



HAL
open science

L'enjeu de la géographie expérientielle à l'école primaire

Laurine Lanvin

► **To cite this version:**

Laurine Lanvin. L'enjeu de la géographie expérientielle à l'école primaire. Education. 2023. dumas-04130854

HAL Id: dumas-04130854

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04130854v1>

Submitted on 16 Jun 2023

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.

MASTER 2 MEEF

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

Mention **Premier degré**

Année universitaire 2022-2023

MEMOIRE DE RECHERCHE

DOSSIER UE C2 - SEMESTRE 4 - SESSION 1

L'ENJEU DE LA GEOGRAPHIE EXPERIENTIELLE

A L'ECOLE PRIMAIRE

Prénom et Nom de l'étudiant : Laurine Lanvin

Formation : Arras

Section : 5

Nom de l'enseignant : Mme Martinazzo

Remerciements

Tout d'abord, j'adresse mes sincères remerciements aux personnes qui ont contribué à l'élaboration de mon mémoire.

Je tiens en effet à exprimer ma reconnaissance à ma tutrice de mémoire, Madame Estelle MARTINAZZO, pour son implication, ses précieux conseils ainsi que son suivi, indispensables à la réalisation de ce travail.

Ensuite, je remercie l'ensemble des enseignants de l'école élémentaire d'Athies pour leur bienveillance, et plus particulièrement Monsieur Fabrice CARTON, le directeur de l'école mais aussi mon tuteur terrain durant cette deuxième année de master qui ont su partager leurs savoirs, leur expérience et me transmettre certaines compétences acquises tout au long de leur carrière en qualité de professeur des écoles.

Dans un même temps, je remercie également mes douze élèves de CM1 pour leur investissement et leur sérieux, sans qui cette étude n'aurait pas pu être menée.

Enfin, je souhaite remercier ma mère, Solange, pour ses relectures et conseils précieux mais aussi mes proches et amis qui m'ont soutenue et encouragée durant ces nombreux mois de rédaction.

Résumé

Le mémoire présenté porte sur l'étude et l'investigation de la démarche de géographie expérientielle menée au sein d'une classe de cycle 3, avec douze élèves de CM1. La problématique consiste à s'interroger sur les étapes de cette démarche, le modèle des 4I, ainsi que sur la manière dont elle peut encourager les élèves à penser autrement leur espace proche.

Dans le but d'atteindre ces objectifs, j'ai réalisé un cadre théorique portant sur cette géographie récente afin d'en tirer les enjeux et spécificités, et aider les élèves à se situer dans les différents programmes de cette thématique. Ensuite, un état des lieux portant sur le village, l'école et la classe où se déroulait la recherche fut effectué, accompagné de la présentation de la séquence et de ses différentes étapes. Enfin, une observation et analyse réflexive sur les résultats et données récoltées furent réalisées afin de répondre aux questionnements de départ. La mise en perspective et réflexive de cette séquence nous permet de vérifier si la démarche de géographie expérientielle permet de faire évoluer ou non les représentations des élèves de leur espace proche, en l'occurrence ici le village où ils sont scolarisés et/ou ils habitent, par le biais de la relation entre la géographie spontanée et raisonnée, ainsi que par l'utilisation d'outils géographiques.

Mots-clés :

Géographie expérientielle ; modèle des 4I ; géographie spontanée ; géographie raisonnée ; les représentations ; outils géographiques

Sommaire

Introduction	6-8
--------------------	-----

Partie 1 : Le cadre théorique

I. Qu'est-ce que la géographie expérientielle ?.....	9-11
a) <i>La géographie expérientielle selon une étude</i>	<i>9</i>
b) <i>Les concepts de géographie spontanée et raisonnée</i>	<i>9-10</i>
c) <i>Définition de la géographie expérientielle</i>	<i>10-11</i>
II. Les étapes et objectifs	12-14
a) <i>Un cycle d'apprentissage fondé sur quatre phases selon David Kolb</i>	<i>12-13</i>
b) <i>Le modèle des 4I</i>	<i>13-14</i>
c) <i>L'enjeu de la géographie expérientielle</i>	<i>14</i>
III. La place de la géographie expérientielle dans les nouveaux programmes	15-18
a) <i>L'évolution de la géographie en tant que discipline dans l'histoire des programmes scolaires.....</i>	<i>15-16</i>
b) <i>L'introduction du concept d'habiter et la prise en compte des représentations : un renouveau dans l'enseignement de la géographie</i>	<i>16-17</i>
c) <i>Une place de choix consacrée à la géographie expérientielle dans les nouveaux programmes</i>	<i>18</i>

Partie 2 : Les modalités de la mise en œuvre de la recherche

I. Le cadre de travail.....	19-21
a) <i>L'école et la classe</i>	<i>19</i>
b) <i>Le village et ses caractéristiques géographiques.....</i>	<i>19-21</i>

II. La séquence d'enseignement	21-32
a) <i>La progression de la séquence</i>	<i>21-30</i>
b) <i>La réflexion sur les outils</i>	<i>31-32</i>
c) <i>Le déroulement de la séquence</i>	<i>32</i>
<u>Partie 3 : L'analyse des données récoltées</u>	
I. Les représentations des élèves et leurs évolutions	33-46
a) <i>Les représentations initiales en amont de la séquence</i>	<i>33-38</i>
b) <i>Les représentations évolutives au cours de la séquence</i>	<i>39</i>
c) <i>Les représentations finales à l'issue de la séquence</i>	<i>40-44</i>
II. Retour réflexif.....	45-46
Conclusion.....	47-48
Bibliographie.....	49-50
Table des annexes.....	51-71

Introduction

Aujourd'hui, l'enseignement de la géographie, tant à l'école primaire que dans le secondaire, est remis en question. La géographie est une discipline bien souvent malmenée, mal enseignée et dominée par l'histoire. De plus, un bon nombre d'enseignants perçoivent cette discipline comme non attrayante et difficile à enseigner. Cette conception est due à sa complexité mais également au fait que la géographie est considérée aujourd'hui comme des connaissances à maîtriser qui sont-elles mêmes déconnectées des élèves et de leurs propres intérêts. Georges Roques, dans son ouvrage *Décrypter le monde aujourd'hui. La crise de la géographie*¹, souligne une problématique qui est la suivante : selon lui, la géographie est rendue inaccessible car divisée en plusieurs géographies, ce qui expliquerait le désamour porté à l'égard de la discipline, qui en tant que science est considérée aujourd'hui comme en crise. Une grande majorité d'enseignants mettent alors au second plan l'enseignement de la géographie, une discipline pourtant omniprésente dans les médias et dans la société actuelle dans laquelle nous vivons.

De plus, malgré les nouveaux programmes l'incitant à ne plus essentiellement se concentrer sur de l'observation pure mais en y intégrant une analyse intéressante, la géographie semble conserver tout de même cette image d'objet d'étude, tentant de rendre les élèves actifs dans la construction de leurs apprentissages sans pour autant donner sens aux contenus étudiés. En réalité, nombreux sont ceux qui ne connaissent pas réellement les multiples domaines couverts par la géographie en raison d'une vision restrictive de la discipline. Cela était mon cas avant d'entrer dans un cursus géographique dans le cadre de ma licence et de percevoir la géographie comme une discipline qui a autant sa place que les autres, faisant partie du monde qui nous entoure. En effet, celle-ci nous permet de comprendre et d'explorer l'espace dans lequel nous vivons, dans un même temps que de participer au développement de l'élève comme futur citoyen.

De ce fait, l'enseignement de la géographie, et ce dès l'école primaire, est primordial afin de transmettre aux élèves les outils dont ils ont besoin pour comprendre au mieux le monde. Selon Paul Claval : « Toute vie sociale repose sur des savoir-faire, des pratiques et

¹ ROQUES G., 2006, *Décrypter le monde aujourd'hui. La crise de la géographie*, Paris, Autrement.

des connaissances géographiques : les hommes doivent comprendre le milieu dans lequel ils sont installés pour l'exploiter et l'aménager ; ils ont à s'orienter et à se repérer ; ils ne se sentent chez eux que là où l'espace qui les entoure est marqué de signes qu'ils comprennent et de symboles qu'ils partagent »². Par le biais de cette citation, Paul Claval nous explique que la géographie est une discipline qui nous permet de nous imprégner le territoire pour comprendre les lieux qui nous entourent. Evoluant au gré du temps et des sociétés, la géographie est considérée comme mouvante, devenue aujourd'hui une science humaine et sociale où l'individu est au cœur des diverses études, en corrélation avec l'espace dans lequel il vit et qu'il aménage au bon vouloir de ses propres besoins.

D'après les programmes officiels, au cycle 1, on s'intéresse au domaine « explorer le monde » ainsi que le sous-domaine « se repérer dans le temps et l'espace ». Tandis qu'au cycle 2, les élèves apprennent à découvrir et à se questionner sur le monde qui les entourent grâce au prérequis obtenus à la maternelle. Ce n'est qu'à partir du cycle 3 que la géographie, faisant office de discipline à part entière, rentre en jeu afin d'aider les élèves à questionner l'espace pour apprendre à le maîtriser. La géographie peut alors permettre aux élèves d'aborder des situations caractérisées comme complexes et progressivement les amener à chercher des réponses à celle-ci. Pour cela, il est primordial qu'ils mobilisent à la fois des savoirs acquis à l'école, mais aussi à l'extérieur de celle-ci par le biais de l'expérience afin d'en tirer des hypothèses. Cependant, l'articulation entre l'expérience de l'élève sur le terrain, autrement dit la géographie spontanée et les savoirs acquis au sein de la géographie scolaire, la géographie raisonnée, représente souvent une problématique pour les élèves.

C'est pourquoi, dans le cadre de ce mémoire, je présenterai une démarche qui fut développée par cinq chercheurs, celle de la géographie expérientielle. Elle a pour objectif d'aider les élèves à joindre ces deux géographies précédemment citées en faisant du tissage, dans le but de les amener à construire un récit géographique, c'est-à-dire la réalisation d'un écrit visant à accéder à la connaissance de l'espace par le biais d'une méthode de recherche, qui fera évoluer leurs représentations de leur espace proche. En effet, la géographie expérientielle a pour fin de faire évoluer le rapport qu'ont les élèves avec l'espace étudié en les amenant à questionner leurs représentations par le biais de l'expérience en les reliant aux diverses connaissances qu'ils ont pu acquérir en classe.

² CLAVAL P., 2001, *Introduction*, dans *Histoire de la géographie*, Paris, Presses Universitaires de France, p. 3-8.

D'abord, il s'agira donc de nous demander en quoi la géographie expérientielle permet-elle aux élèves d'articuler les savoirs tirés de leurs expériences, la géographie spontanée, aux apprentissages réalisés en géographie scolaire à l'école, la géographie raisonnée ? Puis, comment la démarche de géographie expérientielle encourage-elle les élèves à penser autrement leur espace proche ?

Dans un premier temps, nous définirons la géographie expérientielle et ses attributs. Dans un second temps, nous exposerons les différentes étapes et objectifs visés par cette démarche. Enfin, dans un troisième temps, nous nous interrogerons sur sa place dans l'évolution des nouveaux programmes.

Partie 1 : Le cadre théorique

I. Qu'est-ce que la géographie expérientielle ?

a) *La géographie expérientielle selon une étude*

Pour commencer, selon Caroline Leininger-Frézal (maitresse de conférences), Sophie Gaujal (chercheuse associée), Catherine Heitz (professeur de lettres et d'histoire-géographie) ainsi que Pierre Colin (professeur de lettres, d'histoire-géographie et doctorant) dans leur article « Vers une géographie expérientielle à l'école : l'exemple de l'espace proche »³ : « la pédagogie expérientielle s'inscrit dans une démarche holistique qui prend en compte la personne dans toutes ses dimensions : intellectuelles, éthiques, psychologiques, culturelles... Elle repose sur une pédagogie active qui place l'apprenant et son expérience au cœur du processus d'apprentissage ». En effet, cette démarche dite expérientielle place les élèves dans des situations concrètes par le biais de l'expérience de terrain afin qu'ils soient dans la possibilité de réaliser eux-mêmes leurs apprentissages. L'enjeu visé est de confronter leurs idées au réel.

Ainsi, la géographie expérientielle aurait comme objectif principal de donner la possibilité aux élèves de construire un raisonnement et un récit géographique sur l'espace expérimenté choisi, en articulant une géographie dite spontanée à une géographie dite raisonnée.

b) *Les concepts de géographie spontanée et raisonnée*

D'abord, en ce qui concerne la géographie spontanée et selon Sophie Gille-Gaujal, celle-ci correspond à « une géographie que chaque individu élabore, dans sa pratique quotidienne de l'espace, afin de se déplacer, de se repérer, une pratique qu'il mémorise »⁴. En outre, la géographie spontanée correspond aux savoirs acquis par le biais de l'expérience de terrain. En effet, celle-ci se concentre exclusivement sur l'expérience que réalise l'élève dans

³ COLIN P., GAUJAL S., HEITZ C., LEININGER-FREZAL C., 2020, *Vers une géographie expérientielle à l'école : l'exemple de l'espace proche*, Recherches en éducation, n°41, p. 105-125.

⁴ GILLE-GAUJAL S., 2016, *Une géographie à l'école par la pratique artistique*, carnets de géographes [en ligne], n°9, p. 1-4, consulté le 27 novembre 2021. URL : <https://journals.openedition.org/cdg/623>

l'espace et sur sa manière **de la mettre en pratique**. La géographie spontanée comprend un ensemble de stratégies spatiales et de savoirs acquis relatifs à l'expérience. C'est donc en consommant l'espace que l'élève conçoit des raisonnements géographiques et individuels car nous avons tous un rapport existentiel à l'espace. D'après Médéric Birand, dans sa thèse portant sur « La géographie scolaire au prisme des sorties »⁵ : « En sortie, la géographie est avant tout un rapport spatial au monde et un espace qu'on parcourt avec son corps, qu'on ressent avec sa peau, avec ses sens ». La géographie spontanée mobilise alors l'expérience que nous avons de l'espace et de ce que nous en tirons, et nous permet ainsi d'acquérir des connaissances et des savoir-faire nouveaux.

Puis, en ce qui concerne la géographie raisonnée, celle-ci ne correspond pas aux savoirs acquis à l'extérieur de l'école, mais aux savoirs acquis par le biais des apprentissages réalisés en classe, faisant référence à la géographie scolaire. « À l'école, chaque semaine, les élèves font de la géographie. Ils apprennent ainsi à penser l'espace, autour des thématiques transversales au programme comme la mondialisation, le développement durable, l'aménagement, les aires de puissances, et ce en articulant différentes échelles, de l'espace proche au monde »⁶. Dans le cadre de cette géographie, l'intérêt collectif prime sur l'individuel, contrairement à la géographie spontanée où l'individuel est exclusif.

c) *Définition de la géographie expérientielle*

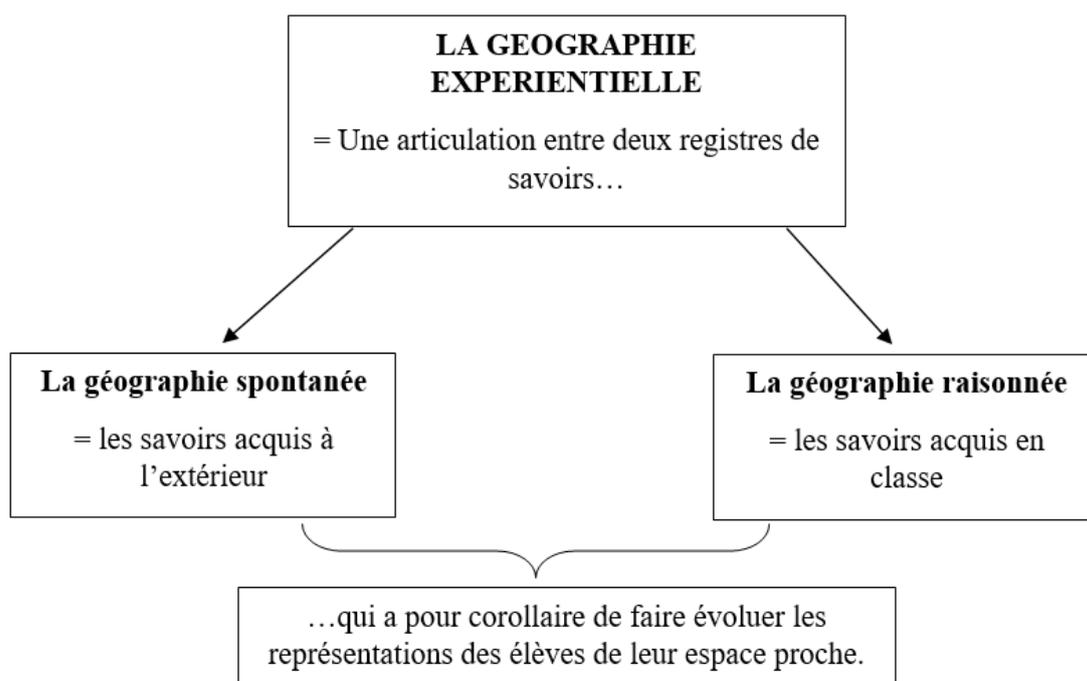
Ces deux géographies précédemment définies, représentent deux registres de savoirs distincts, avec d'une part une pratique et une expérience de l'espace, et de l'autre les notions, concepts et méthodes présentés et abordés dans le cadre de la géographie scolaire. L'articulation entre ces deux registres donne alors sens aux représentations des élèves grâce à un raisonnement géographique évolutif qu'ils réalisent au fil du temps, leur permettant alors de faire évoluer leur perception de leur espace proche, qui est au préalable égocentrique et subjective. D'après Sylvie Considère, « la géographie se doit de proposer à l'élève une démarche qui lui permette de construire un questionnement, de mobiliser des connaissances puis d'en acquérir de nouvelles, d'identifier les relations et interrelations qui régissent

⁵ BRIAND M., 2015, *La géographie scolaire au prisme des sorties : pour une approche sensible des sorties à l'école élémentaire*, thèse de doctorat de géographie, Caen : Université de Basse-Normandie.

⁶ COLIN P., GAUJAL S., HEITZ C., LEININGER-FREZAL C., 2020, *Vers une géographie expérientielle à l'école : l'exemple de l'espace proche*, Recherches en éducation, n°41, p. 105-125.

certain aspects du phénomène géographique étudié, afin d'en comprendre le fonctionnement »⁷. De plus, Sylvie Considère ajoute également que « la compréhension du monde ne peut avoir lieu exclusivement à l'intérieur de l'école, la géographie doit donc tenir compte des connaissances acquises à l'extérieur »⁸. De ce fait, les cinq auteurs de l'article « Vers une géographie expérientielle à l'école : l'exemple de l'espace proche » proposent une démarche géographique qui articulerait les savoirs acquis sur le terrain et ceux acquis à l'école : la géographie expérientielle, qui « basée sur l'expérience, permet aux élèves de questionner leurs représentations, leurs pratiques spatiales et de les relire au regard des connaissances acquises en classe »⁹, afin de faire évoluer leur rapport à l'espace étudié.

Schéma synthétisant la définition de géographie expérientielle :



Source : Laurine Lanvin

⁷ CONSIDERE S., 2000/3, *Raisonnement en géographie au cycle 3 de l'école élémentaire : des cas particuliers à la complexité du réel*, Hommes et Terres du Nord, n°3, p. 180-188.

