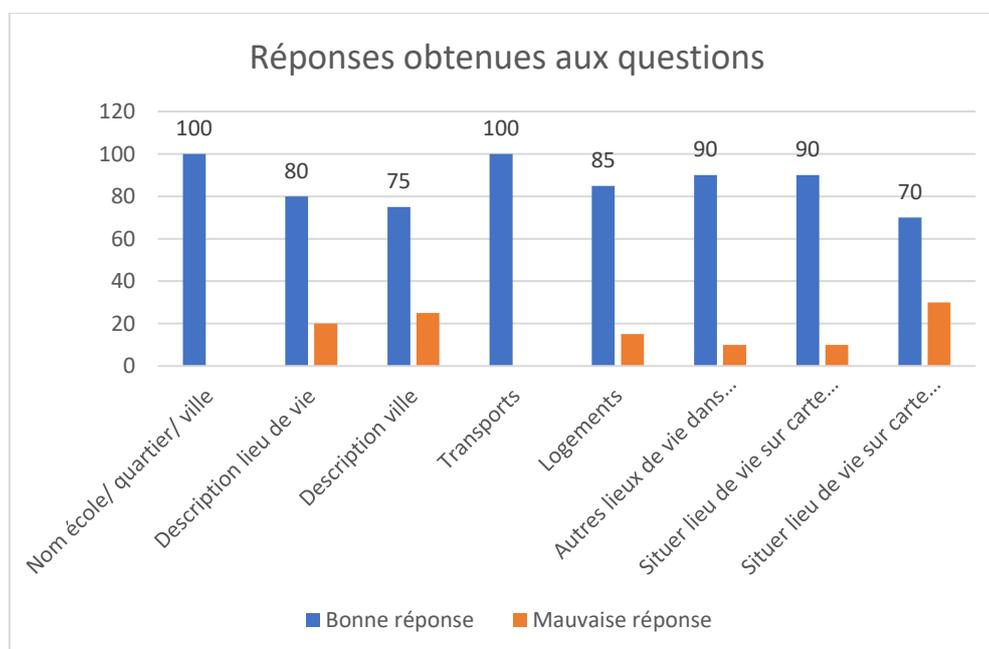


Figure 12 : Résultats obtenus à l'évaluation

Les résultats obtenus lors de cette évaluation sommative permettent de dresser le bilan de la séquence et l'apport de cette dernière sur la connaissance des élèves de leur milieu de vie.

Analyse des résultats

Pour le travail sur les représentations des élèves à partir des dessins, les résultats obtenus à partir des premiers et des deuxièmes ont été comparés ce qui a permis de faire apparaître une évolution dans leurs représentations. En effet, de nombreux éléments absents dans le premier dessin sont apparus dans le second chez la majorité des élèves. Les élèves ont ainsi complété leurs connaissances et leurs représentations à travers la découverte réalisée au sein de la séquence. Les résultats sont donc très encourageants car ils illustrent des évolutions positives et significatives concernant l'apport de la séquence sur les connaissances des élèves. Ainsi, les résultats montrent bien que les objectifs de la séquence ont été atteints pour une grande partie des élèves.

Les résultats obtenus dans les questionnaires correspondent à ce que j'attendais. En effet, j'avais imaginé que les questions posées soient catégorisées en deux parties : celles auxquelles les élèves pouvaient répondre en classe seuls et celles qui nécessitaient des recherches car ils ne connaissaient pas la réponse. Une troisième catégorie est finalement apparue lors de l'analyse afin de correspondre aux questions que les élèves ont en partie faites personnellement et en partie à la maison.

L'évaluation sommative a permis de dresser un bilan de l'état des acquis des élèves dans les différentes rubriques qui composent un lieu de vie. Une seule question a eu des réponses incomplètes : celle où les élèves devaient décrire la ville en quelques phrases. Les résultats obtenus n'étaient que partiels, dans la plupart des copies les élèves n'ont pas réussi à réemployer le vocabulaire appris. Les élèves ont apporté quelques éléments de réponses mais les réponses étaient rarement complètes par rapport aux éléments attendus. Ces éléments seront retravaillés dans les prochaines séquences donc cette question n'était pas la plus importante de l'évaluation.

Les résultats obtenus à partir des différents travaux réalisés avec les élèves ont pu être analysés conjointement afin de comparer l'évolution de leurs connaissances tout au long de la séquence. Le travail réalisé durant cette séquence a permis de découvrir différentes rubriques que l'on trouve dans le lieu de vie. Le graphique suivant s'appuie sur ces différentes rubriques pour constater l'évolution des représentations des élèves.

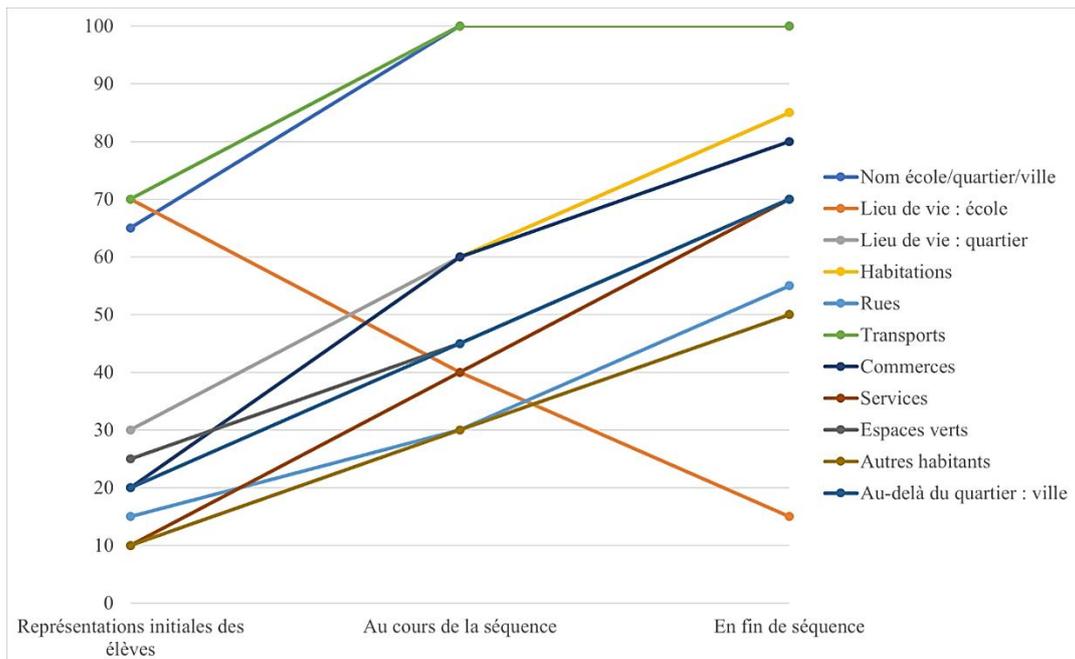


Figure 13 : Courbes représentant l'évolution des connaissances des élèves

On peut constater que les résultats montrent que les connaissances des élèves ont évolué positivement tout au long de la séquence dans le sens attendu. En effet, les élèves ont appris de nombreuses choses sur leur lieu de vie, dans différentes rubriques qui touchent à leur lieu de vie. Ces rubriques sont concrètes pour les élèves car elles concernent les activités, les transports, les logements de leur lieu de vie ainsi elles constituent les éléments clés de leur environnement proche. Les élèves ont ainsi appris à caractériser leur milieu de vie et ces caractéristiques se sont étoffées au fur et à mesure de la découverte. Les résultats obtenus pour l'ensemble de la classe mettent en évidence de réels progrès généraux car les courbes sont croissantes. La courbe décroissante qui apparaît en orange est aussi à interpréter de manière positive car elle traduit une des évolutions des représentations des élèves de leur lieu de vie. En effet, les élèves au début de l'année pensaient que le lieu de vie se résumait à l'école puis progressivement ils ont inclus le quartier dans leurs représentations.

Pour conclure, les résultats recueillis lors de cette expérimentation tendent à s'accorder avec l'évolution de l'enseignement de la géographie à l'école élémentaire ces dernières années. En effet, les programmes prônent un enseignement où les élèves sont acteurs de leurs apprentissages. Grâce à une méthode inductive les élèves vont acquérir des connaissances qu'ils pourront réutiliser tout au long de l'année. En effet, l'enseignant part du vécu des élèves pour les amener à se questionner, à observer leur environnement proche afin d'apprendre les caractéristiques de leur milieu de vie.

La séquence que j'ai menée avec mes élèves leur a permis de s'approprier leur espace de vie, de le découvrir pour mieux le pratiquer au quotidien. Les caractéristiques apprises sur leur milieu de vie serviront d'appui pour comparer avec d'autres milieux de vie au cours des séquences suivantes.

PARTIE 4 : Discussion

Discussion

Cette année, les étudiants en deuxième année de Master 2 MEEF qui n'ont pas le concours, ont la possibilité d'intervenir dans une classe une journée par semaine et une deuxième journée toutes les trois semaines. A l'inverse, les étudiants qui ont le concours sont trois semaines dans leur classe puis trois semaines à l'INSPE. Pour ma part, je fais partie du premier cas de figure, j'interviens dans ma classe le mardi et un vendredi sur trois. J'ai donc mis en place cette démarche d'analyse sur plusieurs semaines lors des périodes 1 et 2, à chaque séance de géographie. Cette situation était bénéfique pour la mise en place de ma démarche d'analyse car venant qu'une fois par semaine, cela me laissait le temps entre chaque séance d'analyser les travaux de mes élèves afin d'adapter les séances suivantes en fonction des besoins repérés. Le fonctionnement était aussi positif pour mes élèves car ils avaient le temps de faire la chasse aux indices durant la semaine et ainsi découvrir davantage leur lieu de vie. A chaque début de séances, ils étaient contents de partager leurs découvertes avec le reste de la classe et parfois ils avaient des interrogations auxquelles on tentait de répondre durant la séance.

Mais cette année de Master 2, étant très chargée et à cause de la situation sanitaire ma classe a été fermée à deux reprises donc j'ai manqué de temps, j'aurais aimé que mes élèves remplissent un questionnaire à choix multiples pour faire un bilan de la séquence afin d'avoir leur ressenti sur la séquence, ce qu'elle leur a apporté dans leur vie de tous les jours, dans leur pratique de leur lieu de vie. J'aurais posé une vingtaine de questions pour savoir ce qu'ils auraient appris exactement. Comme je n'ai pas eu le temps d'effectuer ce travail avec eux, ma démarche d'analyse s'est appuyée sur les différents supports utilisés en classe afin d'en extraire le plus d'informations possibles. Ayant au total cinq documents et des vidéos à analyser cela a représenté beaucoup d'heures d'analyse et de comparaison, si j'avais à le refaire je ne garderais que les dessins et je remplacerais les autres documents par le questionnaire final.

Le passage par les dessins en début puis en fin de séquence est un élément clé de ma démarche que je garderai car il permet de constater l'évolution des représentations des élèves et ainsi de constater et apprécier à travers les deuxièmes dessins enrichis ce que les élèves ont appris et retenus au cours de la séquence.

Dans la nouvelle maquette du Master MEEF 2, le mémoire doit être rendu beaucoup plus tôt que les années précédentes donc cette année nous avons très peu de temps pour mettre en place notre démarche en classe. De ce fait, je n'ai pu mettre en place mon travail qu'au sein de ma classe mais il aurait été souhaitable que je puisse établir un suivi sur les autres classes de CM1. Il est vrai que cela serait difficile avec les quatre classes de CM1 mais cela aurait pu se mettre en place avec au moins une autre classe de CM1. En effet, avec un de mes collègues de niveau, nous travaillons avec la même méthode en géographie et nous avons réalisé la séquence durant la même période. Le suivi aurait d'ailleurs été très intéressant car mon collègue a pu réaliser une sortie alors qu'avec ma classe nous avons travaillé avec Google Earth. La comparaison de cette séance entre les deux classes aurait été très riche.