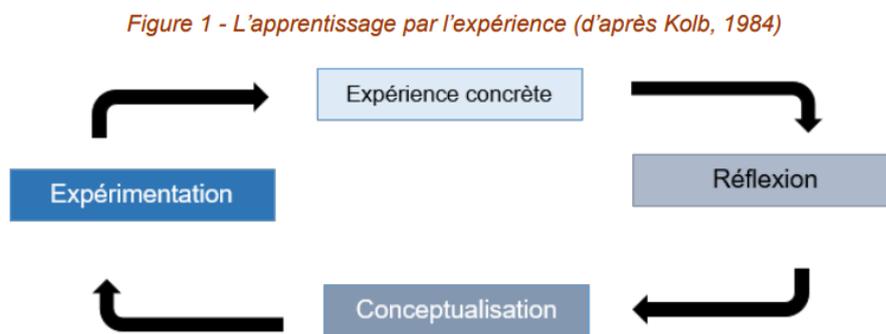
⁸ CONSIDERE S., 2000/3, *Raisonnement en géographie au cycle 3 de l'école élémentaire : des cas particuliers à la complexité du réel*, Hommes et Terres du Nord, n°3, p. 180-188.

⁹ COLIN P., GAUJAL S., HEITZ C., LEININGER-FREZAL C., 2020, *Vers une géographie expérientielle à l'école : l'exemple de l'espace proche*, Recherches en éducation, n°41, p. 105-125.

II. Les étapes et objectifs

a) Un cycle d'apprentissage fondé sur quatre phases selon David Kolb

David A. Kolb, pédagogue et écrivain américain, a porté la majorité de ses travaux sur l'apprentissage par l'expérience en formalisant diverses théories et en développant les idées de Jonh Dewey (père fondateur de l'apprentissage expérientiel), Kurt Lewin (psychologue américain) et Jean Piaget (psychologue suisse), à propos d'un cycle de l'apprentissage fondé sur quatre phrases : l'expérimentation concrète, l'observation réfléchie, la conceptualisation et l'émission d'hypothèses, autrement dit l'expérimentation.

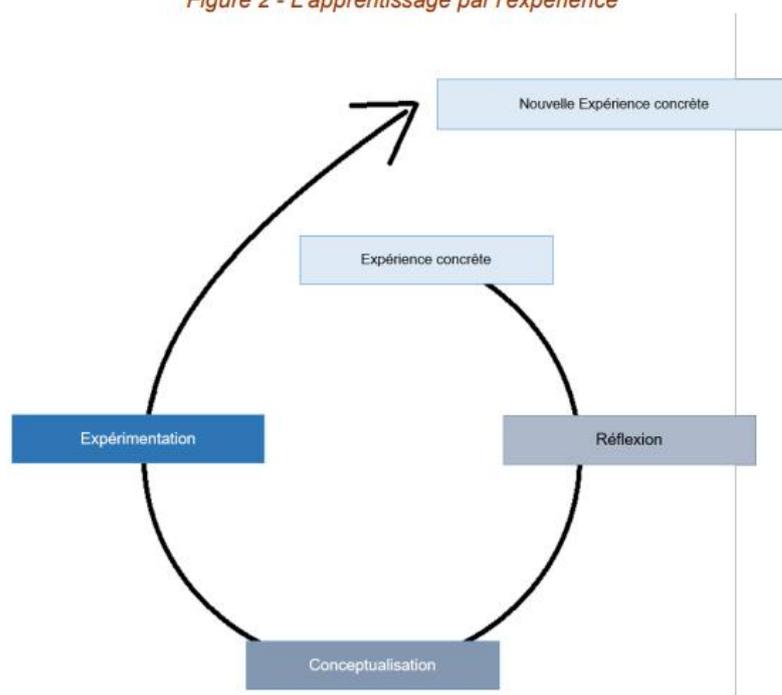


Source : Figure n°1 tirée de l'article « Vers une géographie expérientielle à l'école : l'exemple de l'espace proche », p.106.

C'est donc à partir de ses travaux et pour que les élèves questionnent leurs représentations et leurs pratiques spatiales, que les auteurs de l'article « Vers une géographie expérientielle à l'école : l'exemple de l'espace proche »¹⁰, ont développé une « nouvelle expérience concrète » (cf figure n°2) : une démarche de géographie expérientielle dans un cadre scolaire. Celle-ci se structure sous un modèle nommé le « modèle des 4I » : immersion, interaction, institutionnalisation et implémentation.

¹⁰ COLIN P., GAUJAL S., HEITZ C., LEININGER-FREZAL C., 2020, *Vers une géographie expérientielle à l'école : l'exemple de l'espace proche*, *Recherches en éducation*, n°41, p. 105-125.

Figure 2 - L'apprentissage par l'expérience



Source : Figure n°2 tirée de l'article « Vers une géographie expérientielle à l'école : l'exemple de l'espace proche », p.107.

b) Le modèle des 4I

D'abord, l'immersion correspond à la phase où l'élève se confronte à des pratiques spatiales et/ou des représentations. Ces pratiques en question peuvent être les siennes ou celles de ses camarades, et être réelles, lors d'une sortie sur le terrain ou idéelles.

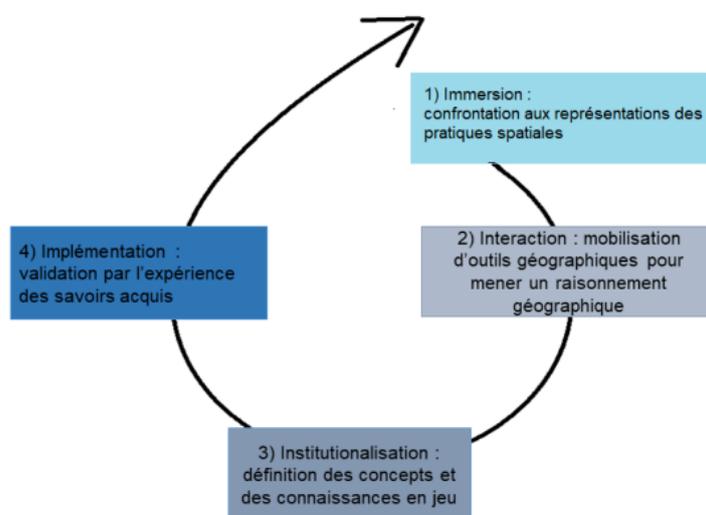
Ensuite, l'interaction renvoie à une étape dite socioconstructiviste, s'agissant de mettre en dialogue les pratiques spatiales soit entre élèves, soit entre élèves et l'enseignant : l'accent est mis sur le contact avec les autres afin de construire des connaissances et développer des compétences. Les apprenants, autrement dit les élèves, sont amenés à identifier des pratiques spatiales en jeu dans l'immersion, et à les mettre à distance. Cette phase leur permet d'élargir leur champ de représentations grâce aux échanges qu'ils fournissent entre eux et/ou avec l'enseignant. En appui de ces échanges, les élèves mobilisent également divers outils géographiques. On arrive alors aux fondements et prémices d'un raisonnement géographique qui éloigne peu à peu la géographie spontanée afin de se concentrer à la géographie raisonnée.

Puis, l'institutionnalisation est présentée comme indispensable à l'apprentissage, fixant par écrit les concepts et notions de la géographie scolaire mis en jeu dans un contexte précis.

Dans le cadre de cette phase, on est passé du registre des savoirs de l'expérience à celui des savoirs géographiques étudiés en classe. C'est lors de cette étape que l'enseignant amène les élèves à mettre du sens à ce qu'ils ont pu relever et observer lors des étapes précédentes.

Enfin, la dernière phase étant l'implémentation, elle est le moment où sont réinvestis les apprentissages précédemment réalisés par le biais d'une évaluation à titre d'exemple.

Figure 3 - La démarche des 4I



Source : Figure n°3 tirée de l'article « Vers une géographie expérientielle à l'école : l'exemple de l'espace proche ».

c) L'enjeu de la géographie expérientielle

La géographie expérientielle vise un apprentissage sur le long terme grâce à une articulation entre la géographie spontanée et la géographie raisonnée. Les structures cognitives des élèves sont reconfigurées dans l'objectif de les amener à faire du lien entre ces deux géographies, soit entre les savoirs tirés de l'expérience et les savoirs tirés des apprentissages scolaires. De ce fait, les élèves seront dans la possibilité de relire les questionnements géographiques et les pratiques de l'espace qu'ils ont pu réaliser lors de la sortie de terrain, aux apprentissages qu'ils ont pu aborder et acquérir au sein de la classe avec l'enseignant. L'enjeu principal de la géographie expérientielle est d'amener les élèves à construire leur propre raisonnement et récit géographique, tout en donnant du sens, afin de faire évoluer leurs représentations de départ qui peuvent pour la plupart être pauvres initialement, même si c'est un propos à nuancer selon le contexte.

III. La place de la géographie expérientielle dans les nouveaux programmes

a) *L'évolution de la géographie en tant que discipline dans l'histoire des programmes scolaires*

La géographie est une discipline scientifiquement construite et qui existe depuis des millénaires. La pensée géographique d'aujourd'hui a fortement évolué et se présente comme différente de celle d'hier.

Paul Vidal de la Blache est à l'initiative (en appui de ses disciples) des Annales de géographie, socle du renouvellement de la géographie française à la fin du XIX^{ème} siècle : il est considéré comme le père fondateur de la géographie française. C'est jusqu'à la fin des années 2000 que le *curriculum* de la géographie était encore construit sur une géographie idiographique, héritée d'un modèle vidalien. Celle-ci s'organisait autour des grands découpages que représentent les continents, les pays ou encore les régions. En effet, pendant longtemps, l'enjeu premier de la géographie se référençait à la découverte du monde par le biais de l'exploration et de la cartographie, une transcription de l'espace sur un support.

Néanmoins, c'est à partir de la fin du XIX^{ème} siècle que l'on va commencer à réfléchir attentivement aux relations qui puissent exister entre les hommes et la nature. De ce fait, la géographie va au fur et à mesure s'affirmer en tant que science sociale et humaine, et non plus uniquement scientifique, par l'intermédiaire des travaux de Paul Vidal de la Blache notamment, mais également ceux de Carl Ritter, Alexander Von Humboldt et Elisée Reclus. Cette géographie nouvelle arrive en France dans les années 1970 en développant dans un même temps la notion d'espace vécu : un lien direct entre l'espace et la société qui renvoie « au sentiment d'appartenance qui unit les hommes aux lieux où ils vivent par des liens autres que matériels », comme il est cité par Armand Frémont dans le livre « L'espace vécu et la notion de région »¹¹. En ce sens, selon Philippe Pinchemel, la géographie correspond à « la relation des sociétés humaines avec la Terre [...] leur action sur la Terre [...]. Toute action humaine vise à donner un sens à la Terre. Nous y incorporons de la valeur, nous y incorporons de la pensée. Les hommes ne peuvent pas se passer de constructions d'espace »¹² (1992).

¹¹ FREMONT A., 1980, *L'espace vécu et la notion de région*, Travaux de l'Institut Géographique de Reims, n°41-42, pp.47-58.

¹² THEMINES J-F., 2006, *Enseigner la géographie : un métier qui s'apprend*, Paris, Hachette, Education.

La géographie scolaire s'est alors inscrite depuis quelques années dans un contexte de renouvellement avec comme axe directeur un concept nouveau : le concept d'habiter. Ce concept correspond à une vision élargie de la discipline géographique, qui ne se concentre pas que sur l'homme mais aussi les interactions qu'il a avec son milieu naturel. Dans ce sens, Olivier Lazzarotti dans son livre « Habiter : la condition géographique », considère que l'enseignement de la géographie doit se réinventer par le sensible¹³. Le concept d'habiter fut décliné dans les programmes selon trois dimensions. D'abord, la notion renvoie à celle de l'habitat, là où nous demeurons : « L'habitat est l'ensemble et l'arrangement des habitations dans un espace donné »¹⁴. Puis, habiter renvoie également aux pratiques de mobilités des habitants, le territoire étant un espace approprié par la société. Enfin, intégrer la notion d'habiter dans ses apprentissages a comme finalité d'amener les élèves vers une lecture géographique, autrement dit une démarche didactique, en s'intéressant aux territoires et aux processus qui les transforment. C'est pourquoi, mobiliser le concept d'habiter permet de développer non seulement la curiosité des élèves, mais également leur goût de l'ailleurs. Selon Jean-François 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 »¹⁵ (2011).

b) L'introduction du concept d'habiter et la prise en compte des représentations : un renouveau dans l'enseignement de la géographie

C'est à partir de cette notion que le programme de géographie de cycle 3 daté de 2015-2016 se structure, en se déclinant autour d'un terme qui offre une entrée concrète dans la géographie à l'école primaire : « Découvrir les lieux où j'habite ». Ce programme marque alors un renouveau dans l'enseignement de la géographie avec l'introduction du concept d'habiter, étant représenté comme au centre de la réflexion géographique à mener avec des élèves : « la notion d'habiter est centrale au cycle 3 ; elle permet aux élèves de mieux cerner et s'approprier l'objectif et les méthodes d'enseignement de la géographie »¹⁶. Par ailleurs,

¹³ LAZZAROTTI O., 2006, *Habiter la condition géographique*, Paris, Belin, 297 p.

¹⁴ Les mots de la géographie (éditions Reclus, 1992)

¹⁵ BIAGGI C., 2015, *Habiter, concept novateur dans la géographie scolaire ?*, Annales de géographie, vol. 704, no. 4, pp. 452-465.

¹⁶ BIDI J., 2019, *La sortie de terrain au cycle 3 pour découvrir le(s) lieu(x) où j'habite*, Feuilles de géographie, 17 p.

étudier le thème « découvrir les lieux où j’habite » permet aux élèves de faire une transition et du lien entre les apprentissages abordés depuis le début de leur scolarité : « L’élève a progressivement appris à se repérer dans un espace proche, à situer des objets et des personnes les uns par rapport aux autres. Il passe progressivement de l’utilisation de repères personnels à des repères collectifs puis à des repères géographique » (Bulletin Officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015)¹⁷. De plus, aborder ce thème permet également d’amener les élèves vers un raisonnement géographique, une nouvelle compétence, qui va de pair avec la notion d’habiter, mise en avant dans les programmes actuels : « L’étude des « modes d’habiter » doit faire entrer simplement les élèves, à partir de cas 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 ».¹⁸

De ce fait, les enseignants sont invités à prendre en compte l’ensemble des représentations des élèves vis-à-vis de leur espace proche, car d’un point de vue didactique, les représentations jouent un rôle majeur : « On travaille sur les représentations et les pratiques que l’élève a de son (ses) lieu(x) de vie » (Bulletin Officiel spécial n°31 du 30 juillet 2020). Selon François Audigier¹⁹ : « A la fois produit et processus, les représentations sociales jouent un rôle déterminant dans l’enseignement et l’apprentissage [...]. Il s’agit d’abord, d’un concept qui permet de donner du sens à des matériaux recueillis, en particulier des énoncés d’élèves ». Son propos est tout à fait prometteur dans le sens où les représentations des élèves sont des composantes primordiales de leur réflexion didactique et de leur expérimentation, qui participent à la fois à la construction du sens mais aussi à l’identité des espaces étudiés en géographie scolaire.

¹⁷ Instructions officielles : IO de 2015 pour le cycle 3. Ministère de l’Education Nationale (2015). Programmes d’enseignement BOEN spécial n°11 du 26 novembre 2015 [en ligne], consulté le 20 novembre 2021. URL : https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special11/MENE1526483A.htm?cid_bo=94708

¹⁸ Instructions officielles : IO de 2020 pour le cycle 3. Ministère de l’Education Nationale (2020). Programmes d’enseignement BOEN spécial n°31 du 30 juillet 2020 [en ligne], consulté le 24 avril 2022. URL : https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special11/MENE1526483A.htm?cid_bo=94708

¹⁹ AUDIGER F., 1994, *Des élèves, des villes. Représentations et didactique*, Revue de géographie de Lyon, n°3, p. 205-219.

c) Une place de choix consacrée à la géographie expérientielle dans les nouveaux programmes

Ainsi, on a pu constater depuis quelques années que la géographie expérientielle est née du fait de l'apparition de nouvelles compétences attendues dans les programmes officiels : « Pendant le cycle 3, 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 ». (Bulletin Officiel spécial n°31 du 30 juillet 2020).

Aujourd'hui, on souhaite que les élèves trouvent du sens à ce que l'on veut leur faire apprendre afin qu'ils participent davantage à la construction de leurs propres savoirs. Selon le domaine 5 du programme pour le cycle 3 « Les représentations du monde et l'activité humaine », « L'enseignement de la géographie aide l'élève à penser le monde. Il lui permet aussi de vivre et d'analyser des expériences spatiales et le conduit à prendre conscience de la dimension géographique de son existence. Il participe donc de la construction de l'élève en tant qu'habitant ». C'est pourquoi la démarche expérientielle ne peut qu'être favorable à l'appropriation durable des connaissances des élèves, ne limitant pas la géographie scolaire à une simple discipline qui s'étudie en classe, mais aussi hors les murs de l'école grâce à la sortie de terrain. Les nouveaux programmes accordent alors une place de choix à l'expérimentation et à l'observation dans la perspective d'encourager les élèves à amorcer un raisonnement géographique, en s'appropriant des connaissances en classe et en les mobilisant à l'extérieur de l'enceinte de l'école. L'objectif étant qu'ils questionnent et/ou résolvent des phénomènes géographiques caractérisés comme complexes, en donnant du sens à leurs représentations.

L'ensemble de ces fondements théoriques relevés dans cette première partie, m'ont permis d'élaborer l'expérimentation présentée dans la deuxième partie. Je souhaitais m'intéresser aux représentations initiales des élèves et les faire évoluer, à travers une séquence engageante à l'égard de l'importance de la place de la géographie expérientielle dans l'enseignement de la géographie d'aujourd'hui.

Partie 2 : Les modalités de la mise en œuvre de la recherche

I. Le cadre de travail

a) *L'école et la classe*

Pour commencer, l'opportunité de devenir alternante contractuelle durant la deuxième année de master s'est présentée à moi : j'ai la chance d'être en charge pour l'intégralité de l'année scolaire 2022-2023 d'une classe de vingt-deux élèves de CM1-CM2 à l'école primaire de la commune d'Athies.

Par le biais de la réalisation de cette première partie théorique, j'ai pu constater au fil de mes lectures que chacun des élèves avait sa propre expérience personnelle de son espace proche, qui ne s'articule pas toujours avec les savoirs géographiques scolaires. De ce fait, dans le cadre de ma recherche, j'ai choisi de mettre en œuvre une séquence en géographie qui portera sur la géographie expérientielle, qui permettrait alors aux élèves de penser autrement leur espace proche et de donner du sens aux apprentissages de la géographie. L'exploitation des résultats de cette séquence devrait permettre de répondre aux problématiques de départ qui sont : En quoi la géographie expérientielle permet-elle aux élèves d'articuler les savoirs tirés de leurs expériences, la géographie spontanée, aux apprentissages réalisés en géographie scolaire à l'école, la géographie raisonnée ? Comment la démarche de géographie expérientielle encourage-elle les élèves à penser autrement leur espace proche ?

J'ai alors construit une séquence d'enseignement, uniquement destinée aux élèves de CM1 de cette classe qui sont au nombre de douze, recouvrant le premier thème inscrit dans les repères annuels de programmation en géographie : « *Découvrir le(s) lieu(x) où j'habite* ». Ce thème met l'accent sur les représentations et les pratiques que les élèves ont de leur(s) lieu(x) de vie.