De plus, si j'avais pu poursuivre ma démarche sur plusieurs périodes, j'aurais pu avoir un suivi au-delà de la séquence « Découvrir le lieu où j'habite » en élargissant aux séquences suivantes qui permettent aux élèves de poursuivre la découverte de leur lieu de vie en comparant avec d'autres milieux de vie et en situant leur lieu de vie à différentes échelles.

J'ai fait le choix de prendre pour échantillon de ma recherche l'ensemble de ma classe car cette année j'ai un petit effectif de vingt-deux élèves ce qui m'a permis de leur faire compléter les différents documents au cours des séances. De plus, ce choix était logique car comme ma démarche d'analyse s'appuie sur une séquence menée en géographie, tous les élèves ont travaillé sur tous les documents et ont réalisé le même travail. Ainsi, j'ai pu analyser l'ensemble des travaux réalisés par l'ensemble de ma classe ce qui m'a permis d'avoir plus de matières à comparer pour tenter de répondre à ma question de recherche avec le plus de précision possible.

Pour la séance de recherches sur Google Earth, je continue de penser qu'une sortie sur le terrain est plus concrète car plus proche du quotidien des élèves car on visite réellement le quartier. Mais lorsque la sortie n'est pas possible, le numérique avec notamment le logiciel Google Earth offre une bonne alternative car elle permet de se déplacer et de découvrir le lieu de vie et notamment le quartier de manière virtuelle.

Google Earth est un très bon outil qui est très précis car on voit les bâtiments 3D, on voit les rues avec leurs noms, on voit la végétation, les bâtiments...

Pour faciliter le déroulement de cette séance, j'avais mis les élèves par deux afin que tous les élèves aient un ordinateur mais surtout afin de faciliter la gestion du travail de recherche. Les binômes avaient été constitués par mes soins afin que les élèves au sein du binôme puissent s'entraider et être le plus possible autonomes.

Si je devais refaire cette séance, j'améliorerais plusieurs points même si la séance s'est bien passée et que tous les binômes ont réalisé le travail. Tout d'abord, je prévois une séance de découverte sur Google Earth en amont afin que les élèves en découvrent le fonctionnement pour pouvoir l'utiliser plus facilement et plus rapidement lors de la séance de recherche. En effet, même si j'ai montré en début de séance comment fonctionnait Google Earth, certains binômes ont eu du mal à le prendre en main seul. De plus, je prévois une feuille qui préciserait les étapes à suivre pour mener à bien la recherche. Cette feuille de route contiendrait les différentes manipulations que les élèves doivent faire pour trouver les réponses attendues. Bien évidemment une séance sur ordinateur avec onze binômes à gérer pour une seule enseignante, cela reste compliqué à gérer car les élèves ont généralement des besoins en même temps. Pour faciliter mon travail j'avais autorisé l'entraide entre binômes lorsqu'un binôme rencontrait une difficulté sur le site, je tournais régulièrement entre les binômes pour les aider, les guider ou répondre à leurs questions. Pour les binômes qui ont rencontré de grandes difficultés lors de cette séance, je les ai pris en APC (activités pédagogiques complémentaires) afin de reprendre avec eux le travail de recherche.

Lors de mes lectures pour la partie théorique de mon mémoire, je suis tombée sur un article très intéressant du site Géoconfluences qui proposait de partir de la littérature de jeunesse pour permettre aux élèves d'appréhender la notion d'habiter. L'article proposait notamment l'album d'Anthony Browne *Une histoire à quatre voix* (1998) qui permet de comprendre les interactions entre les hommes et les espaces qu'ils habitent. L'album de jeunesse est l'un des premiers supports littéraires auquel les enfants ont accès dès leur plus jeune âge. Si j'avais de nouveau des CM1 l'année prochaine, je pense que j'utiliserai l'album de jeunesse pour débiter ma séquence de géographie. En effet, l'album est ludique et de ce fait il motive les élèves et rend la séquence de géographie plus attrayante. Les images de l'album permettent aux élèves de mieux se représenter ce qui est dit dans le texte. L'album pourrait par exemple mettre en scène des habitants du monde dans leur milieu de vie permettant de voir comment ils habitent l'espace.

Ainsi la découverte d'un album permettrait aux élèves d'entrer dans le questionnement géographique. Les enfants s'identifient souvent aux personnages des albums ainsi l'album servirait de transition à l'étude concrète du lieu de vie des élèves.

Au regard des lectures que j'ai pu synthétiser dans la première partie de ce mémoire, je peux dire que ma démarche d'analyse va dans le sens des avancées récentes et notamment des recommandations ministérielles car elle part du quotidien des élèves en commençant par étudier le quartier autour de l'école puis la ville de Nice. L'analyse de cette séquence ne pose que les prémices d'une réflexion sur l'apport que la géographie peut avoir sur le quotidien des élèves et notamment sur leurs pratiques et représentations de leurs lieux de vie. En effet, en rendant les élèves acteurs de leurs apprentissages, ils se questionnent sur leurs espaces de vie et ils s'intéressent à l'espace de vie qu'ils partagent en le découvrant à travers les séances de géographie. Ainsi, le travail réalisé avec les élèves correspond à la volonté des nouveaux programmes en plaçant au cœur du cycle 3 la notion d'habiter, en effet notre démarche était basée sur l'observation de l'environnement proche afin que les élèves en découvrent les caractéristiques. Ainsi, je pense pouvoir dire que pour une grande majorité de mes élèves, la séquence leur a permis de mieux connaître et donc appréhender et habiter leur lieu de vie.