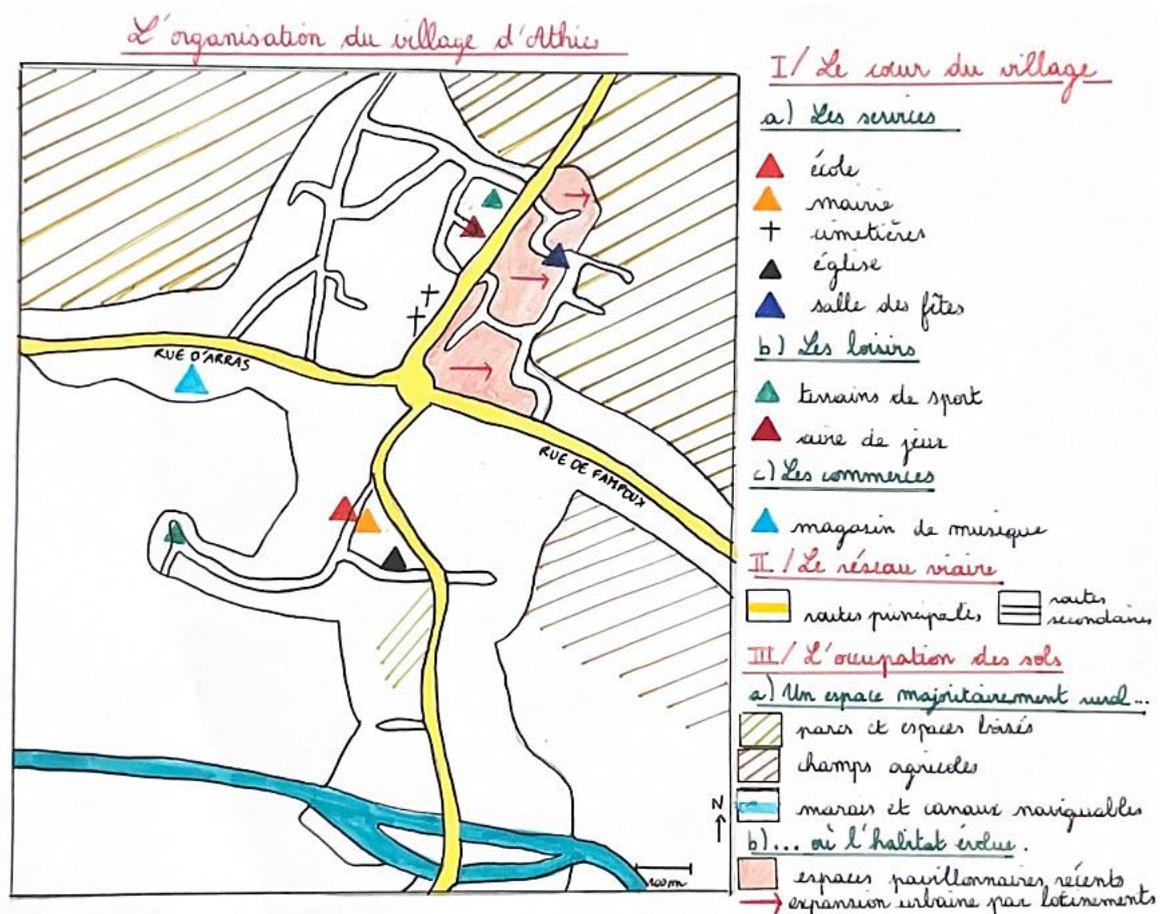
b) *Le village et ses caractéristiques géographiques*

J'ai mis en œuvre cette séquence dans le village où l'école se situe et où la totalité, hormis deux élèves de CM1, résident : Athies. Il me paraît tout à fait important de présenter les

caractéristiques de ce village, ayant construit ma séquence d'enseignement sur celui-ci et sur ses caractéristiques variées, dont l'objectif initial pour rappel était d'apporter des connaissances géographiques aux élèves et de faire évoluer leur propre perception de leur espace proche.

Athies est une commune française située dans le département du Pas-de-Calais, en région des Hauts-de-France et appartient à l'arrondissement de la ville d'Arras. En 2019, 1045 habitants ont été recensés. Le territoire de la commune est limitrophe de ceux de cinq autres communes telles que Bailleul-Sir-Berthoult, Gavrelle, Saint-Laurent-Blangy, Feuchy ainsi que Fampoux, là où habitent les deux élèves de la classe n'habitant pas Athies. Athies fait partie de la Communauté Urbaine d'Arras. C'est un village que l'on peut caractériser comme en expansion, où de nouvelles constructions voient le jour afin de répondre à la demande de jeunes couples. En effet, Athies est un village répondant aux critères recherchés par ces nouvelles familles. D'abord, au niveau des loisirs, les terrains sports et aires de jeux sont accessibles pour tous et plusieurs activités sportives sont mises à disposition des habitants sur la commune (danse, badminton, et plus encore). Ensuite, l'école regroupe les trois cycles, allant de la maternelle jusqu'au CM2. Par ailleurs, c'est un village rural et familial, où la présence de la nature ne manque pas (étangs, champs, pâtures, etc.). D'un point de vue géographique, Athies est un village vallonné. Enfin, ce village est correctement desservi et proche d'axes importants comme l'autoroute A1, ce qui peut représenter un élément stratégique pour se rendre au travail et donc un élément attractif.

Croquis de l'organisation du village d'Athies :



Source : LANVIN Laurine

II. La présentation de la séquence

a) La progression de la séquence

L'objectif général de la séquence est de faire évoluer les représentations initiales des élèves de leur espace proche, ici le village d'Athies. Elle est composée de six séances de travail d'environ une heure, et a été mise en place lors de la première période de l'année scolaire.

Séances	Compétences travaillées	Outils utilisés	Consignes et activités de l'enseignant	Activités des élèves
<u>1.Les représentations initiales des élèves sur le village d'Athies</u>	<p>-Communiquer et réfléchir sur ses représentations initiales</p> <p>-Ecrire pour structurer sa pensée et son savoir, pour argumenter et écrire pour communiquer et échanger.</p>	<p>-Le cahier de géographie</p>	<p><u>Consigne :</u></p> <p>« Pendant plusieurs séances de géographie, nous allons travailler sur le village d'Athies, le lieu où vous habitez pour certains ou seulement le lieu où se trouve l'école pour d'autres.</p> <p>Aujourd'hui, sur votre cahier de géographie, j'aimerais que vous traciez un cadre de grande taille, dans lequel vous allez dessiner ce que représente le village d'Athies pour vous, de façon à me montrer comment vous le percevez. De plus, j'aimerais que vous m'écriviez quelques mots sur votre dessin : à quoi il correspond ? Qu'est-ce qui est représenté ? Pourquoi ? etc.</p> <p>Lorsque vous pensez avoir terminé, je</p>	<p>Chaque élève réalise son dessin de manière individuelle et y ajoute une trace écrite de quelques lignes pour verbaliser ce qu'il a dessiné.</p>

			<p>viendrai discuter avec vous de votre dessin pour que vous me le décriviez le plus précisément possible ».</p> <p><u>Activités de l'enseignant :</u></p> <p>L'enseignant passe dans les rangs pour constater l'avancement des dessins. Lorsqu'ils sont terminés, en « entretien individuel », il questionne les élèves sur leurs dessins : « Raconte-moi. Que représentes ton dessin ? Qu'as-tu voulu présenter ? ».</p>	
<p><u>2.L'immersion</u></p> <p>-</p>	<p>-Identifier les caractéristiques de mon(mes) lieu(x)</p> <p>-Organiser son travail dans le cadre d'un groupe pour élaborer une</p>	<p>-</p> <p>Questionnaires sur les caractéristiques du village (habitats, loisirs, services, organisation</p>	<p><u>Consigne donnée en classe en amont de la sortie :</u></p> <p>« Avant de sortir dans le village, je vais vous expliquer ce que l'on va faire et pourquoi. Par groupes de deux, vous allez avoir une tablette numérique à</p>	<p>Les élèves, par groupe de deux, vont répondre au questionnaire et vont prendre des photographies grâce à la tablette</p>

	<p>tâche commune et/ou production collective et mettre à la disposition des autres ses compétences et ses connaissances.</p> <p>-Apprendre à utiliser les outils numériques qui peuvent conduire à des réalisations collectives.</p>	<p>, etc.) avec l'intégration du plan d'Athies en dernière page.</p> <p>-Tablettes numériques</p>	<p>disposition ainsi qu'un questionnaire et un support en bois pour écrire. Le but est de suivre les indications que ce questionnaire vous indique et de répondre aux questions. Par moment, il y a un icône appareil photo après la question, c'est le moment où la tablette vous sera utile. L'objectif est alors de réinvestir ce que vous savez déjà sur le village, mais aussi de découvrir de nouvelles caractéristiques peut-être, en suivant le parcours indiqué sur le questionnaire.</p> <p>Pour que cette sortie se passe dans de bonnes conditions, des règles de sécurité sont à respecter (passage piétons, restez grouper, ne pas courir, etc.) ».</p> <p><u>Activités de l'enseignant :</u></p>	<p>numérique lors de la sortie.</p>
--	--	---	---	-------------------------------------

			L'enseignant, accompagné d'un parent, veille à la sécurité des élèves et au bon déroulement de la sortie. Il lit les questions et les indications à suivre pour continuer le parcours avec les élèves et les étayent si besoin sur leur orientation et/ou réponses à donner aux questions.	
<u>3.L'interaction</u>	<p>-Nommer, localiser et caractériser des espaces.</p> <p>-Situer des lieux et des espaces par rapport aux autres.</p> <p>-S'exprimer à l'oral pour penser, communiquer et échanger.</p>	<p>-Plan du village</p> <p>- Photographies prises par les élèves lors de la sortie (imprimées et plastifiées)</p>	<p><u>Questions :</u></p> <p>« Qu'est-ce que j'ai aimé au tableau ? »</p> <p><i>(Réponse attendue : le plan d'Athies et les photographies que nous avons prises).</i></p> <p>« A votre avis, pourquoi je veux le réutiliser ? » (Utilisé précédemment lors de la sortie) <i>(Réponse attendue : Nous allons retracer le chemin que nous avons parcouru lors de la sortie avec les photographies).</i></p>	<p>Les élèves vont interagir et réfléchir ensemble sur le parcours qu'ils ont réalisé lors de la sortie, grâce aux photographies. Ils évoqueront les divers éléments qu'ils ont pu retenir et appris lors de la sortie.</p>

	<p>-Mobiliser un vocabulaire de base lié à la fois à la description des milieux et à celle des formes d'occupation humaine.</p> <p>-Savoir se situer sur un plan.</p>		<p><u>Consigne :</u></p> <p>« En effet, grâce aux photographies, nous allons retracer le chemin parcouru lors de la sortie. Qui peut me dire à quoi correspond cette photo et me la situer sur le plan en inscrivant une croix rouge sur le plan ? » etc.</p> <p><u>L'activité de l'enseignant :</u></p> <p>L'enseignant valide ou non les réponses données par les élèves mais les laisse interagir ensemble et occupe une posture de lâcher prise. Cette posture est primordiale pour laisser les élèves revenir sur la sortie en communiquant, échangeant et en confrontant leurs souvenirs et orientations. Ainsi, ils réinvestissent ce qu'ils ont appris/découvert</p>	
--	---	--	--	--

			ou même ce qu'ils savaient déjà.	
<u>4.L'institutionnalisation</u>	<p>-Ecrire pour structurer sa pensée et son savoir, pour argumenter et écrire pour communiquer et échanger.</p> <p>-Nommer, localiser et caractériser des espaces.</p> <p>-Identifier les caractéristiques de mon (mes) lieu(x) de vie</p>	<p>-Tableau d'enquête synthétique sur les caractéristiques du village d'Athies</p>	<p><u>Consigne :</u></p> <p>« L'objectif d'aujourd'hui est de synthétiser tout ce que l'on a appris sur le village et énoncer les concepts et notions géographiques (espace urbain – espace rural – se loger – travailler – se déplacer – consommer – etc.) qui caractérisent Athies. Je vous demande alors de remplir ce tableau d'enquête ».</p> <p><u>L'activité de l'enseignant :</u></p> <p>L'enseignant, lors de la correction collective, n'hésite pas à leur poser un maximum de questions pour qu'ils s'entraînent à justifier et à verbaliser, mais aussi à réinvestir les enseignements précédemment appris.</p>	<p>Les élèves remplissent le tableau d'enquête de façon individuelle.</p>

<p><u>5.L'implémentation (partie 1)</u></p>	<p>-Identifier les caractéristiques de mon (mes) lieu(x) de vie</p> <p>-Situer des lieux et des espaces par rapport aux autres.</p> <p>-Mobiliser un vocabulaire de base lié à la fois à la description des milieux et à celle des formes d'occupation humaine.</p> <p>-Comparer et analyser les éventuelles différences entre deux travaux : développer son esprit critique.</p>	<p>-Cahier de géographie</p>	<p><u>Consigne :</u></p> <p>« Grâce à tout ce que vous avez appris lors des séances précédentes, j'aimerais que vous réalisiez à nouveau un dessin représentant le village d'Athies comme en première séance, mais en ajoutant les connaissances travaillées lors des séances.</p> <p>Ensuite, lorsque votre travail sera terminé, je discuterai avec vous pour que vous m'expliquiez votre dessin mais aussi vous entendre sur la comparaison du premier et du second dessin ».</p> <p><u>Activités de l'enseignant :</u></p> <p>L'enseignant passe dans les rangs pour constater l'avancement des dessins. Lorsqu'ils</p>	<p>Chaque élève réalise son dessin de manière individuelle.</p>
---	---	------------------------------	---	---

			<p>sont terminés, en « entretien individuel », il questionne les élèves sur leurs dessins : « Raconte-moi. Que représentes ton dessin ? Qu'as-tu voulu présenter ? Quelles différences constates-tu entre tes deux dessins ? Pourquoi ? ».</p>	
<p><u>6.L'implémentation (partie 2)</u></p>	<p>-Réalisation d'un outil géographique : le croquis.</p> <p>-Identifier les caractéristiques de mon (mes) lieu(x) de vie</p> <p>-Situer des lieux et des espaces par rapport aux autres.</p> <p>-Nommer, localiser et caractériser des espaces.</p>	<p>-Matériels utiles à la réalisation d'un croquis : fond de carte, crayons de couleur, règles.</p>	<p><u>Consigne :</u></p> <p>« Pour terminer ce travail sur le village d'Athies, j'aimerais que l'on réalise ensemble, de façon collective, un croquis. Pour cela, je vous ai distribué un fond de cartes ainsi qu'une légende préremplie avec seulement les figurés que l'on va utiliser. De plus, je vous ai également distribué une feuille avec dessus des petits carrés dans lesquels je voudrai que vous</p>	<p>Chaque élève réalise son croquis de manière individuelle.</p>

	<p>-Savoir se situer sur un plan.</p>		<p>dessinez/représentiez les lieux du village : Sur quels lieux avons-nous travaillé ? <i>(Réponse attendue : Eglise, magasin de musique, mairie, école, ferme, city-stade, coiffeur, cimetières, etc.).</i></p> <p>Nous allons maintenant coller ces petits carrés sur le plan, remplir la légende et ajouter les figurés sur le plan ».</p> <p><u>Activités de l'enseignant :</u> L'enseignant étaye les élèves pour la réalisation de ce croquis en adoptant une posture d'accompagnement et en donnant des consignes explicites.</p>
--	---------------------------------------	--	--

b) La réflexion sur les outils

D'abord, en ce qui concerne la première séance, j'ai utilisé le dessin géographique qui selon Roland Courtot²⁰ « fait partie de l'histoire du dessin, car l'outil graphique a toujours été un moyen de représenter le monde » (*Annexe 1*). Le choix de cet outil m'a paru pertinent et en cohérence avec le but recherché dans cette séance, qui était d'identifier les représentations initiales qu'ont les élèves du village d'Athies. Ils ont pu ainsi, sans consigne guidée, dessiner en toute liberté ce que représente pour eux le village d'Athies et selon ce qu'ils pensent, connaissent et perçoivent de lui. J'ai également utilisé cet outil pour la dernière séance, celle de l'implémentation, afin qu'ils puissent réaliser une comparaison de leurs représentations initiales en amont de la séquence, et finales, après la réalisation de celle-ci.

Ensuite, lors de la sortie de terrain en deuxième séance, j'ai confié à ces mêmes élèves un questionnaire ainsi qu'un parcours d'orientation à suivre, afin qu'ils puissent devenir acteurs de la découverte de leur espace proche, en l'occurrence le village d'Athies, et qu'ils apprennent à développer leur curiosité (*Annexe 2*). Pour la réalisation des questions, je me suis appuyée sur les concepts et notions géographiques sur lesquelles je voulais que les élèves se concentrent, ainsi que sur des détails pouvant les amener à découvrir davantage leur espace proche. De plus, ils avaient à leur disposition une tablette numérique par binôme qu'ils ont du se prêter au cours de l'activité pour prendre des photographies lorsque le questionnaire le précisait ; des compétences numériques sont alors rentrées en jeu.

Parallèlement à ce parcours d'orientation, les élèves ont pu développer certaines compétences, notamment celle de savoir se repérer dans l'espace, avec l'aide du plan d'Athies ajouté en dernière page du questionnaire. L'itinéraire fut choisi en cohérence avec les lieux que j'avais au préalable prédéfinis, des lieux me paraissant particulièrement intéressants et propices à l'étude de concepts et notions géographiques. Ce plan fut réutilisé en troisième séance lors de la phase d'interaction en classe, dont l'objectif était de restituer notre parcours à travers des photographies que les élèves avaient prises lors de la sortie (*Annexe 3*).

Puis, lors de la quatrième séance, celle de l'institutionnalisation, il me paraissait important de réaliser une synthèse des notions travaillées lors des séances précédentes. C'est

²⁰ COURTOT Roland, 2012, *Le dessin du géographe dans la recherche et l'enseignement de l'Ecole française de géographie : du terrain à l'analyse du paysage*, Caen, PUC, pp.119-132.

pourquoi, en guise de trace écrite, j'ai créé un tableau d'enquête sur les caractéristiques du village d'Athies, où les élèves ont dû répondre à certaines questions en cochant la bonne réponse ou en y répondant à l'écrit (*Annexe 4*).

Enfin, en dernière séance, après avoir réalisé à nouveau le dessin géographique (*Annexe 5*), nous avons réalisé ensemble un croquis du village afin de leur permettre d'interpréter les différentes caractéristiques de la commune du point de vue géographique (*Annexe 6*).

c) Le déroulement de la séquence

Du côté des élèves et de manière générale, ces derniers se sont montrés investis et motivés dans chacune des séances. Travailler sur un lieu qu'ils affectionnent les intéresse, d'autant plus lorsque l'on lie la théorie à la pratique. Ils ont été séduits par les différentes modalités de travail que j'ai choisies pour la réalisation de cette séquence comme la sortie dans le village (hors des murs de la classe) en utilisant le numérique. Ils ont également apprécié le fait que les séances ne se ressemblent pas entre elles, ni même les outils utilisés tels que les dessins, le croquis, le questionnaire, le tableau d'enquête, ou encore la reconstitution du plan, tous différents les uns des autres. J'ai trouvé les élèves plus attentifs et plus concentrés que dans d'autres disciplines. Un élève m'a d'ailleurs confié ceci : « *Je ne pensais pas qu'en géographie on allait faire ça. Pour moi, on aurait fait des leçons et des exercices comme d'habitude et c'était trop bien de travailler sur le village* ».

De mon point de vue personnel, j'ai émis plusieurs hypothèses et craintes au cours de l'élaboration de cette séquence. En effet, le fait qu'ils appréciaient les séances et le travail demandé était une chose, mais je me suis demandée à plusieurs reprises si cette expérience remplissait les objectifs essentiels, notamment celui de l'apprentissage des notions géographiques inscrites dans le programme, et si la mise en place de cette séquence fondée sur la démarche expérientielle a finalement permis aux élèves de faire évoluer leur perception de leur espace proche.

Partie 3 : L'analyse des données récoltées

À la suite de l'expérimentation menée, j'ai obtenu des données qualitatives et quantitatives que je vais présenter et analyser.

I. Les représentations des élèves et leurs évolutions

a) *Les représentations initiales en amont de la séquence*

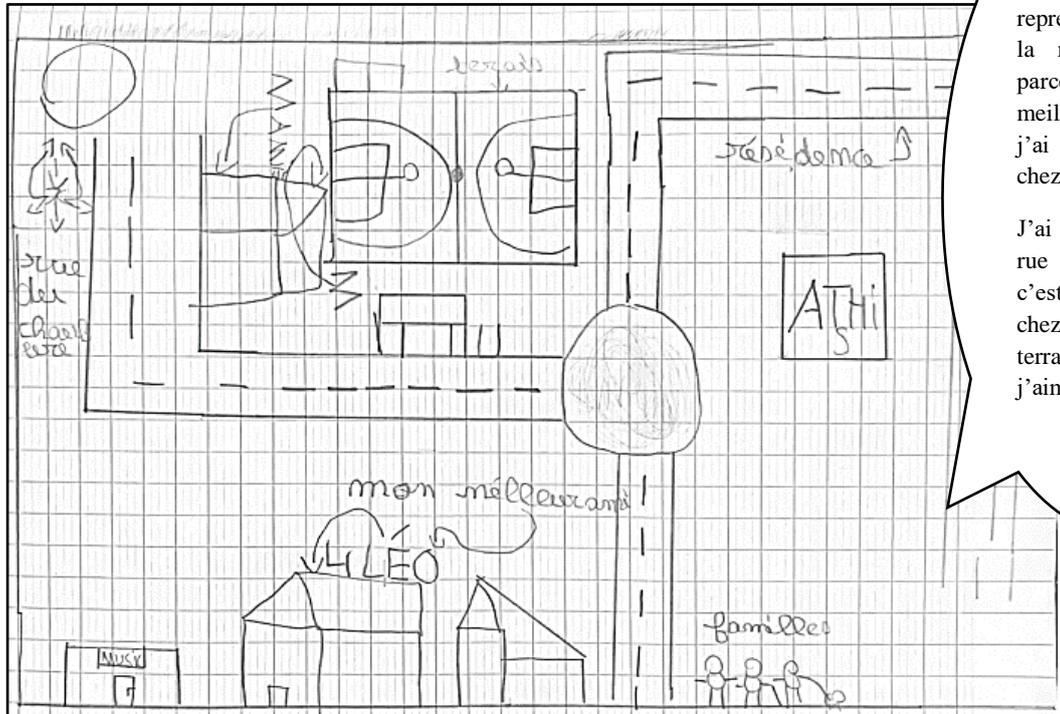
En amont de la séquence, il me paraissait primordial de récolter les représentations initiales qu'ont les élèves du village d'Athies, là où leur école se situe mais aussi où certains résident. Même si ce village fait partie du quotidien de certains des élèves, il n'en demeure pas moins que leurs représentations et leurs expériences du lieu peuvent être différentes : douze représentations pour un village. Avant toute mention de l'objectif d'apprentissage, j'ai demandé aux élèves de dessiner ce que représentait pour eux le village d'Athies ainsi que d'écrire quelques mots décrivant leur dessin.

Tout d'abord, en observant leurs réalisations et en prenant connaissance de leur description, j'ai pu constater que les productions cartographiques des élèves divergeaient en fonction de leur lieu de résidence. En effet, les élèves qui habitaient Athies et qui avaient une vision beaucoup plus exhaustive du village, se distinguaient de ceux qui n'y habitaient pas et qui avaient représenté uniquement le trajet qu'ils empruntaient régulièrement : leur maison – l'école / l'école - leur maison, autrement dit la mobilité pendulaire de ces élèves.

Puis, j'ai pu également faire le constat que pour certains le domicile semblait être le seul élément connu, alors que pour d'autres, des détails précis tels que les noms des rues, des commerces, des maisons des amis apparaissaient sur la production.

Figure 1 : Le village d'Athies vu par deux élèves de CM1 sous la forme d'un dessin lors de la phase initiale

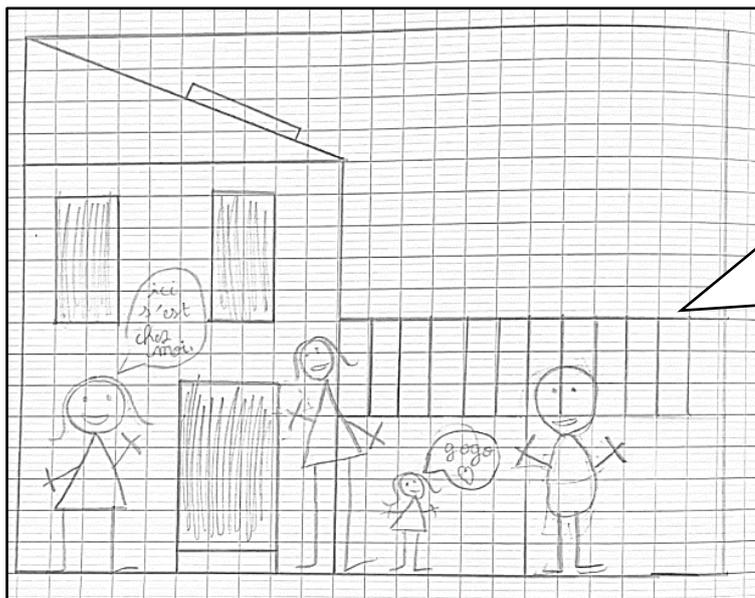
Production de l'élève n°1



« Sur mon dessin, j'ai représenté ma famille, la maison de Léo parce que l'on est meilleurs amis et que j'ai l'habitude d'aller chez lui.

J'ai dessiné aussi la rue du Chauffour car c'est juste à côté de chez moi, et aussi le terrain de foot car j'aime bien y aller ».

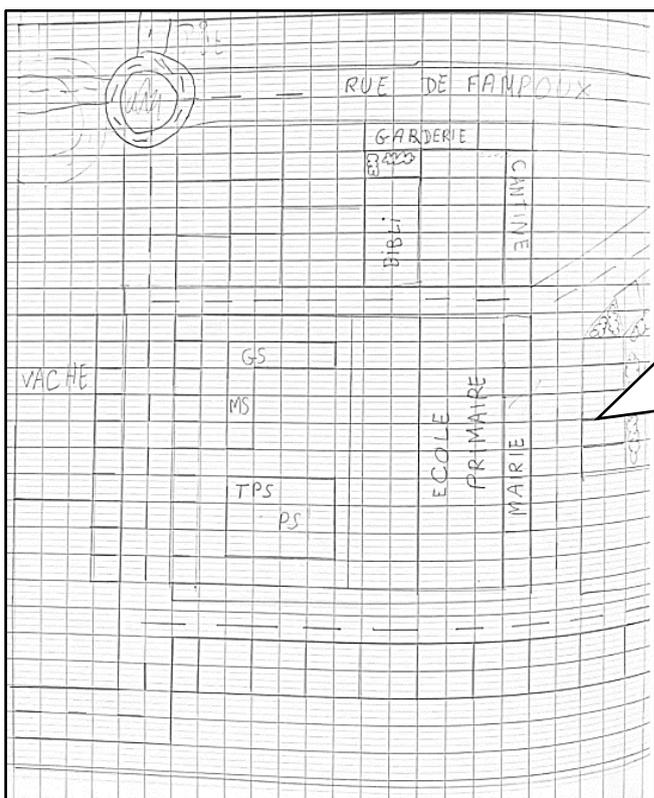
Production de l'élève n°2



« Sur mon dessin, j'ai dessiné ma famille dans ma maison donc j'ai écrit « ici c'est chez moi ».

Il y a ma sœur, ma maman, mon beau-père et moi. Je suis « gogo » car ma sœur m'appelle toujours comme cela ».

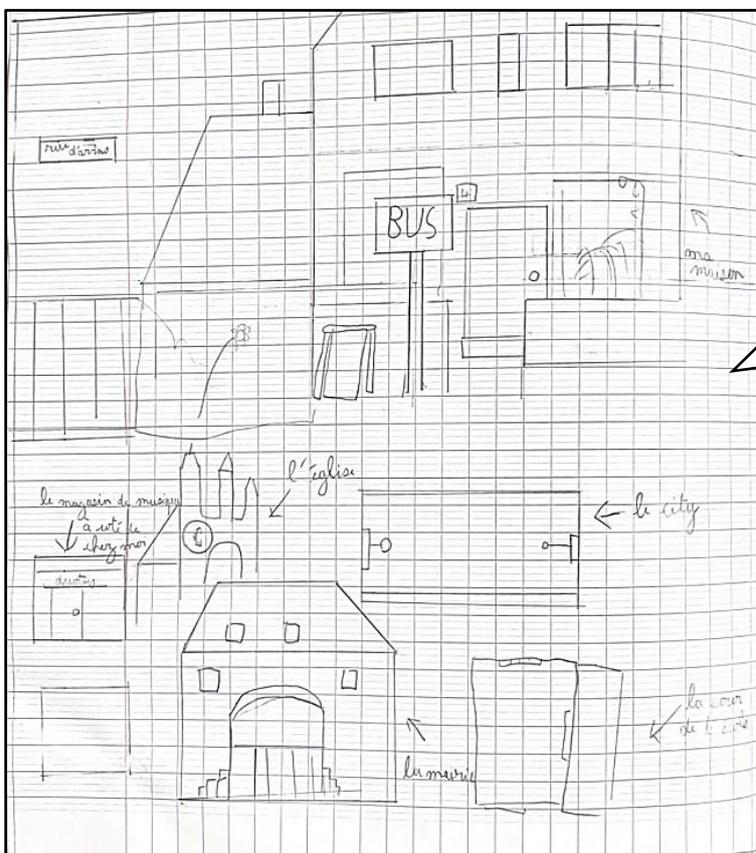
Production de l'élève n°3



« Sur mon dessin, j'ai dessiné l'école avec toutes les classes, la mairie, la bibliothèque, la garderie, la cantine, et aussi le champ avec les vaches qui n'est pas loin.

J'ai dessiné aussi les routes et le rond-point en haut d'Athies, à côté de la rue de Fampoux. Je connais cette rue car des copines de la classe habitent à Fampoux. »

Production de l'élève n°4

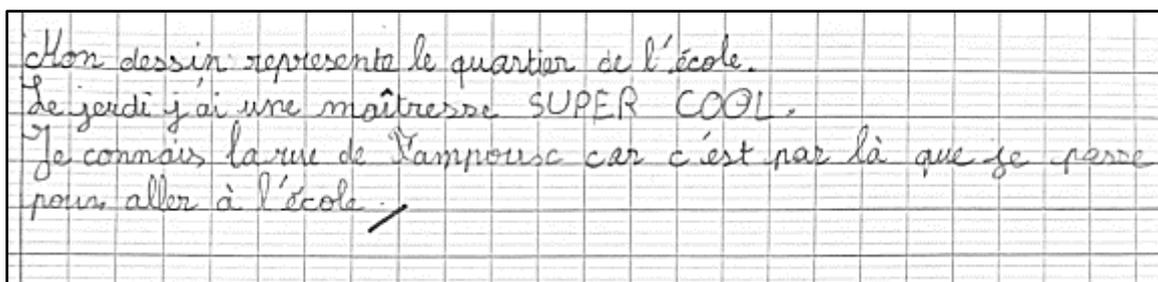


« Sur mon dessin, j'ai mis beaucoup de choses : il y a la rue d'Arras, l'arrêt de bus, ma maison, l'église, le magasin de musique « à côté de chez moi », le city, la mairie et la cour de l'école. »

Ces quatre dessins cartographiques ajoutés ci-dessus montrent bien que les élèves ont mis en avant les éléments qui leur tiennent à cœur : la maison et la famille, la maison « du meilleur copain », leur école et plus encore. Ce sont ces lieux où les élèves en question passent la plupart de leur temps. Afin d'exercer une comparaison réflexive de ces quatre dessins, nous pouvons constater que le quatrième représente une description plus fine que les trois autres du village d'Athies. Le troisième élève ne s'est concentré uniquement que sur sa famille.

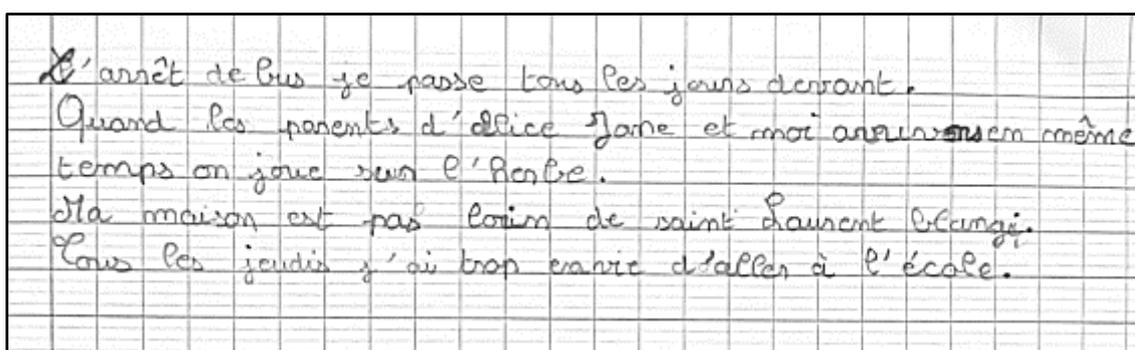
Figure 2 : Des écrits sur les représentations initiales du village d'Athies par deux élèves de CM1

Production élève n°5



Mon dessin représente le quartier de l'école.
Le jeudi j'ai une maîtresse SUPER COOL.
Je connais la rue de Fampoux car c'est par là que je passe pour aller à l'école.

Production élève n°6



L'arrêt de Bus je passe tous les jours devant.
Quand les parents d'Alice Jane et moi arrivons en même temps on joue sur l'herbe.
Ma maison est pas loin de saint Laurent d'Arçay.
Tous les jeudis j'ai trop envie d'aller à l'école.

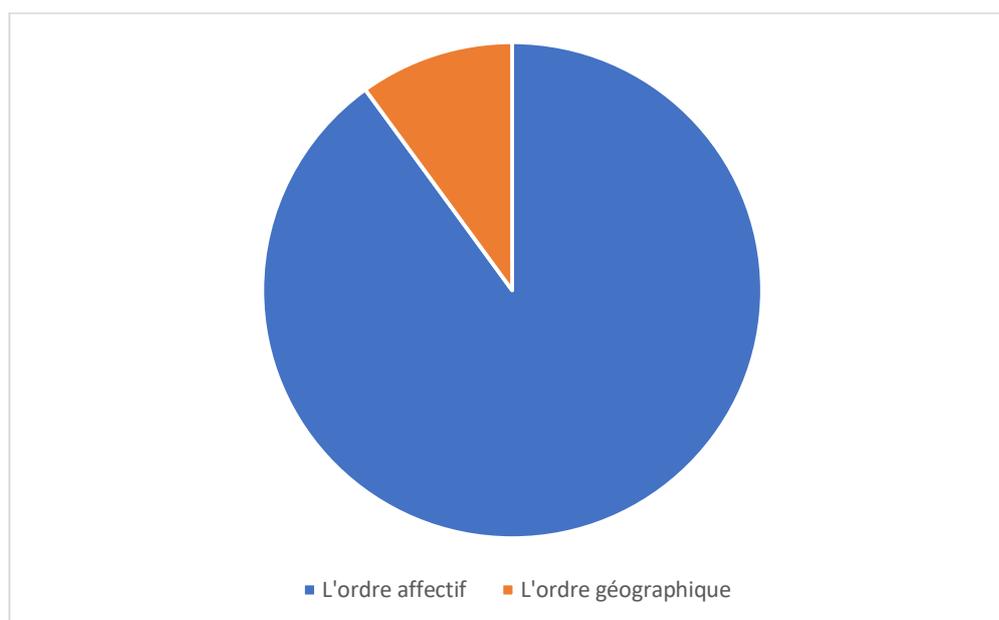
Le premier de ces deux écrits est tout particulièrement intéressant car l'élève écrit qu'elle connaît la rue de Fampoux car c'est là qu'elle passe pour se rendre à l'école : c'est une élève qui n'habite pas le village et donc qui a une vision totalement différente de ceux qui y résident. De plus, dans le second écrit, l'élève en question a parlé de ses habitudes : « Quand les parents d'Alice Jane et moi arrivons en même temps on joue sur l'herbe ».

En outre, ces représentations différentes qu'ont les élèves renvoient à des pratiques variées et diverses de l'espace. L'ordre affectif prime sur l'ordre géographique pour une quasi-totalité de ces dessins en représentant des lieux qu'ils ont l'habitude de fréquenter et qui font partie de leur quotidien : le chemin qu'ils empruntent pour se rendre à l'école, les maisons des camarades et de leur famille, leur école, et plus encore. Néanmoins, pour certains dessins comme celui de l'élève n°4 en figure 1, la représentation de l'espace est déjà assez fine pour tendre vers un aspect géographique, même si la vision de l'espace reste toujours égocentrée.

LES REPRESENTATIONS EN DEBUT DE SEQUENCE	
<u>Eléments mentionnés</u>	<u>Les représentations des élèves :</u> <i>Proportion = le nombre de représentations concernées sur le nombre total de représentations d'élèves</i>
Commerces	2/12
Rues	4/12 <i>(Les rues nommées sont seulement celles où se trouvent les maisons des élèves, ou une rue qui fait partie de leurs déplacements pendulaires : école-maison.)</i>
Services	8/12 <i>(Les lieux nommés sont ceux correspondant uniquement aux habitudes des élèves mais ne représentent pas l'entièreté des services du village)</i>
« Ma maison et celles de mon entourage » <i>(Famille et amis)</i>	11/12
Habitat autre que	2/12

« ma maison et celles de mon entourage »	
Mobilités	0/12
Concepts géographiques (habitats individuels, relief...)	0/12
Conclusion	<i>L'ordre affectif est en majorité représenté au détriment des éléments relevant de l'ordre géographique.</i>

Graphique 1 : Représentation des aspects affectif et géographique relevés en amont de la séquence



Les élèves peuvent habiter le même espace mais avoir une vision, une pratique et des connaissances différentes de celui-ci. C'est pourquoi, un autre enjeu de cette séquence est également de mettre l'accent sur la création d'une expérience commune du quartier. Les représentations des élèves devraient alors évoluer au cours de la séquence, pour tendre à l'issue de celle-ci, non plus vers une représentation fondée sur l'ordre affectif comme dans la phase initiale présentée ci-dessus, mais à présent sur l'ordre géographique.

b) Les représentations évolutives au cours de la séquence

En guise de seconde séance de la séquence, j'ai proposé aux élèves une sortie de terrain dans le village d'Athies, faisant office de point d'entrée réelle de la démarche de géographie expérimentielle : la phase d'immersion. Pour rappel, les élèves étaient en binômes et chacun des binômes avaient à leur disposition un questionnaire à remplir avec des indications de déplacements, ainsi qu'une tablette numérique à utiliser pour prendre des photographies lorsque le questionnaire l'indiquait. Au cours de cette sortie, j'ai pu voir des élèves investis dans l'activité, et curieux de découvrir davantage ou même de redécouvrir, le village où se situe leur école et/ou leur maison. L'expérience d'une géographie « hors les murs » a permis aux élèves d'échanger sur leurs pratiques de l'espace, d'observer, d'analyser, et d'accéder à un raisonnement géographique. Cette activité a également été l'occasion de renforcer l'entraide déjà existante entre les élèves de la classe.