Conclusion

Pour conclure, j'ai beaucoup aimé mener ce travail avec mes élèves et j'aimerais beaucoup pouvoir renouveler cette démarche avec une autre classe ou conjointement avec un futur collègue. J'aimerais également mener d'autres expérimentations dans d'autres matières car je trouve cela très enrichissant pour l'enseignant mais aussi pour les élèves. De plus, pour la partie théorique, j'ai été amené à faire de nombreuses recherches et lectures et j'ai appris énormément de choses sur la géographie et sur l'enseignement de cette discipline. La mise en place de cette démarche en géographie m'a beaucoup intéressée et cela m'a permis d'aimer davantage l'enseignement de la géographie au fil des séances. Je me suis énormément impliquée dans la mise en place de la séquence pour intéresser au maximum mes élèves afin qu'ils s'impliquent à leur tour. Enfin, ce mémoire m'a permis d'acquérir des compétences en recherche qui sont fondamentales dans le métier de professeur. En effet, ce travail de recherche était le premier, j'ai donc appris la méthodologie de la recherche universitaire qui favorise l'articulation de réflexions didactique, pédagogique, disciplinaire et épistémologique. De plus, le travail mené au cours de ce mémoire m'a permis de faire des allers retours entre ce qu'on voit en théorie au cours de notre formation à l'INSPE et la pratique sur le terrain au sein de ma classe. Le mémoire repose sur un travail de recherche conséquent qui permet de mettre en lien la culture scientifique d'une discipline et les questions d'enseignement qui sont en lien.

Références

Bibliographie

- Bavoux, J. (2016). *La géographie : Objets, méthodes, débats*. Paris : Armand Colin.
- Biaggi, C. (2015). Habiter, concept novateur dans la géographie scolaire ? *Annales de géographie*, 704, 452-465. <https://doi.org/10.3917/ag.704.0452>
- Bouchut, A. (2006). Enseigner la ville à l'école élémentaire : quels dispositifs d'apprentissage pour appréhender l'espace urbain au cycle III ? *L'Information géographique*, 70, 77-104. <https://doi.org/10.3917/lig.702.0077>
- Clerc, P., Deprest, F., Labinal, G., Mendibil, D. (2019). *Géographies : Épistémologie et histoire des savoirs sur l'espace*. Paris : Armand Colin.
- Glaudiel, A. (2018). Regard sur la géographie enseignée à l'école primaire : une étude de cas au cycle 3. *L'Information géographique*, 82, 144-166. <https://doi.org/10.3917/lig.823.0144>
- Lazzarotti, O. (2006). *Habiter : la condition géographique*. Paris : Belin.
- Lazzarotti, O. (2015). L'« habiter », sur un plateau. *Annales de géographie*, 704, 335-337. <https://doi.org/10.3917/ag.704.0335>
- Scheibling, J. (1994). *Qu'est-ce que la géographie ?* (No. 910.1 SCH).
- Sierra, P. (2017). *La géographie : concepts, savoirs et enseignements*. Armand Colin.
- Stock, M. (2015). Habiter comme « faire avec l'espace ». Réflexions à partir des théories de la pratique. *Annales de géographie*, 704, 424-441. <https://doi.org/10.3917/ag.704.0424>
- Thémines, J. F. (2016). La didactique de la géographie. *Revue française de pédagogie*, (4), 99-136. <https://doi.org/10.4000/rfp.5171>

Sources internet

Géographie — Géoconfluences. (2020). 2002 Géoconfluences ENS de Lyon.
<http://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/geographie>

Habiter, habitant — Géoconfluences. (2013). 2002 Géoconfluences ENS de Lyon.
<http://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/habiter-habitant>

Notion à la une : habiter — Géoconfluences. (2013). 2002 Géoconfluences ENS de Lyon.
<http://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/a-la-une/notion-a-la-une/habiter>

« *Une histoire à quatre voix* », un album jeunesse pour découvrir la notion d'habiter — *Géoconfluences.* (2021). 2002 Géoconfluences ENS de Lyon.
<http://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/dossiers-thematiques/geographie-espaces-scolaires/geographie-a-l-ecole/album-jeunesse-habiter>

Textes officiels

-*Bulletin officiel du 26 novembre 2015, cycle 3.* (2015, novembre).
https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special11/MENE1526483A.htm?cid_bo=94708

-*Programme du cycle 3 publié au BO n°31 du 30 juillet 2020.* (2020, juillet).
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/37/5/Programme2020_cycle_3_comparatif_1313375.pdf

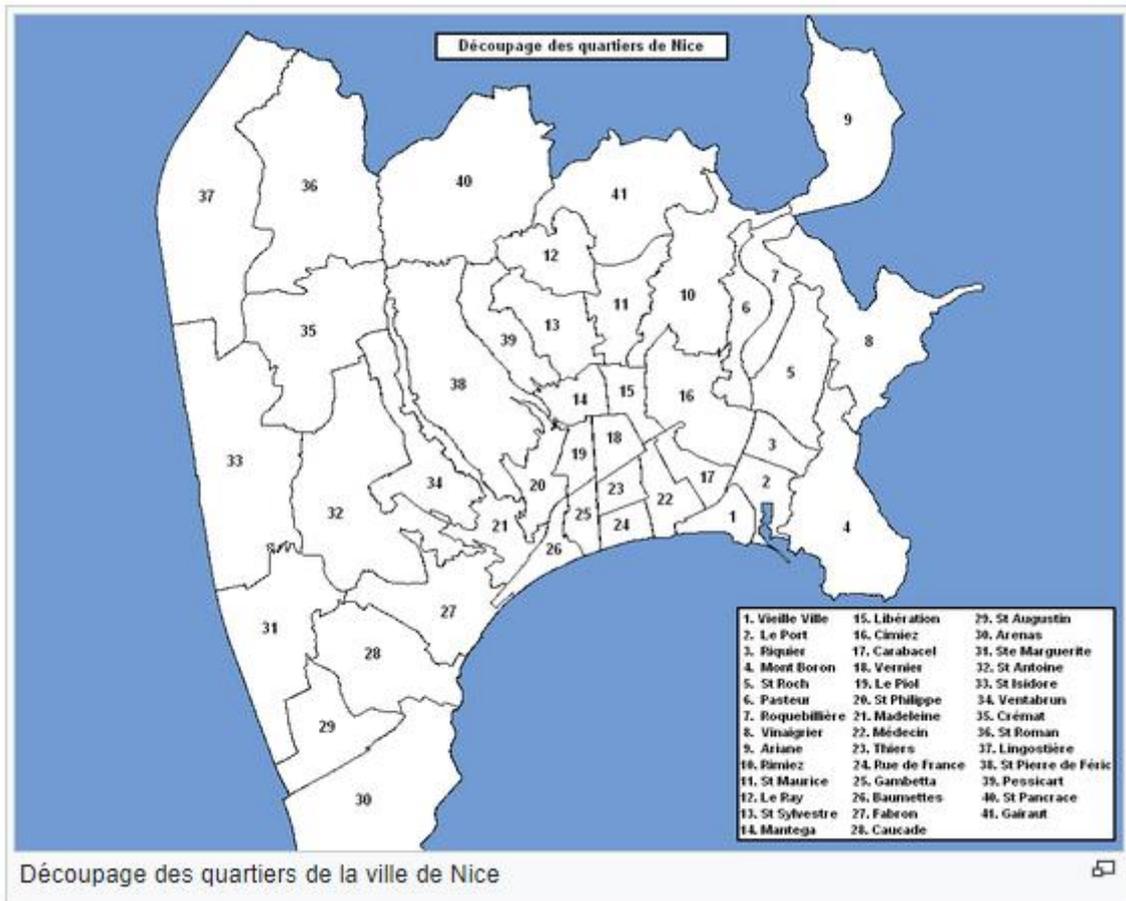
-*Ressources d'accompagnement du programme d'histoire et géographie au cycle 3 : EDUSCOL,* (2016). *Thème 1 : « Découvrir les lieux où j'habite », (en ligne).* (2016).
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Geographie/74/4/RA16_C3_HIGE_GEO_CM1_Th1_Decouvrir_lieu_ou_j-habite_616744.pdf

-*Eduscol : Ressources pour le collège – classe de 6e : Habiter, fil conducteur du programme.* (2009).
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/college/56/1/College_Ressources_HGE_C_6_Geo_Habiter_127561.pdf

Séance 3	Collectif Binôme Collectif Individuel	<p>-Observation de la carte du découpage des quartiers de Nice pour situer notre quartier dans la ville</p> <p>-Les élèves sont par binôme, ils doivent effectuer un travail de recherche sur Google <u>Earth</u>. Les élèves commencent par une vue d'ensemble de la France puis ils zooment progressivement sur la ville de Nice puis sur le quartier. Une fois dans le quartier, ils doivent s'y déplacer virtuellement pour compléter la feuille d'observation. L'enseignant passe guider et vérifier le travail de chaque binôme.</p> <p>Les élèves complètent leurs informations manquantes par une recherche sur le site de la ville.</p> <p>-Un point oral est fait pour échanger sur les différentes informations trouvées lors de la recherche. L'enseignant note les différents éléments importants à retenir du quartier et sur la ville. A partir de cela une synthèse est élaborée avec les élèves. Ils écrivent cette trace écrite à retenir.</p>	<p>-Carte découpage quartiers de Nice</p> <p>-Ordinateurs salle multimédia</p> <p>-Feuille observation</p> <p>Tableau</p> <p>-Classeur de géographie</p>
Séance 4	Collectif Individuel Binôme Collectif	<p>-Rappel des caractéristiques du quartier.</p> <p>-Temps d'échange autour de questions : « Habitez-vous <u>tous le quartier</u> de la même manière ? Comment allez-vous à l'école le matin ? Quel est votre lieu préféré dans le quartier ? »</p> <p>-Les élèves répondent ensuite à un questionnaire puis ils comparent leurs réponses avec leur voisin. Un premier bilan du questionnaire est réalisé à l'oral, les élèves comparent leurs réponses qui sont parfois différentes à une même question.</p>	<p>Questionnaire (A finir à la maison le soir avec les parents)</p>
Séance 5	Collectif Individuel Binôme Collectif	<p>-Les élèves rappellent le nom de l'école, du quartier et de la ville. Le PE montre une carte de Nice et demande aux élèves de situer leur quartier.</p> <p>-Les élèves ont une feuille d'exercices avec plusieurs documents et des questions sur ces documents concernant la ville de Nice. Le premier exercice permet de faire un état des lieux des connaissances des élèves, on leur demande le nom de leur ville, le département, la région, le pays et le continent. On leur demande également de situer leur ville sur la carte du département puis sur la carte de la région.</p> <p>Les élèves essaient d'abord seuls puis en binôme.</p> <p>L'enseignant passe aider les élèves.</p> <p>-Correction collective de la feuille, l'enseignant écrit bien les noms au tableau et montre bien où se situe la ville de Nice à chaque fois.</p>	<p>Carte de Nice détaillée</p> <p>Feuille d'exercice</p> <p><i>En parallèle de cette séance est travaillée en EMC : la commune, le département et la région (qu'est-ce que c'est, le fonctionnement).</i></p>
Séance 6	Collectif Individuel Collectif Binôme Individuel et collectif	<p>-Rappel des noms : ville, département, région, pays</p> <p>-Les élèves ont une feuille d'exercices avec différentes cartes (France, planisphère) où ils doivent situer leur lieu de vie et répondre à des questions. Correction des exercices au tableau</p> <p>-Les élèves doivent numéroter les cartes qui montrent où se situe Nice à différentes échelles du plus proche d'eux au plus éloigné</p> <p>-Compléter la trace écrite à trous puis correction</p>	<p>-Feuille d'exercices</p> <p>-Cartes</p> <p>-Classeur</p>
Séance 7	Individuel	Évaluation sommative pour faire le bilan des connaissances apprises durant la séquence	Évaluation écrite

Annexe 2

Figure 2 : Carte du découpage des quartiers de Nice (site wikipédia)



Annexe 3

Figure 3 : Feuille d'observation élaborée en collectif en séance 2 puis tapée au propre sur l'ordinateur pour être distribuée à la séance suivante.