Puis, cette sortie de terrain a pu être réinvestie en classe en reconstituant le parcours réalisé par les élèves dans le village. Cette troisième séance, l'interaction, fut révélatrice de l'évolution des représentations des élèves car ils ont tous participé, et se sont remémorés ce qu'ils avaient appris lors de la sortie sans avoir sous les yeux le questionnaire. Ils ne voyaient déjà plus le village d'Athies sous un seul un ordre affectif.

En quatrième séance, celle de l'institutionnalisation, les élèves devaient compléter un tableau synthétique d'enquête à propos du village et de ses caractéristiques. L'objectif était de conscientiser les apprentissages réalisés dans les séances précédentes, et de continuer à tendre leur propre représentation du village vers un raisonnement géographique en énumérant certaines notions et concepts clés de la géographie tels que : l'espace rural, le relief, consommer, se loger, travailler, se déplacer, les habitats collectifs et individuels, et plus encore.

En outre, ces trois séances suivant la phase initiale auraient alors permis aux élèves de faire évoluer leur propre représentation du village d'Athies. Cependant, pour vérifier cette hypothèse, il était nécessaire de les confronter à nouveau à la conception sur papier de leur représentation actuelle.

c) Les représentations finales à l'issue de la séquence

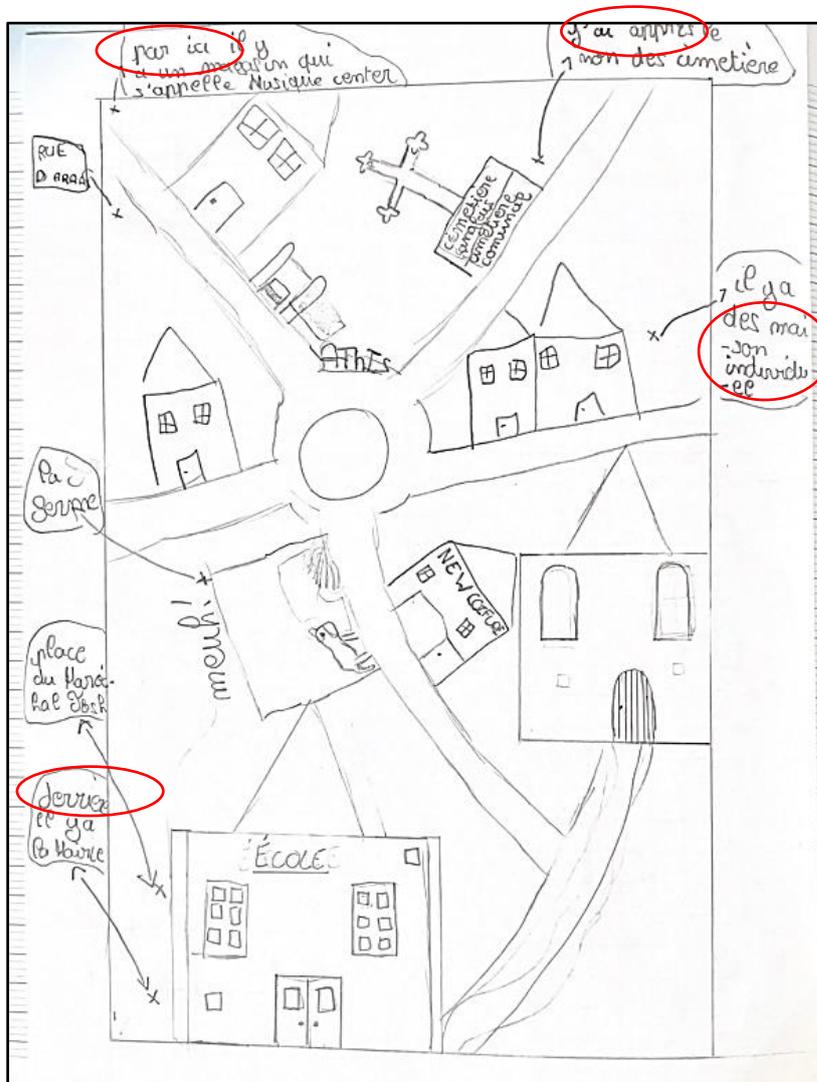
Pour terminer la séquence, j'ai demandé aux élèves de refaire exactement le même exercice que celui de la phase initiale, c'est-à-dire de représenter sur du papier blanc leur propre conception et représentation du village d'Athies, en faisant abstraction de la première partie de la phase d'implémentation. J'ai pu alors vérifier mon hypothèse de départ : les représentations des élèves du village d'Athies ont évolué considérablement grâce à la séquence et leurs nouvelles productions le démontrent.

J'ai pu d'une façon globale constater sur la majorité des productions des élèves, qu'ils étaient finalement passés du dessin en phase initiale, au plan cartographique lors de la phase finale. Les deux croquis ci-dessous nous l'illustrent.

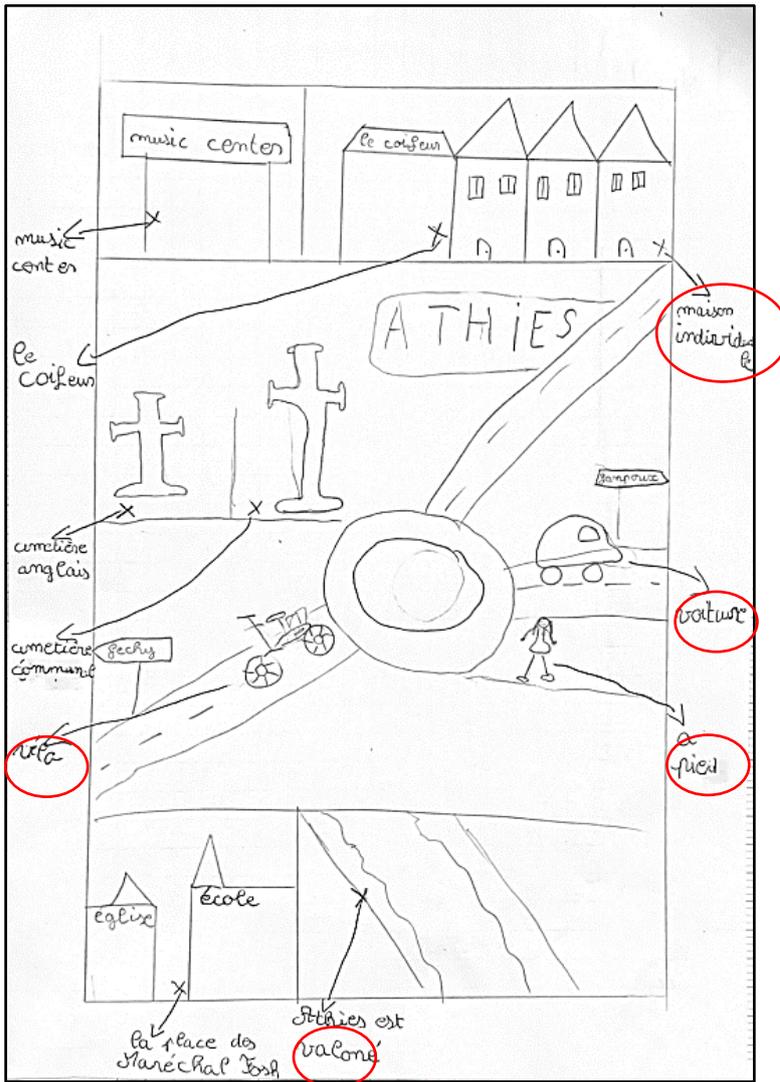
En effet, on peut voir que les deux productions de ces élèves sont mieux structurées, réfléchies et fournies d'éléments relevant de la discipline géographique, abordés lors des séances précédentes : on peut y lire le nom des places, des cimetières, des magasins, des rues, mais aussi du vocabulaire spécifique à la géographie telles que les différentes formes d'habitat ainsi que le relief du village. Par ailleurs, dans la reproduction n°7, l'élève a intégré dans son plan certains mots rejoignant l'orientation : « derrière », « par ici ». Il a aussi écrit « j'ai appris », renforçant alors l'idée que c'est un apprentissage nouveau, donnant naissance à une nouvelle représentation de l'espace. L'élève à l'initiative du croquis n°8 a également illustré des exemples de modalités de déplacements qu'il est possible d'effectuer dans le village, soulignant l'aspect réflexif de son plan : « vélo », « à pied », « en voiture ».

Figure 3 : Le village d'Athies vu par deux élèves de CM1 sous la forme d'un plan lors de la phase finale

Production de l'élève n°7



Production de l'élève n°8

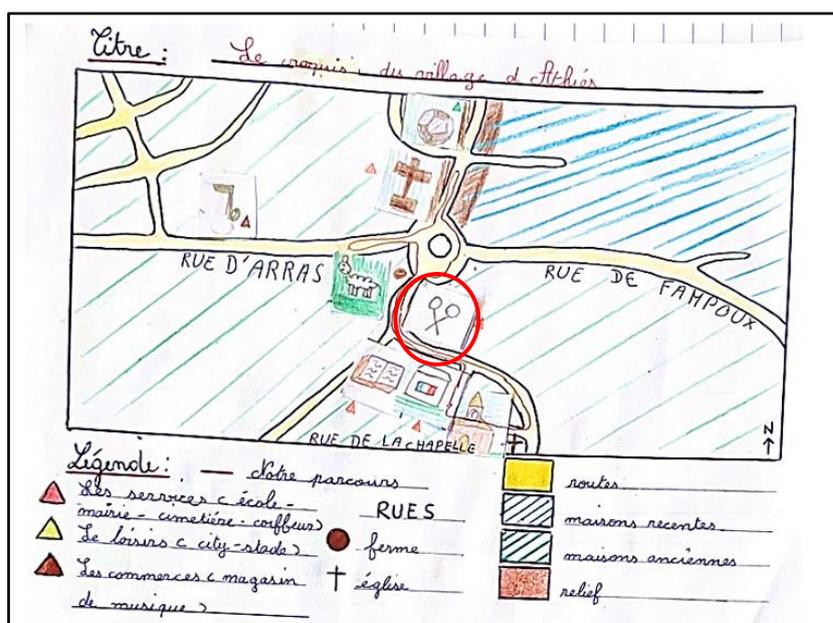


Puis, en deuxième partie de la phase d'implémentation, j'ai clôturé cette séquence fondée sur la démarche de géographie expérientielle en proposant aux élèves de réaliser un croquis cartographique du village d'Athies avec les notions précédemment travaillées. Je leur ai distribué un fond de carte ainsi que des carrés à découper sur papier blanc. Sur ces papiers, ils avaient comme consigne d'y dessiner un symbole illustrant le commerce/service/ élément géographique en question. Ils devaient s'accorder de manière collective sur le symbole à dessiner (une paire de ciseaux pour le coiffeur à titre d'exemple), tout comme la légende qui fut conçue avec l'ensemble des élèves. Cette phase d'implémentation leur a permis une dernière fois d'échanger sur leurs représentations et apprentissages. Les élèves n'ont pas éprouvé de difficulté particulière à réaliser ce croquis et ont trouvé cette dernière activité très utile : « Je trouve que l'on visualise mieux le village sous la forme d'un croquis qu'avec nos

dessins ». Leurs représentations ont alors encore évolué passant du dessin, au plan puis enfin au croquis, favorisant presque qu'exclusivement l'ordre géographique à l'ordre affectif de départ.

Figure 4 : Le village d'Athies représenté sous la forme d'un croquis par un élève de CM1

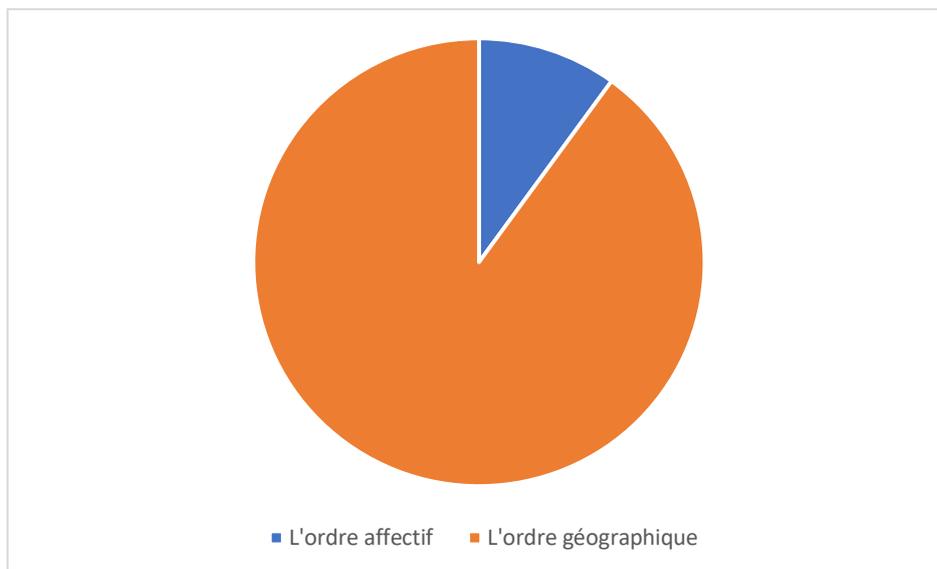
Production de l'élève n°9



LES REPRESENTATIONS EN FIN DE SEQUENCE	
<u>Eléments mentionnés</u>	<u>Les représentations des élèves :</u> <i>Proportion = le nombre de représentations concernées sur le nombre total d'élèves</i>
Commerces	12/12
Rues	10/12
Services	12/12
« Ma maison et celles de mon entourage » (<i>Famille et amis</i>)	2/12

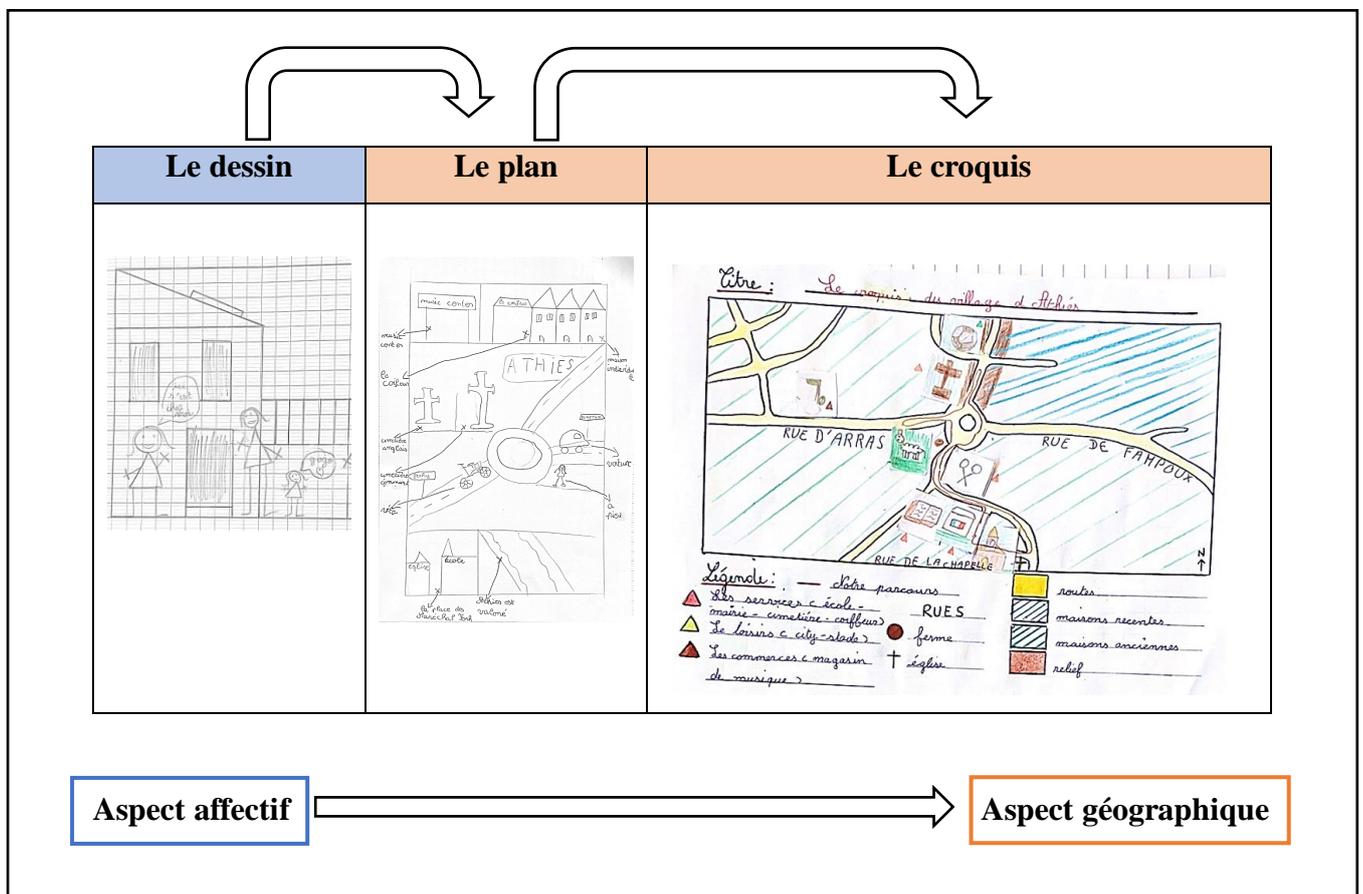
Habitat autre que « ma maison et celles de mon entourage »	10/12
Mobilités	3/12
Concepts géographiques (habitats individuels, relief...)	10/12
<i>Conclusion</i>	<i>L'ordre géographique est représenté en majorité par rapport à l'ordre affectif, contrairement au premier constat (cf graphique 1)</i>

Graphique 2 : Représentation des aspects affectifs et géographiques relevés en fin de séquence



II. Retour réflexif

D'un point de vue réflexif, il est inévitable de constater que les représentations des élèves ont réellement évolué grâce à cette séquence fondée sur la démarche de la géographie expérimentielle. En effet, les élèves ont appris à articuler les savoirs tirés de leurs expériences réalisées en classe, favorisant l'évolution de leurs représentations initiales du village d'Athies ; leur espace proche. Je les ai vu évoluer avec comme point de départ le dessin, pour aller vers le plan et enfin le croquis géographique comme ci-dessous, laissant de côté l'aspect affectif au profit de l'aspect géographique. L'ensemble des séances a permis d'atteindre ce résultat pour l'ensemble des élèves.