Autour de mon école, il y a...	
Rues (noms, petites ou grandes...)	
Habitat (immeubles, maisons individuelles, habitat récent ou ancien...)	
Espaces verts (arbres, squares, parcs, bois, forêt...)	
Transports (voitures, bus/cars, vélos, métro...)	
Commerces (noms, taille...)	
Habitants (nombre, âges...)	
Services (mairie, écoles, boîtes aux lettres, poubelles...)	
Bâtiments remarquables (église, musée...)	

Annexe 4

Figure 5 : Questionnaire à remplir individuellement

MON ÉCOLE :

Commune de mon école :

Nombre d'élèves : Nombre de classes :

Est-ce qu'il y a d'autres écoles dans la commune ? oui non je ne sais pas

Est-ce qu'il y a un collège ? oui non je ne sais pas

Est-ce qu'il y a un lycée ? oui non je ne sais pas

Je vais à l'école :

			
<input type="checkbox"/> à pied	<input type="checkbox"/> à vélo	<input type="checkbox"/> en voiture	<input type="checkbox"/> en tramway
			<input type="checkbox"/> autre :
<input type="checkbox"/> en car, en bus	<input type="checkbox"/> en métro	<input type="checkbox"/> en trottinette	

LE LIEU OÙ J'HABITE :

Mon logement, j'habite dans :

un appartement dans un immeuble un appartement dans une tour ou une résidence

une maison dans une rue une maison dans un lotissement une maison isolée

Mon logement est : récent ancien (maison renouée)

Il y a aussi :

un jardin un balcon une cour un local à vélos un garage un parking

Ma commune, j'habite dans :

une grande ville une ville moyenne une petite ville un village un hameau

J'habite dans la commune de mon école : oui non je ne sais pas

Le nombre d'habitants dans ma commune est :

de moins de 2 000 de 2 000 à 10 000 de 10 000 à 50 000 de plus de 50 000

CE QUE JE FAIS LÀ OÙ JE VIS

Les moyens de transport que j'utilise pour chaque activité :

bus	•	• aller à l'école
vélo	•	• aller au cinéma
voiture	•	• faire les grandes courses
tramway	•	• aller à la piscine
métro	•	• aller chez le médecin
à pied	•	• aller voir mes grands-parents
téléphérique	•	• aller à la boulangerie
train	•	• aller à l'hôpital

Donne un autre exemple :

.....

Ce qu'il y a là où j'habite (colorie) :

école pharmacie cinéma supermarché bar-tabac poste banque hôpital
 mairie médiathèque piscine aire de jeu stade restaurant médecin petit commerce

Autre :

Ce que j'utilise là où j'habite, pour quoi faire et comment j'y vais :

Exemple : Je vais à la médiathèque pour emprunter des livres. J'y vais à pied.

.....

Les autres lieux où je vais parfois et comment j'y vais :

Exemple : Au bord de la mer, en Bretagne, pendant les grandes vacances. J'y vais en voiture.

.....

Ma mère travaille : dans le lieu où nous habitons. dans un autre lieu :

Mon père travaille : dans le lieu où nous habitons. dans un autre lieu :

Pour aller travailler, mes parents utilisent :

Ma mère : la voiture le train le métro le vélo à pied autre :

Son temps de trajet (aller-retour) : 15 min 30 à 45 min 1 h entre 1 h et 1 h 30

autre :

Mon père : la voiture le train le métro le vélo à pied autre :

Son temps de trajet (aller-retour) : 15 min 30 à 45 min 1 h entre 1 h et 1 h 30

autre :

Annexe 5

Figure 6 : Évaluation bilan de la séquence « Découvrir le(s) lieu(x) où j'habite »

NOM :	Prénom :	Date : ___ / ___ / ____
-------	----------	-------------------------

GÉOGRAPHIE - THÈME 1 : DÉCOUVRIR LE(S) LIEU(X) OÙ J'HABITE

Les caractéristiques de mon lieu de vie

Compétences évaluées :

- Identifier les caractéristiques de mon/mes lieu(x) de vie
- Localiser mon/mes lieu(x) de vie et les situer à différentes échelles.
- Nommer, localiser et caractériser des espaces
- Situer des lieux et des espaces les uns par rapports aux autres.

1) Complète les informations suivantes :

Nom de l'école :

Nom du quartier :

Nom de la ville :

Transport pour aller à l'école :

2) Rédige un petit texte (2-3 phrases) en décrivant ton lieu de vie : nom de la commune, taille de la commune, description du type d'espace (urbain, rural, littoral...)

.....

.....

3) Nomme 5 moyens de transports que tu connais :

.....

4) Nomme deux types de logements présents dans le quartier autour de l'école :

.....

5) Complète les informations suivantes :

Nom de la ville :

Nom du département :

Nom de la région :

Nom du pays :

6) Nomme 5 autres lieux de vie autour de l'école : (commerces, services, bâtiments remarquables)

.....

7) Classe ces lieux du plus proche de toi au plus éloigné en les numérotant de 1 à 7 :

France - Nice - Monde - Ecole caucade - Europe - Région PACA - département

8) Situe ton lieu de vie sur la carte de France ci-dessous :

- en coloriant **en jaune** la région où il se situe
- en coloriant **en orange** le département où il se situe
- en faisant **une croix** là où se situe ta ville

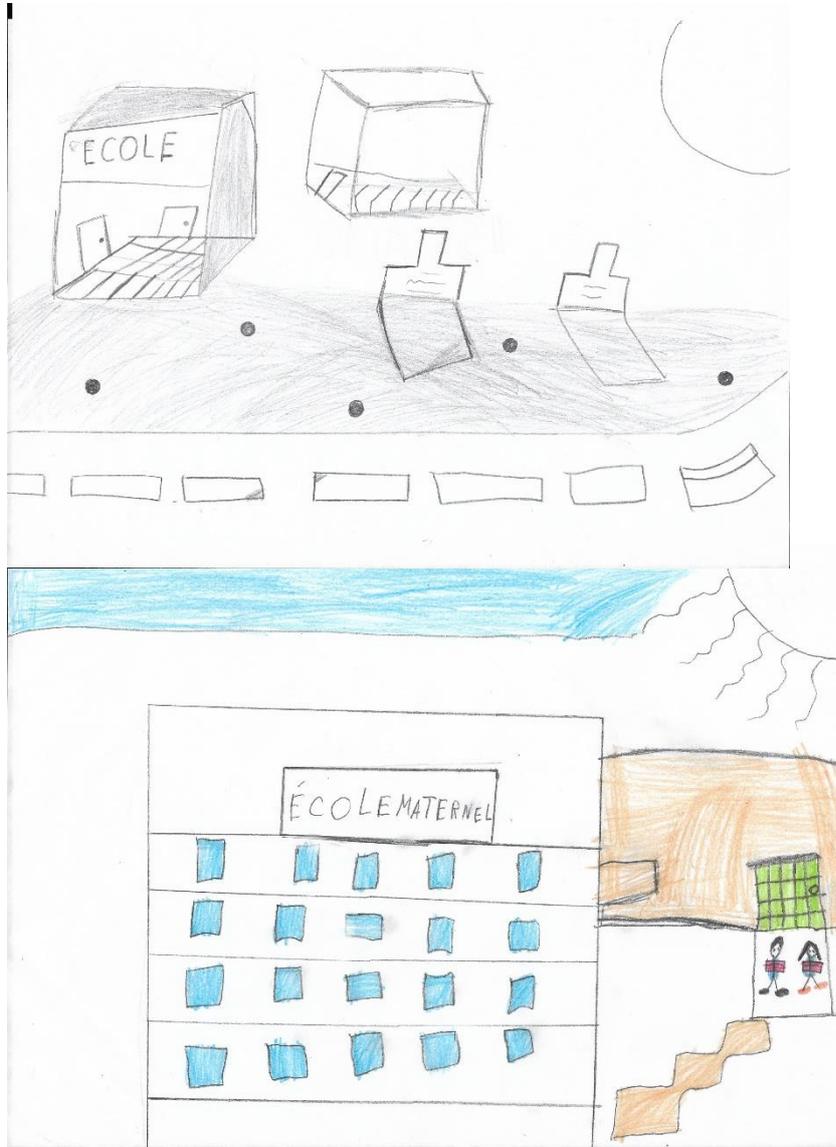


9) Complète la phrase :

..... ne signifie pas seulement avoir un logement mais aussi : se déplacer, travailler, avoir des dans un lieu.

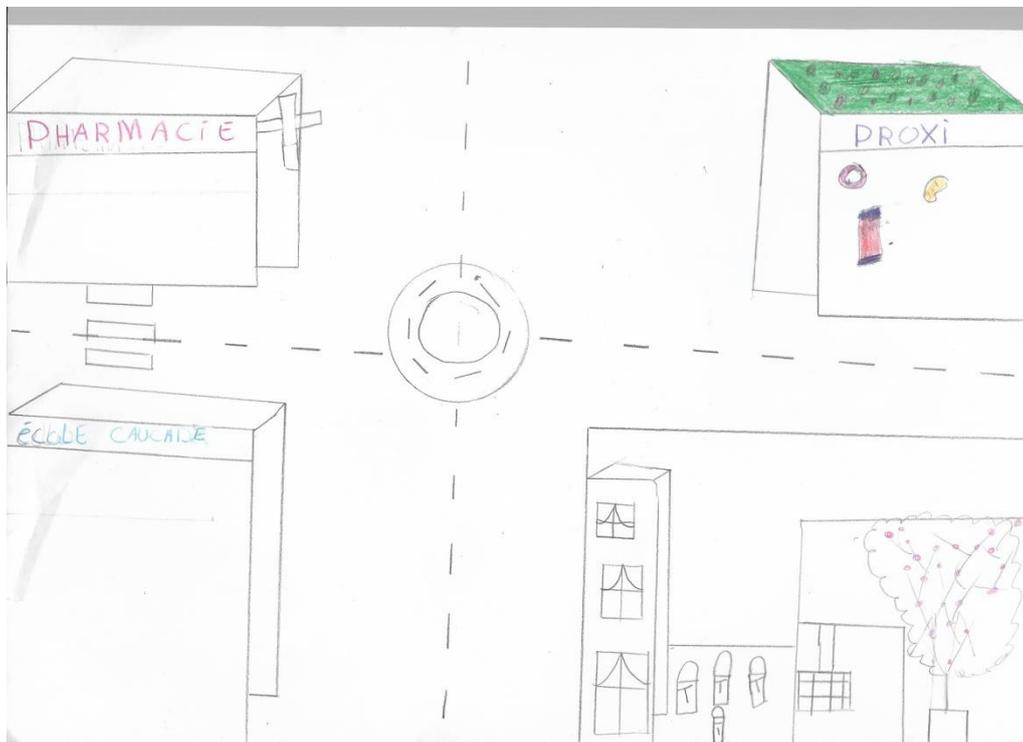
Annexe 6

Figure 7 : Exemples de dessins d'élèves de leur lieu de vie



Annexe 7

Figure 8 : Exemples de dessins d'élèves de leur lieu de vie





Annexe 8

Exemples de questions données aux élèves en défi pour la semaine suivante :

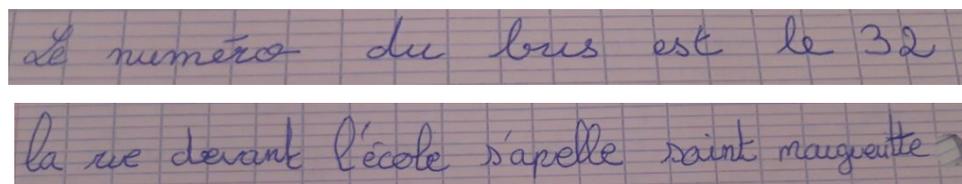
- Quel est le numéro du bus qui s'arrête devant l'école ?
- Quels commerces trouvez-vous sur le chemin entre l'école et votre maison ?
- Comment s'appelle le parc en face de l'école ? Ramène une preuve que tu es allé au parc.
- Comment s'appelle la rue principale qui passe devant l'école ?