Cette séquence fut nécessaire et primordiale pour l'appréhension du concept « habiter », de façon à situer les apprentissages au plus près du quotidien des élèves, celui qu'ils vivent chaque jour, régulièrement et avec lequel ils sont en relation. Les élèves ont acquis les premiers repères géographiques avec l'utilisation d'un vocabulaire adapté et en cohérence avec leur milieu, ainsi que différents langages géographiques, en particulier par

la réalisation de productions graphiques et des récits. Ceux-ci ont été amenés à travailler individuellement ainsi que collectivement, afin de laisser à tous un temps de réflexion et de réalisation seuls, pour ensuite collaborer et échanger avec le groupe. Cette démarche accompagnée de l'ensemble des outils nécessaires peut être utile dans d'autres enseignements, puisque prendre en compte les représentations initiales ainsi que faire du lien entre ce qui est appris en classe et ce qui peut être appris en dehors donne du sens aux apprentissages.

Conclusion

Pour rappel, la problématique de ce mémoire consistait à s'interroger sur l'efficacité de la mise en œuvre de la géographie expérientielle : En quoi la géographie expérientielle permet-elle aux élèves d'articuler les savoirs tirés de leurs expériences, la géographie spontanée, aux apprentissages réalisés en géographie scolaire à l'école, la géographie raisonnée ? Comment la démarche de géographie expérientielle encourage-t-elle les élèves à penser autrement leur espace proche ?

Afin de répondre à cette problématique, nous avons tout d'abord défini la géographie expérientielle dans un cadre théorique en abordant ses attributs, ainsi qu'en exposant les différentes étapes et objectifs visés. Nous avons pu alors constater que la géographie expérientielle avait comme objectif principal de donner la possibilité aux élèves de construire un raisonnement et un récit géographique sur l'espace expérimenté choisi, en passant d'une géographie dite spontanée à une géographie dite raisonnée. La géographie spontanée mobilise notre vision de l'espace et de ce que nous pouvons en tirer, et permet donc l'acquisition de connaissances et savoirs faire nouveaux. La géographie raisonnée quant à elle rejoint les savoirs acquis par le biais des apprentissages réalisés en classe, dans le cadre de la géographie dite scolaire. La démarche de géographie expérientielle s'articule sur quatre phases : l'immersion où l'on se confronte aux représentations des pratiques spatiales ; l'interaction où sont mobilisés les outils pour mener un raisonnement dit géographique ; l'institutionnalisation où les concepts sont définis et où les connaissances sont en jeu ; ainsi que l'implémentation où sont validés par le biais de l'expérience les divers savoirs acquis. Puis, nous nous sommes interrogés sur la place de cette démarche dans l'évolution des nouveaux programmes et avons pu constater que la géographie expérientielle est née du fait de l'apparition de nouvelles compétences attendues dans les programmes officiels. En effet, aujourd'hui, on souhaite que les élèves trouvent du sens à ce que l'on veut leur faire apprendre afin qu'ils soient actifs dans leurs apprentissages.

Ensuite, nous avons présenté les modalités mises en œuvre pour la recherche, autrement dit le cadre de travail ainsi que la séquence d'enseignement réalisés sur six séances. J'ai construit une séquence d'enseignement sur la géographie expérientielle portant sur le premier thème inscrit dans les repères annuels de programmation en géographie : « Découvrir le(s) lieu(x) où j'habite », pour des élèves de CM1. Cette séquence eut lieu dans

le village où l'école, dans laquelle je suis alternante, se situe : Athies. L'objectif principal de cette séquence était de faire évoluer les représentations initiales des élèves et de leur espace proche par le biais de six séances : les représentations initiales des élèves sur le village d'Athies ; l'immersion ; l'interaction ; l'institutionnalisation ; l'implémentation divisée en deux séances distinctes.

Enfin, dans un troisième temps, nous avons procédé à l'analyse des données et avons pu constater une évolution dans les représentations des élèves au cours de la séquence ainsi qu'une réelle progression dans les productions. En effet, les élèves sont passés d'une représentation fondée sur l'aspect affectif majoritairement à l'aspect géographique, en passant du dessin, du plan pour terminer sur le croquis géographique.

L'ensemble de ce travail m'a amenée à m'interroger sur l'importance à réserver aux représentations initiales des élèves et à l'expérience de terrain, dans le but de les rendre acteurs de leurs apprentissages en utilisant des méthodes et outils pour apprendre, ainsi qu'à les former en tant que futurs citoyens par les travaux de groupe, dans la réduction des inégalités sociales et la lutte contre l'échec scolaire également. La réalisation de ce dossier m'a également permis de progresser dans ma formation professionnelle du point de vue des compétences que doit acquérir un professeur des écoles. En effet, j'ai pu travailler sur la prise en compte de la diversité des élèves, la maîtrise des savoirs disciplinaires du cycle 3 et leurs didactiques, construire et mettre en œuvre des situations d'enseignements et d'apprentissages ainsi qu'agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques. J'accompagne les élèves dans leur parcours de formation en apprenant à les connaître et en m'adaptant aux divers processus d'apprentissage. Enfin, j'ai pu analyser et me questionner sur mon expérience en tant que professeur des écoles contractuelle/alternante au travers de la réalisation de cette séquence, en réalisant un retour réflexif intéressant qui va me permettre de faire évoluer mes méthodes, outils et postures.

Bibliographie

- AUDIGER F., 1994, *Des élèves, des villes. Représentations et didactique*, Revue de géographie de Lyon, n°3, p. 205-219.
- BAILLY A., FERRAS Robert, 2018, *Eléments d'épistémologie de la géographie*, Armand Colin.
- BIAGGI C., *Habiter, concept novateur dans la géographie scolaire ?*, Annales de géographie, vol. 704, no. 4, 2015, pp. 452-465.
- BIDI J., 2019, *La sortie de terrain au cycle 3 pour découvrir le(s) lieu(x) où j'habite*, Feuilles de géographie, 17 p.
- BRIAND M., 2015, *La géographie scolaire au prisme des sorties : pour une approche sensible des sorties à l'école élémentaire*, thèse de doctorat de géographie, Caen : Université de Basse-Normandie.
- CLAVAL P., 2001, *Introduction*, dans Histoire de la géographie, Paris, Presses Universitaires de France, p. 3-8.
- COLIN P., GAUJAL S., HEITZ C., LEININGER-FREZAL C., 2020, *Vers une géographie expérientielle à l'école : l'exemple de l'espace proche*, Recherches en éducation, n°41, p. 105-125.
- CONSIDERE S., 2000/3, *Raisonnement en géographie au cycle 3 de l'école élémentaire : des cas particuliers à la complexité du réel*, Hommes et Terres du Nord, n°3, p. 180-188.
- COURTOT Roland, 2012, *Le dessin du géographe dans la recherche et l'enseignement de l'Ecole française de géographie : du terrain à l'analyse du paysage*, Caen, PUC, pp.119-132.

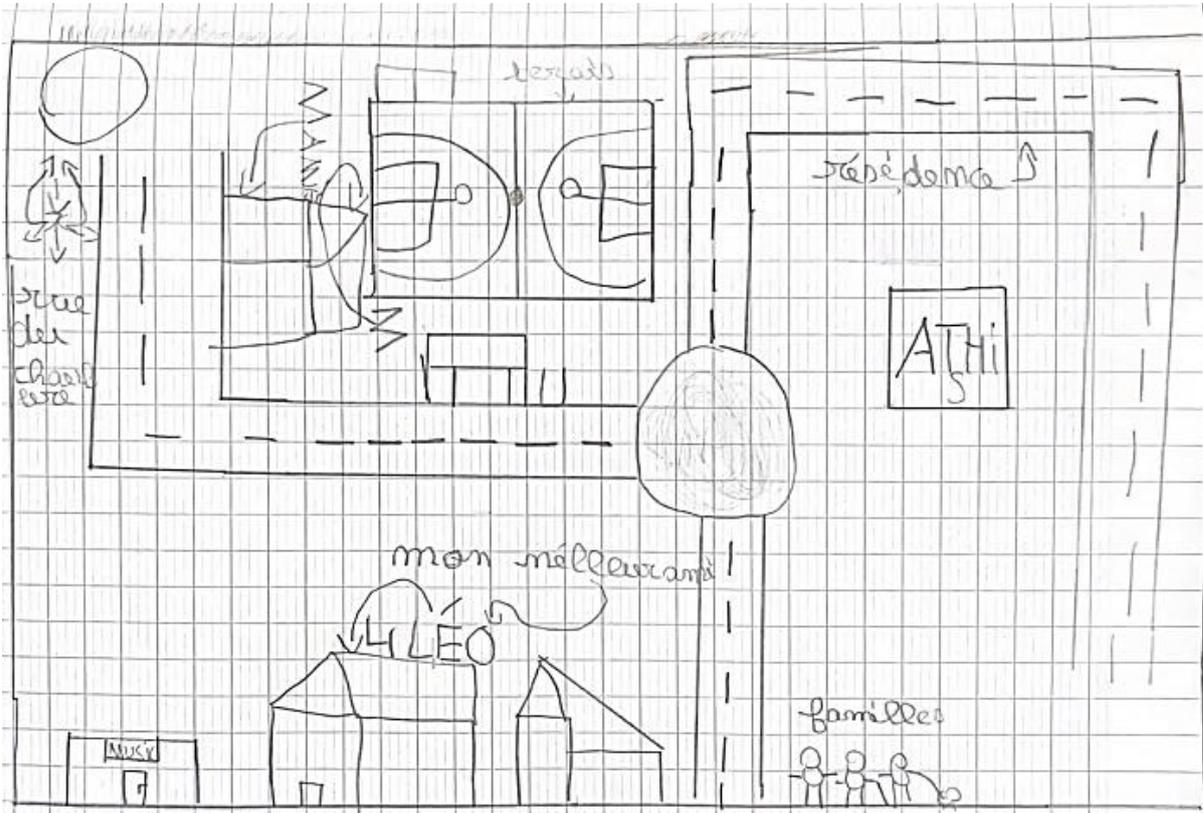
- FREMONT A., 1980, *L'espace vécu et la notion de région*, Travaux de l'Institut Géographique de Reims, n°41-42, pp.47-58.

- LAZZAROTTI O., 2006, *Habiter la condition géographique*, Paris, Belin, 297 p.
- ROQUES G., 2006, *Décrypter le monde aujourd'hui. La crise de la géographie*, Paris, Autrement.

- THEMINES J-F., 2006, *Enseigner la géographie : un métier qui s'apprend*, Paris, Hachette, Education.

Tables des annexes

Annexe 1 : Des exemples de dessins cartographiques correspondant aux représentations initiales des élèves.



J'ai l'habitude
d'aller voir
les fêtes de Noël

SAULE
DES

jeudi 8 septembre 2022

roche



cyti
stade

Je demeure les lieux où j'habite.