Figure 9 : Exemples d'indices collectés par les élèves pour répondre aux questions :



Dessin des commerces par deux élèves

Réponse écrite par deux élèves



Photos prises par les élèves



Annexe 9

Tableau 2 : Analyse des premiers dessins d'élèves lors de la séance 1

Elèves/ Eléments du dessin	Uniquement école	Quartier autour de l'école	Nom école	Sans nom de l'école	Ce qui apparaît du quartier : noms rues, commerces, parc, habitations	Éléments plus loin que le quartier
Elève 1	X		X			
Elève 2	X			X		
Elève 3		X		X	Commerces	
Elève 4		X		X	Habitations/ Noms de rues	Mer
Elève 5	X		X			
Elève 6	X		X			
Elève 7	X			X		
Elève 8	X		X			
Elève 9	X		X			
Elève 10		X		X	Noms de rues/ parc	
Elève 11	X		X			
Elève 12	X			X		
Elève 13		X	X		Noms de rues/ habitations/ parc	Mer
Elève 14	X		X			
Elève 15		X		X	Habitations/ parc	
Elève 16	X		X			
Elève 17	X		X			
Elève 18	X		X			Mer
Elève 19		X		X	Commerces	
Elève 20	X		X			
Elève 21		X		X	Commerces/ parc	
Elève 22	X		X			

Annexe 10

Tableau 3 : Analyse des deuxièmes dessins d'élèves après la séquence

Elèves/ Eléments du dessin	Uniquement école	Quartier autour de l'école	Nom école	Sans nom de l'école	Ce qui apparait du quartier : noms rues, commerces, parc, transports, habitations, église, cimetière	Eléments plus loin que le quartier
Elève 1	X		X			Mer
Elève 2		X	X		Commerces avec noms	
Elève 3		X	X		Commerces, rues, parc/ habitations	
Elève 4		X	X		Habitations/ commerces avec noms/ Noms de rues	
Elève 5		X	X		Parc, cimetière, terrain tennis/ commerces	Stade Allianz
Elève 6		X	X		Crèche, parc	Mer
Elève 7		X		X	Parc, habitations	
Elève 8		X	X		Noms de rues et de commerces, transports : voiture, bus, habitations	Centre-Ville
Elève 9		X	X		Voiture, rues, habitations	
Elève 10		X	X		Noms de rues/ parc/ habitations	
Elève 11		X	X		Crèche, habitations	
Elève 12		X		X	Parc, commerces, voiture/ habitations	
Elève 13		X	X		Noms de rues/ habitations/ parc/ commerces	
Elève 14	X		X			
Elève 15		X	X		Habitations/ parc	Centre-Ville
Elève 16		X	X		Parc, commerces, rues, habitations	
Elève 17		X	X		Terrain tennis, parc, crèche, église, commerces, habitations	
Elève 18		X	X		Parc, noms de rues, noms de commerces	Mer
Elève 19		X		X	Commerces avec noms, noms rues, voiture	
Elève 20		X	X		Habitations, rues avec noms, habitations	
Elève 21		X	X		Commerces/ parc	Centre-Ville
Elève 22		X	X		Crèche, église, commerce, habitations	

Annexe 11

Tableau 4 : Analyse des questionnaires

Questions posées	École : nom, ville	École : nombre d'élèves et de classes	Autres écoles, collèges, lycées dans la ville	Transports pour aller à l'école	Logement	Commune où j'habite : taille, type	Commune où j'habite : nombre d'habitants	Activités et transports dans lieu où j'habite	Ce qu'il y a où j'habite : commerces, services, loisirs	Travail de mes parents : lieu, transports et temps
Elève 1	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Elève 2	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Elève 3	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Elève 4	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Elève 5	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Elève 6	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Elève 7	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Elève 8	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Elève 9	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Elève 10	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Elève 11	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Elève 12	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Elève 13	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Elève 14	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Elève 15	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Elève 16	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Elève 17	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Elève 18	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Elève 19	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Elève 20	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Elève 21	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Elève 22	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Annexe 12

Tableau 6 : Analyse des évaluations sommatives

Questions posées	Nom de l'école	Nom du quartier	Nom de la ville	Description de la ville : taille, type	Description du lieu de vie	Moyens de transports dans la ville	Logements dans lieu de vie	Autres lieux de vie autour de l'école dans le quartier	Situer lieu de vie sur une carte de la ville	Situer lieu de vie sur une carte de France
Elève 1	A	A	A	A	A	A	A	A	A	PA
Elève 2	A	A	A	PA	A	A	A	A	A	A
Elève 3	A	A	A	A	PA	A	A	PA	A	A
Elève 4	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
Elève 5	A	A	A	PA	A	A	A	A	A	A
Elève 6	A	A	A	A	A	A	PA	A	A	A
Elève 7	A	A	A	A	A	A	A	PA	A	A
Elève 8	A	A	A	PA	A	A	A	A	A	A
Elève 9	A	A	A	A	A	A	A	A	PA	PA
Elève 10	A	A	A	A	PA	A	A	A	A	A
Elève 11	A	A	A	A	A	A	A	A	A	PA
Elève 12	A	A	A	A	A	A	PA	A	A	A
Elève 13	A	A	A	A	PA	A	A	A	A	A
Elève 14	A	A	A	A	A	A	A	A	PA	PA
Elève 15	A	A	A	PA	A	A	A	A	A	A
Elève 16	A	A	A	A	A	A	A	A	A	PA
Elève 17	A	A	A	A	A	A	PA	A	A	A
Elève 18	A	A	A	A	A	A	A	A	A	PA
Elève 19	A	A	A	PA	A	A	A	A	A	A
Elève 20	A	A	A	A	A	A	A	PA	A	A
Elève 21	A	A	A	A	PA	A	A	A	A	A
Elève 22	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A