MAISON
DE
JULES
ERLICHE

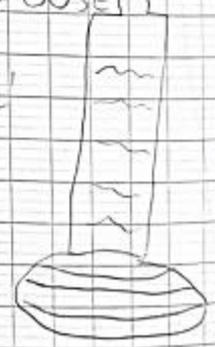
ÉGLISE

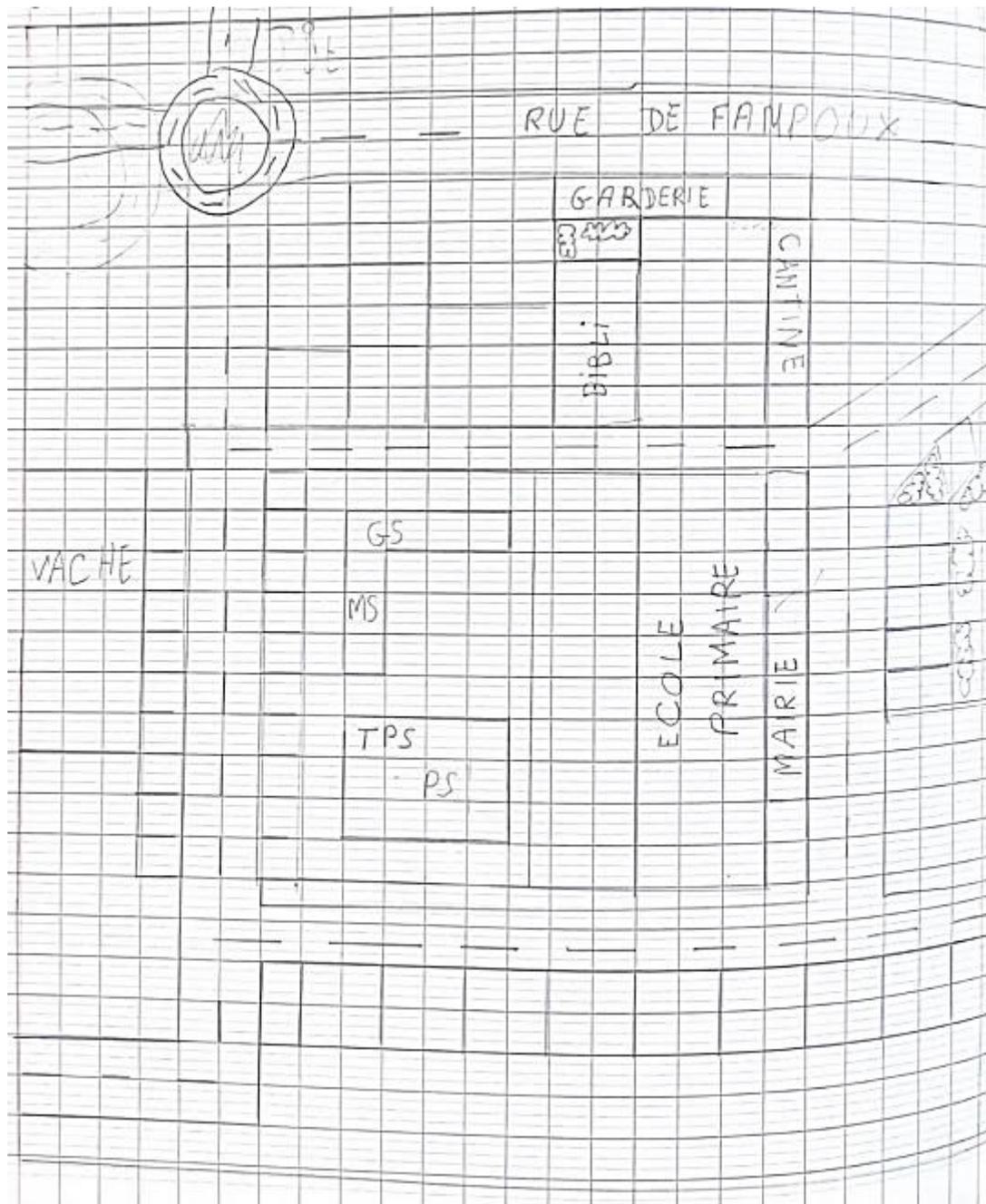


MAISON
LEO

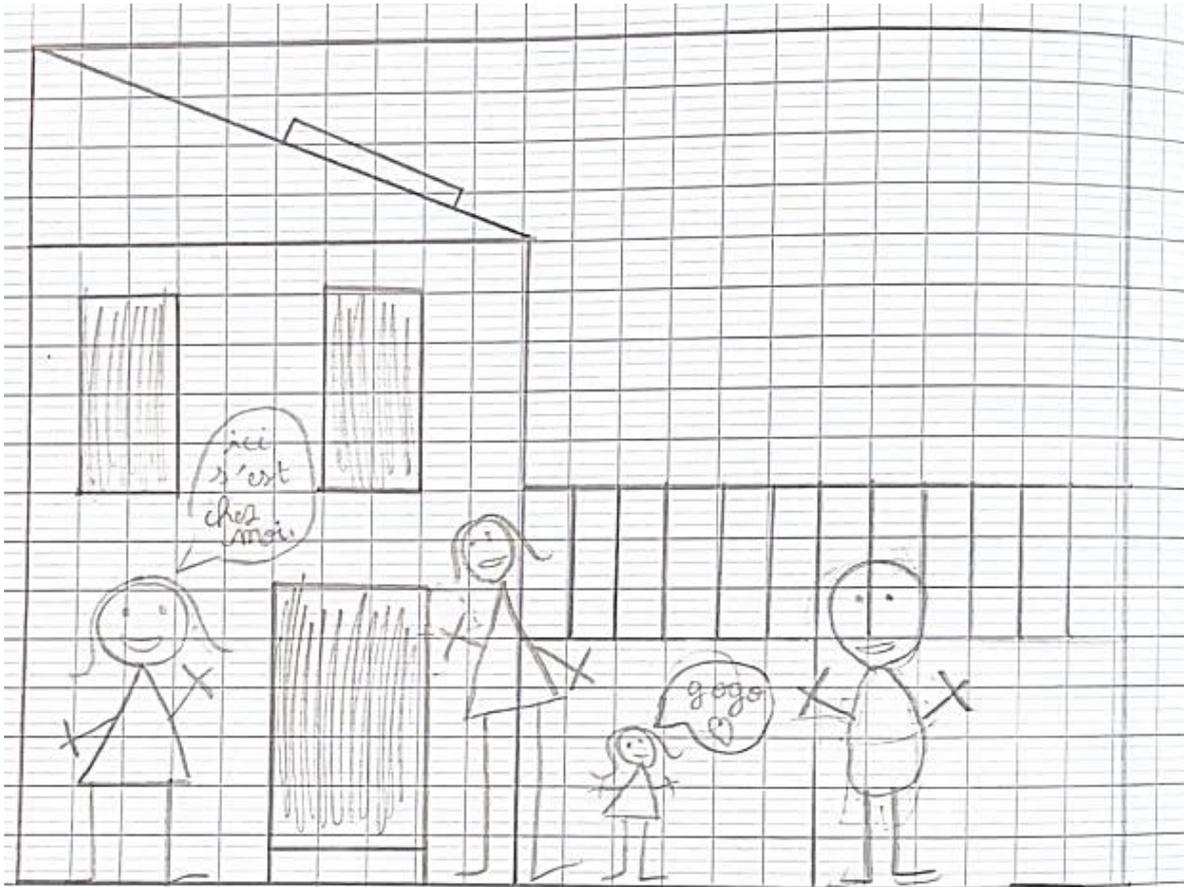


LA PELLOUSE
À CÔTÉ DE L'
ÉCOLE

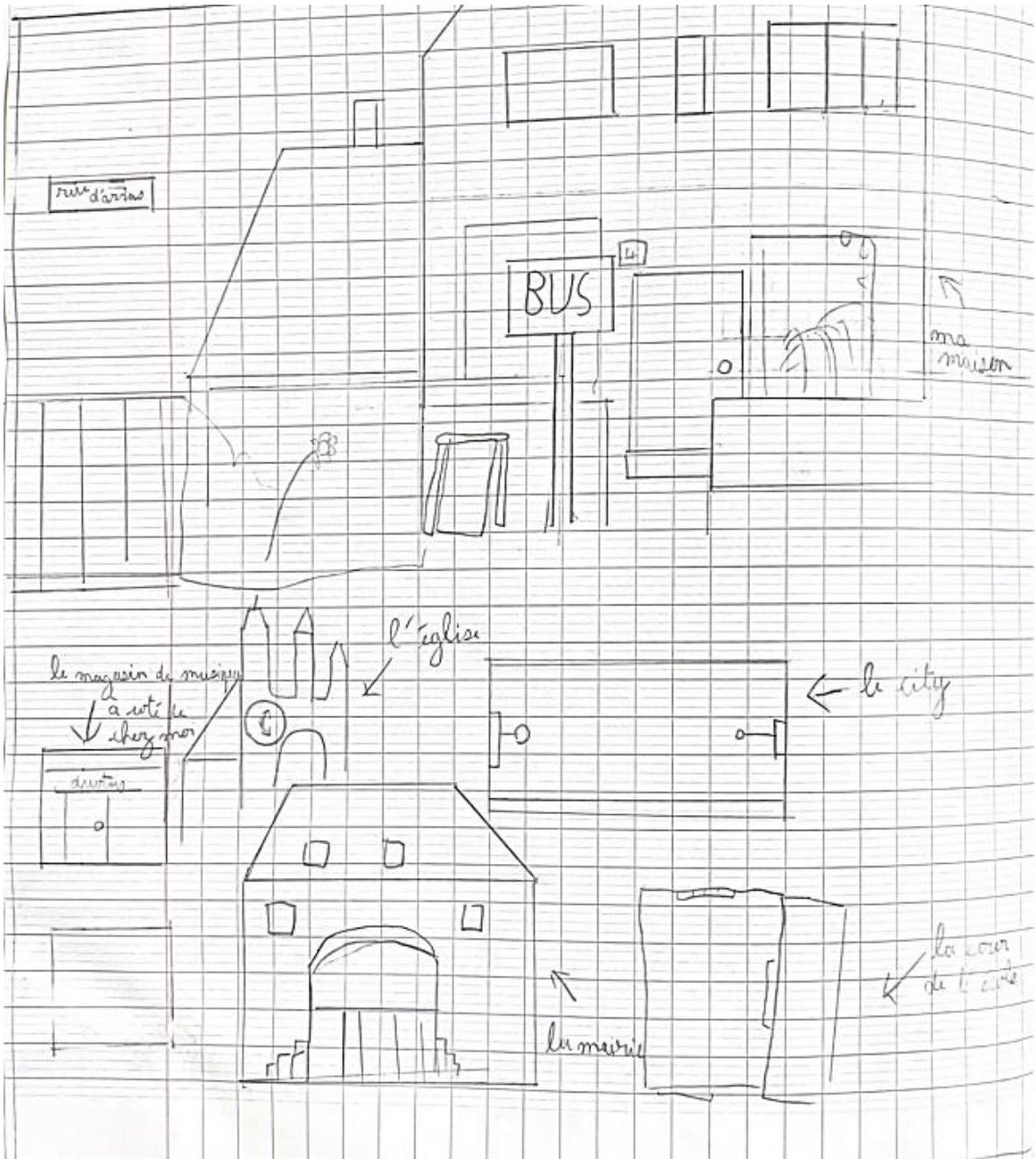


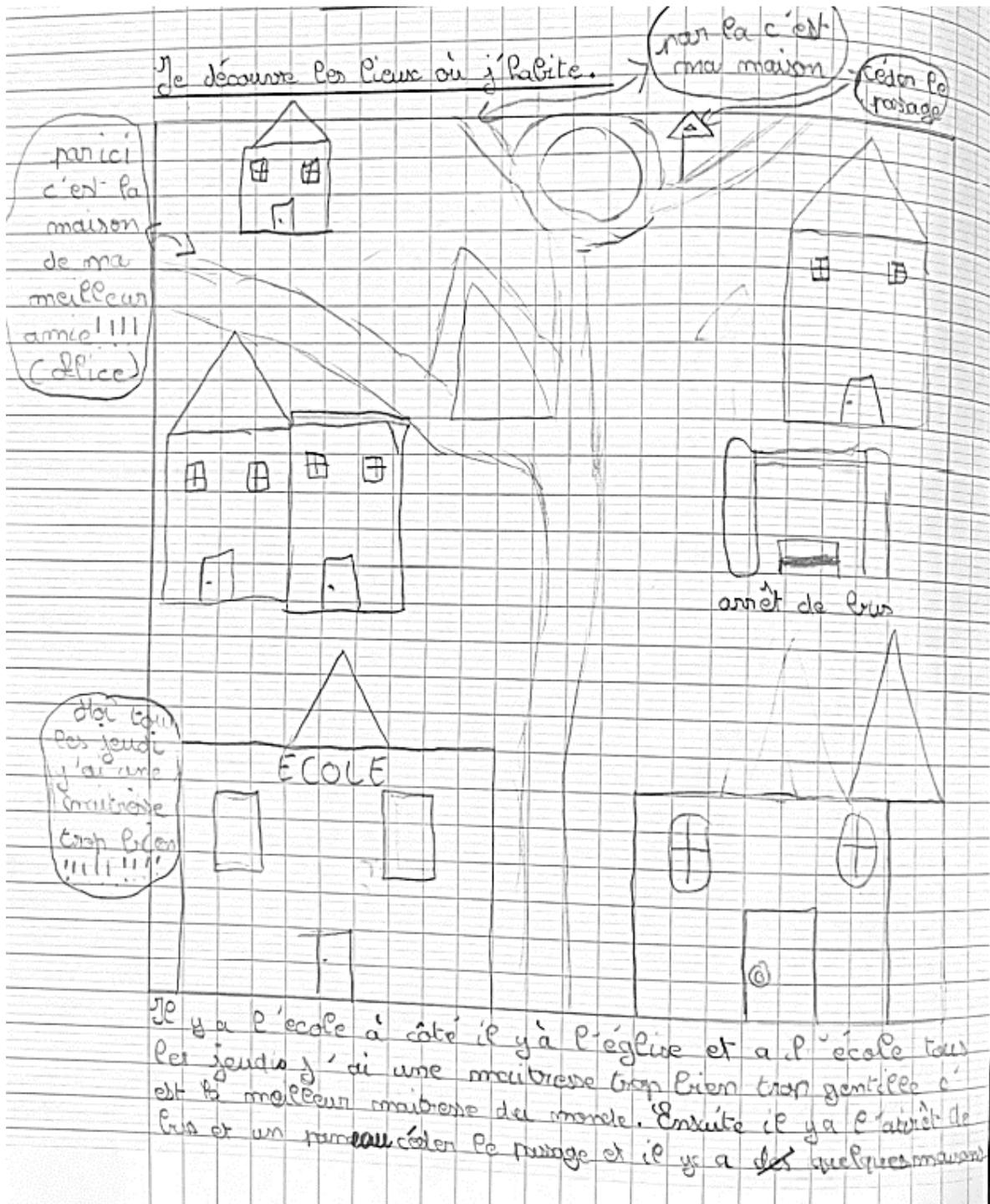


Mon dessin représente le quartier de l'école.
 Le jeudi j'ai une maîtresse SUPER COOL.
 Je connais la rue de Fampoux car c'est par là que je passe pour aller à l'école.



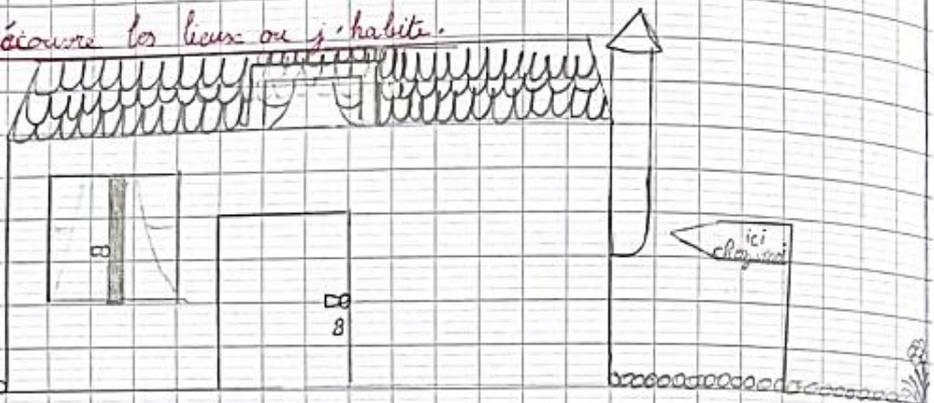
J'habite à ethies avec ma famille: ma maman mon beau, plus
ma soeur mes deux chats.
Ma soeur m'appelle gogo.



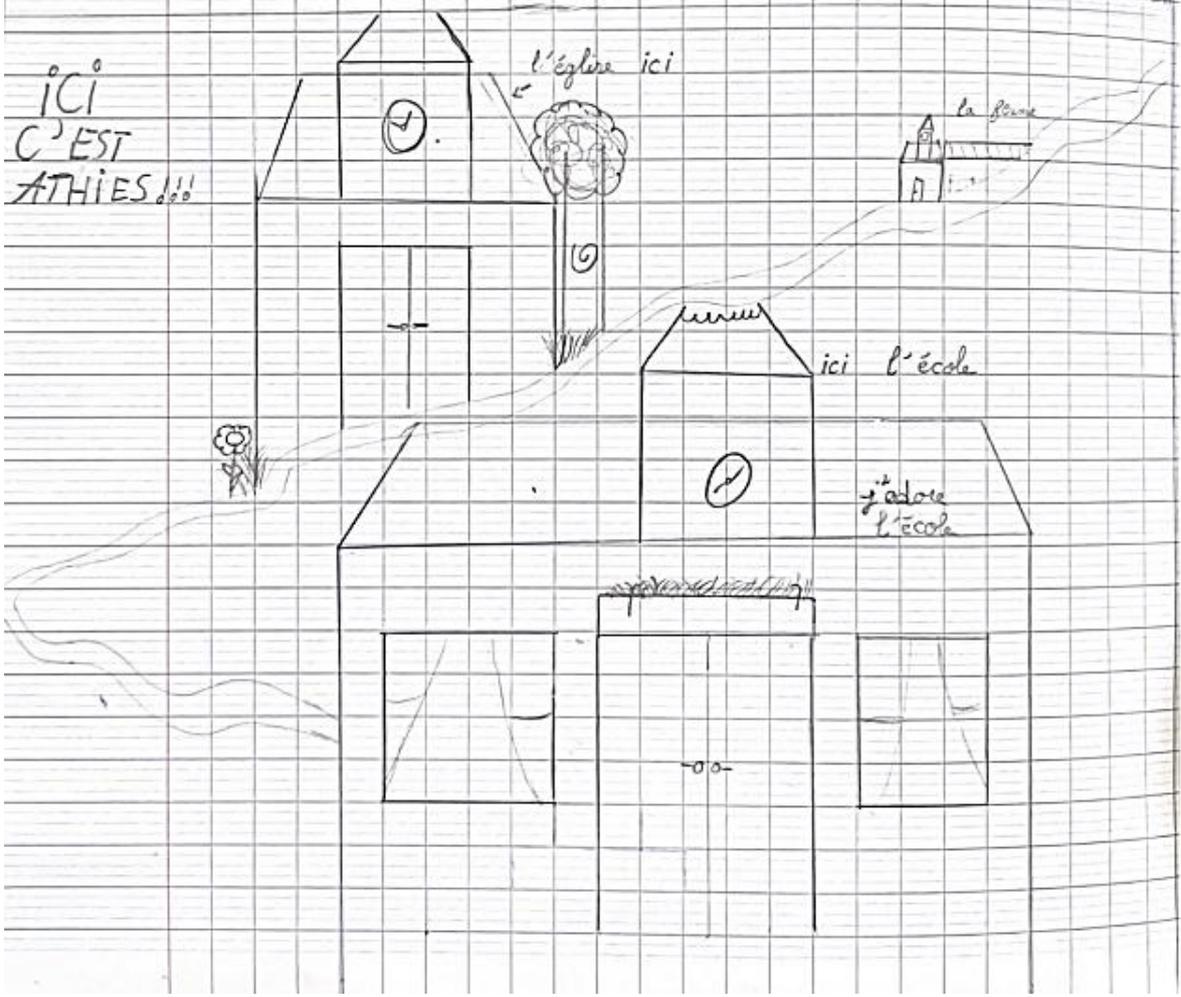


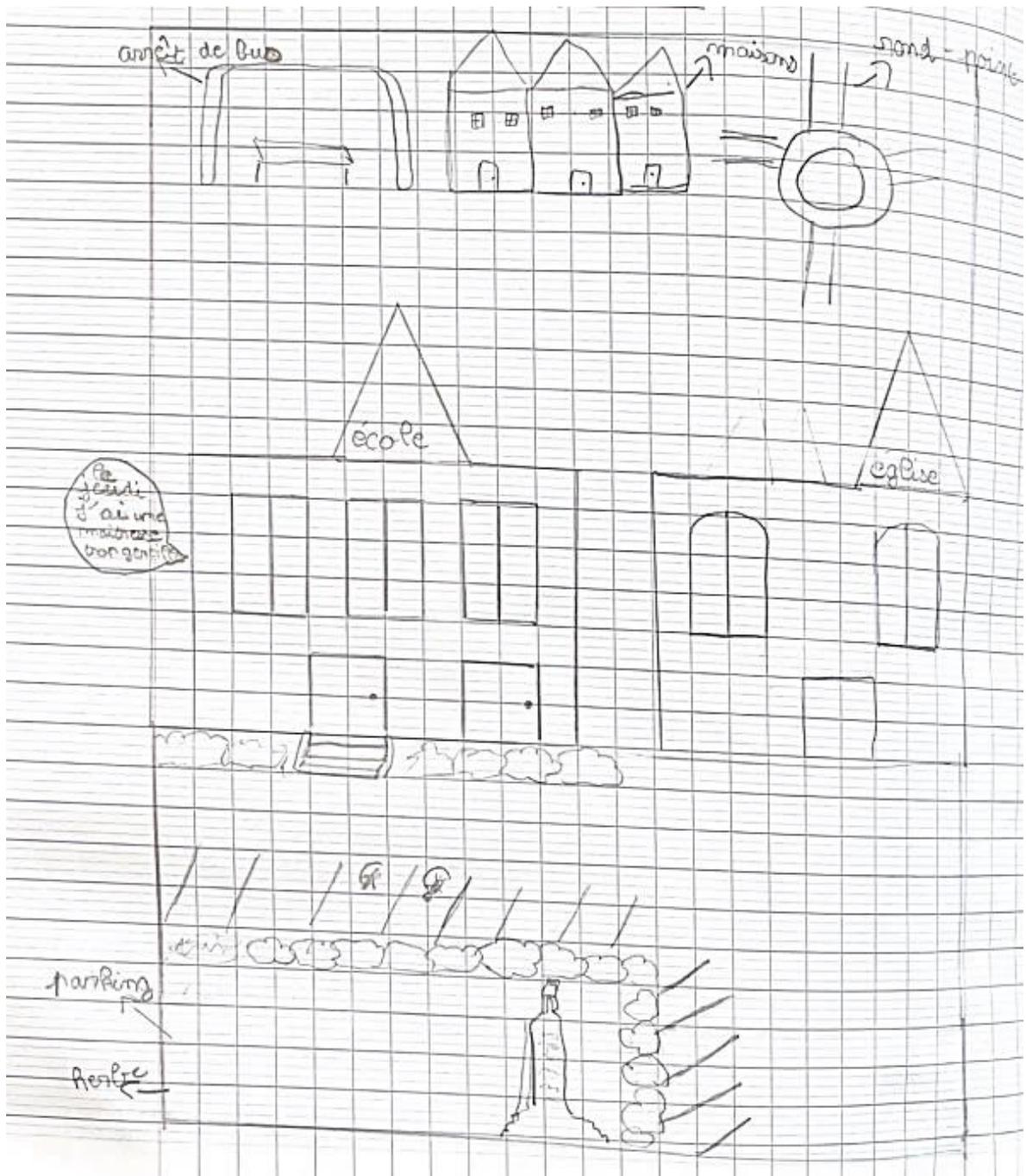
Je découvre les lieux où j'habite.

rue de
fampoux
←



ICI
C'EST
ATHIES!!!





L'arrêt de bus se passe tous les jours devant.
 Quand les parents d'alice Jane et moi on est sur en même
 temps on joue sur l'herbe.
 Ma maison est pas loin de saint Laurent d'Angis.
 Tous les jours j'ai trop envie d'aller à l'école.

Lidorne

Sortie de terrain dans le village d'Athies : Je découvre le(s) lieu(x) où j'habite

Sortir de l'école et se diriger face à la mairie du village.

1. Quels sont les symboles de la République Française que vous pouvez apercevoir sur la façade de la mairie ? 📷

Le drapeau français

2. Le nom de cette place rend hommage à une des personnalités militaires essentielles de l'histoire de la première guerre mondiale. Comment s'appelle-t-elle ?

Place du maréchal Foch

3. Que représentent les blasons sur la façade de la mairie ? 📷

Médaille - crois - fleurs

Continuer le chemin vers rue de la Chapelle.

4. Quels éléments vous semblent importants à relever à cet endroit précis ? Indice : Ce lieu est souvent situé au centre du village ou de la ville. 📷

l'église - monument aux morts

Prendre la rue se nommant « Grand rue » et s'arrêter devant le prochain commerce. Sur le chemin, prendre attention à observer les maisons et leurs particularités.

5. Comment trouvez-vous les maisons ? 📷

anciennes - rangées - collées

6. Quelles sont celles qui nous font ressentir que nous sommes ici dans un village ? Comment s'appellent-elles ? 📷

les fermes

7. Potentiellement, quels sont les animaux que l'on peut retrouver dans le village par rapport à la question précédente ?

vaches - poule coq - âne - lapin

8. Par rapport au commerce, comment s'appelle-t-il et quelle est sa fonction ?

salon coiffure - coupe les cheveux

9. Que peut-on remarquer sur ce commerce ?

il a l'air fermé

Continuer d'avancer vers le rond-point. Traverser ensuite les deux passages piétons pour atteindre l'arrêt de bus.

10. En quoi remarque-t-on que nous sommes dans le village d'Athies ?

le rond point - le mot Athies en buisson

11. Savez-vous comment se nomme cette rue ? Indice : observez les panneaux où est inscrit les noms des villages.

route de Champroule

12. Quel(s) lieu(x) pouvez-vous observer proches de vous ?

cimetière anglais et communal

13. Devinette : En remontant de quelques mètres la rue, vous pourrez me trouver. Je suis un lieu dédié à la pratique sportive à l'air libre et mon accès est gratuit. Qui suis-je ?

le city

14. Que peut-on remarquer sur l'aspect géographique du village ? Pour vous aider, retournez-vous et observez le chemin que nous avons parcouru. Que ressentez-vous ?

le village est vallonné une partie est en Rouleau et l'autre est basse.

Traverser au passage piéton et se rendre dans la rue des Coquelicots pour observer les maisons.

15. Comment trouvez-vous les maisons ? Ressemblent-elles à celles de tout à l'heure ou sont-elles différentes ? Pourquoi ? 

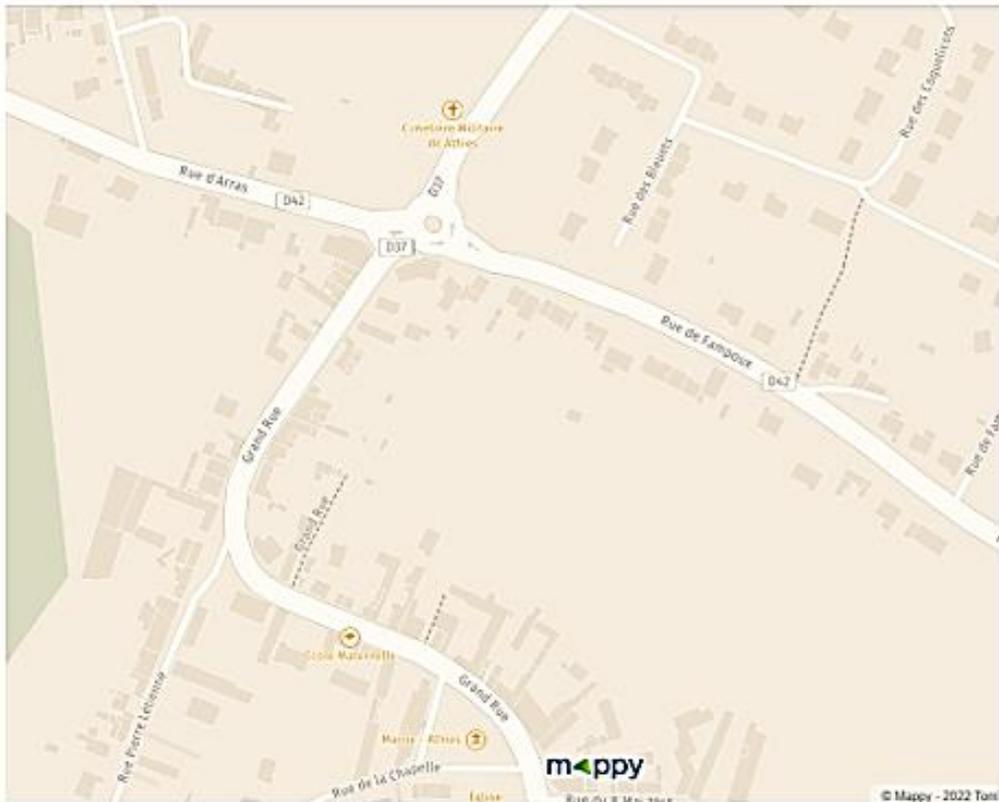
modernes elles ne ressemblent pas car
elles sont plus récentes

Reprendre le chemin vers l'arrêt de bus et continuer d'avancer dans la rue d'Arras jusqu'au
prochain commerce.

16. Comment s'appelle-t-il et quelle est sa fonction ? 

music center - c'est un magasin de musique

Reprendre le chemin pour retourner à l'école.



Annexe 4 : Le tableau d'enquête synthétique de l'institutionnalisation en quatrième séance.

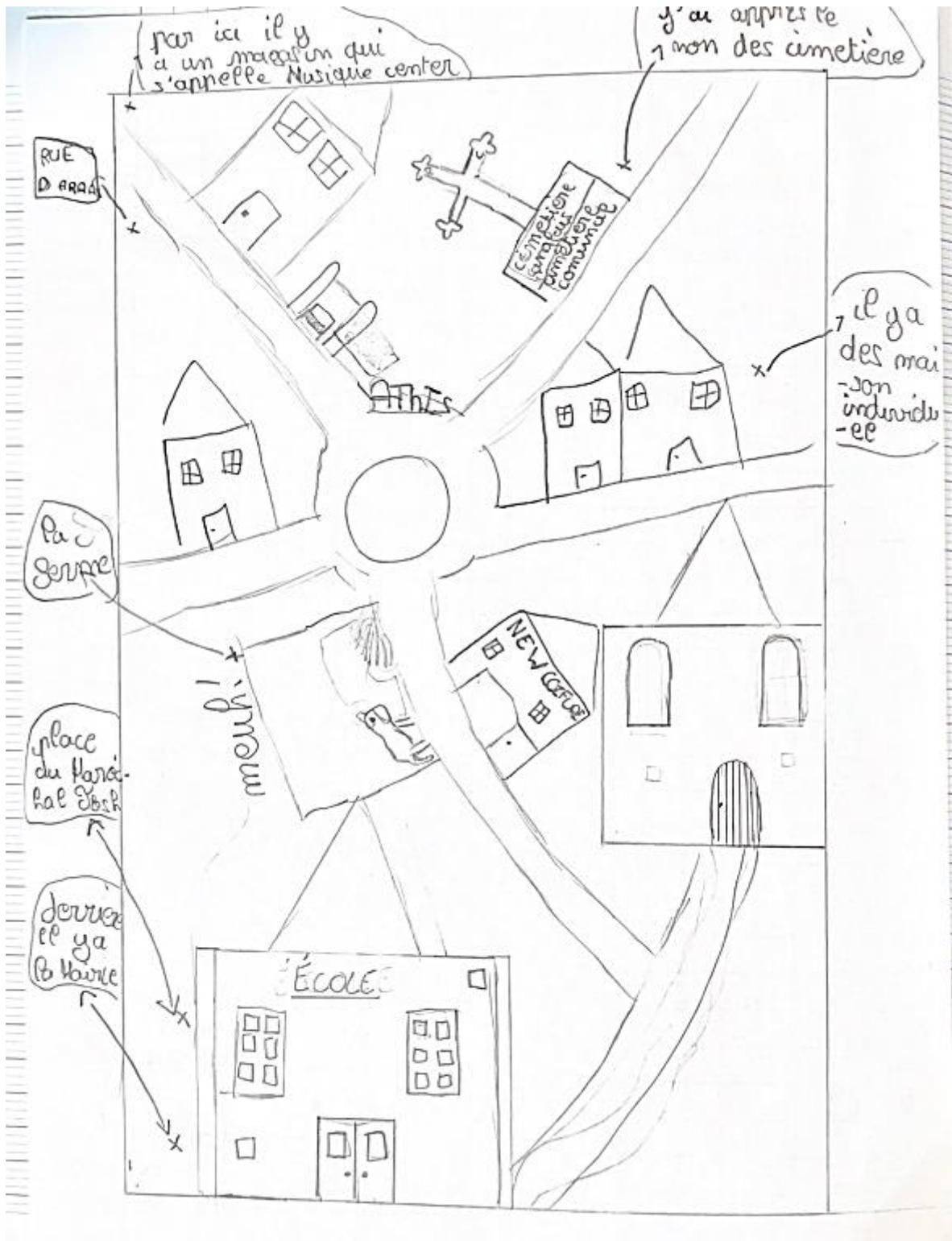
Les caractéristiques d'Athies : Je découvre le(s) lieu(x) où j'habite

En te rappelant des séances précédentes, réponds à l'enquête en complétant ce tableau :

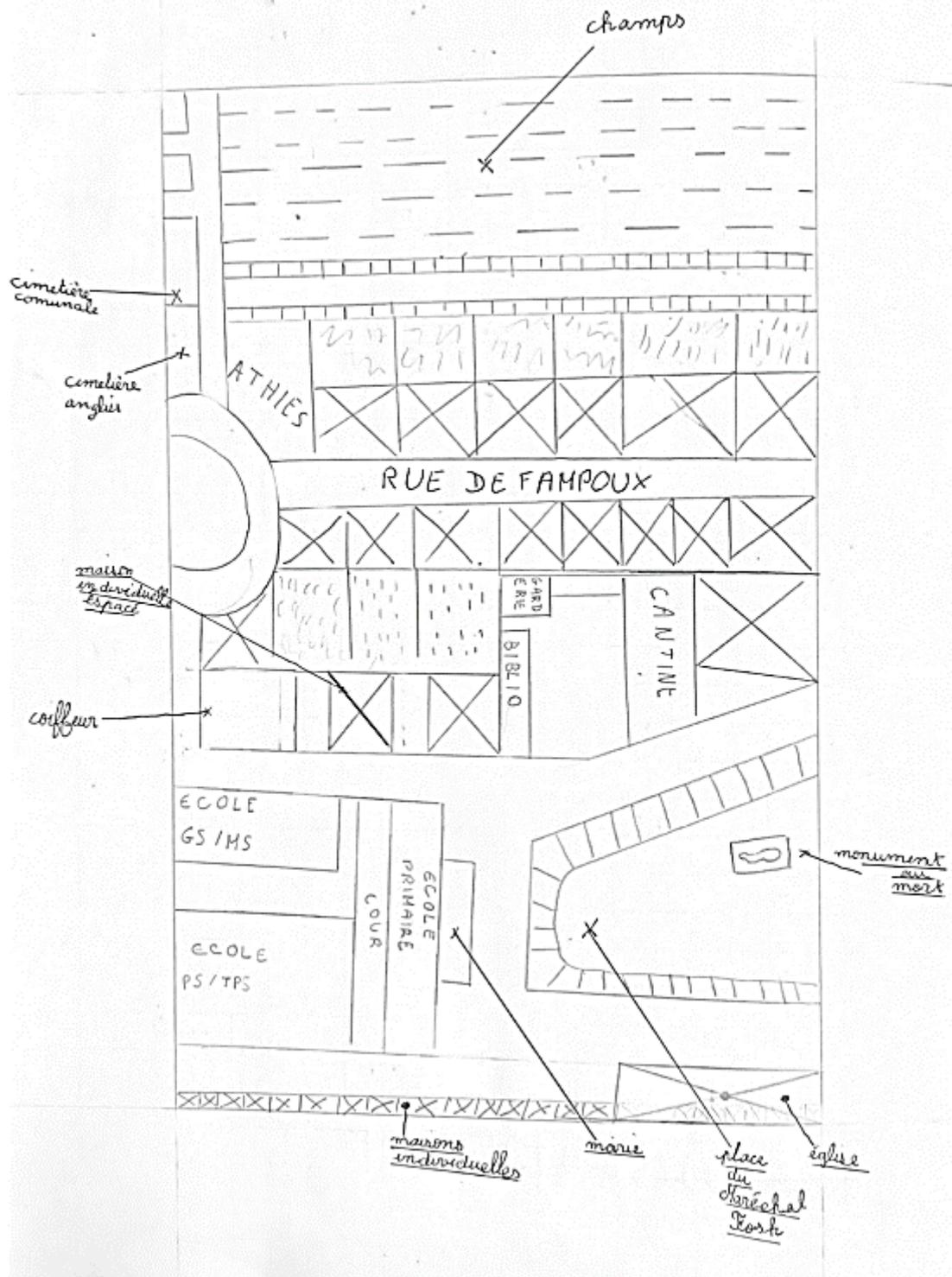
SE LOGER	
Les habitations sont-elles ?	<input checked="" type="radio"/> Individuelles (maisons) <input type="radio"/> Collectives (immeubles)
TRAVAILLER	
Qu'y a-t-il à Athies ?	<input checked="" type="radio"/> Des fermes <input type="radio"/> Des usines <input checked="" type="radio"/> Administration <input checked="" type="radio"/> Commerces
SE DEPLACER	
Comment se font les déplacements ?	<input checked="" type="radio"/> A pied <input checked="" type="radio"/> En voiture <input type="radio"/> En tramway <input type="radio"/> En train <input checked="" type="radio"/> A vélo
CONSOMMATION	
Y a-t-il des commerces et services ?	<input checked="" type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Non Si oui, lesquels ? <i>Le coiffeur et le magasin de musique</i>

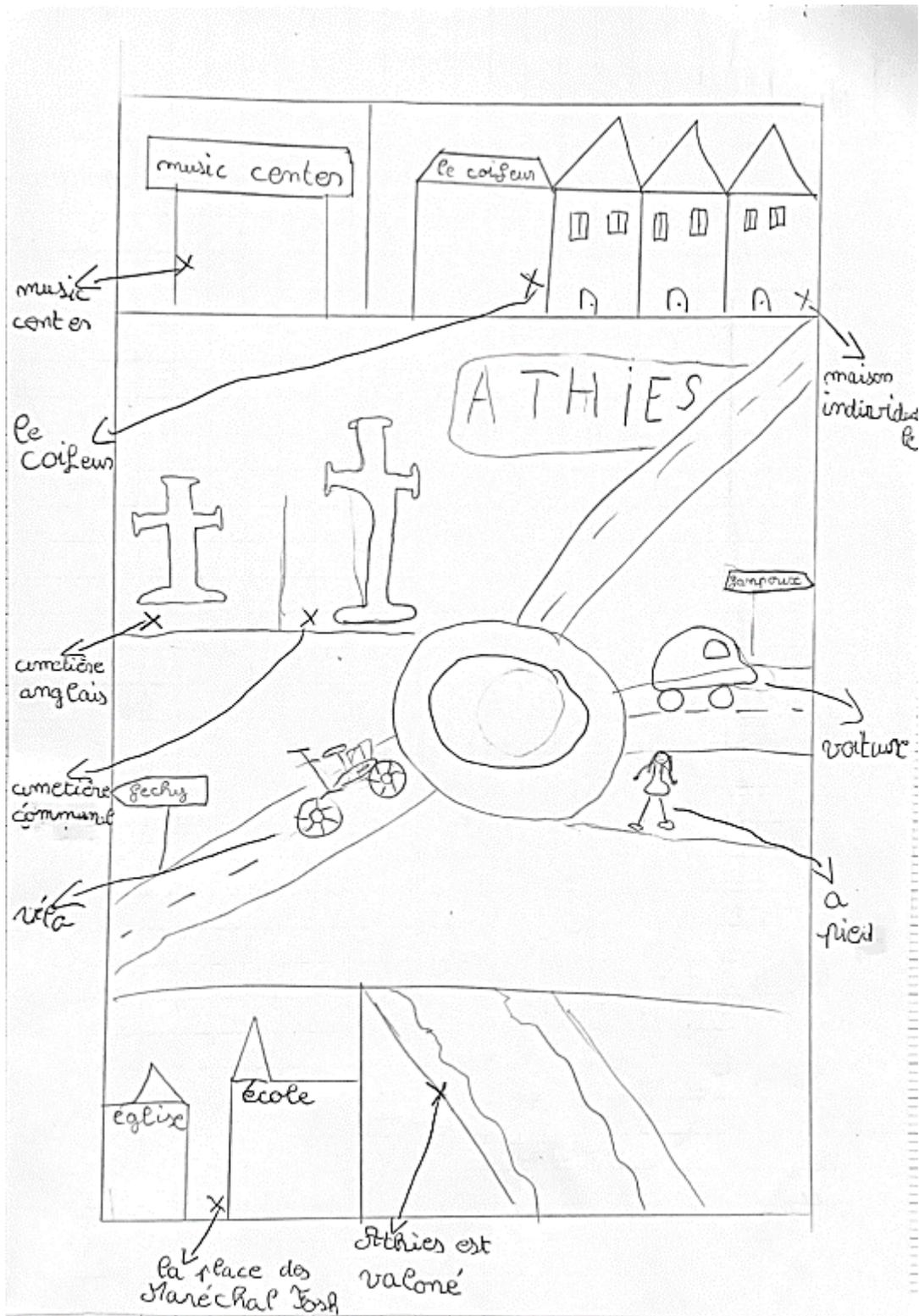
<p>Y a-t-il des grandes surfaces ?</p>	<p>Oui <input type="radio"/> Non <input checked="" type="radio"/></p> <p>Si oui, lesquelles ?</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>Y a-t-il des loisirs ?</p>	<p><input checked="" type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Non</p> <p>Si oui, lesquels ?</p> <p><i>dance, badminton, city-club</i></p> <p><i>stade de foot</i></p>
<p>POUR CONCLURE</p>	
<p>Caractérise Athies en choisissant la colonne qui lui correspond le mieux :</p>	
<p><input type="radio"/></p> <p>Ville</p> <p>Espaces urbain</p> <p>Voies de communications nombreuses</p>	<p><input checked="" type="radio"/></p> <p>Campagne</p> <p>Espace rural</p> <p>Espaces verts et agricoles</p>
<p>Que peux-tu dire sur l'aspect géographique d'Athies ?</p>	
<p><input checked="" type="radio"/> Il est vallonné.</p>	<p><input checked="" type="radio"/> Il est plat.</p>

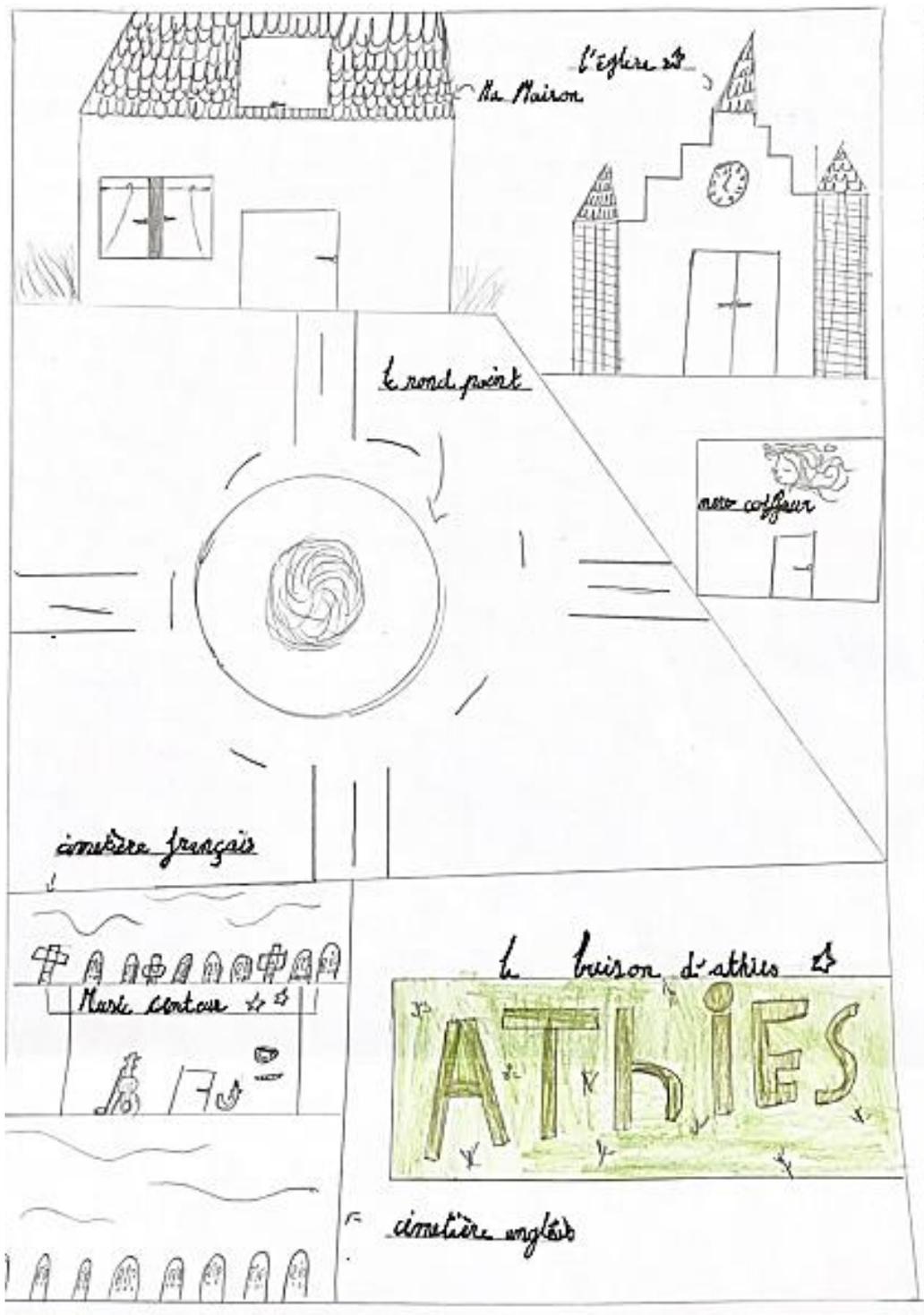
Annexe 5 : Des exemples de dessins cartographiques correspondant aux représentations finales des élèves, réalisés en phase d'implémentation (partie 1).



Athies est
wallonné







Annexe 6 : Le croquis du village d'Athies réalisé en phase d'implémentation (partie 2).

