

2022
2023

HEP | PH FR



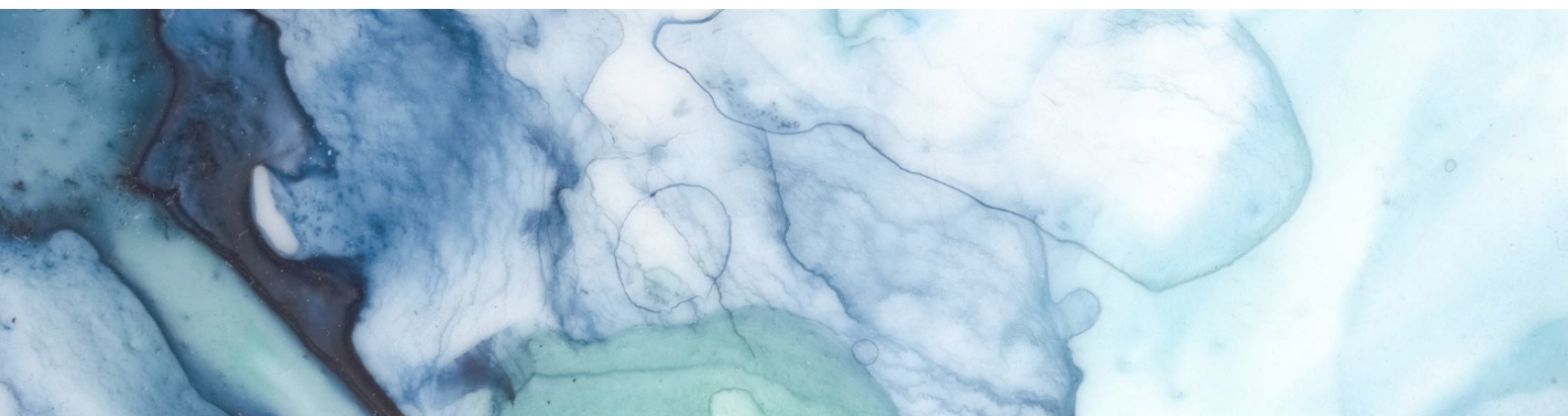
Haute École pédagogique
Fribourg

La géographie par la littérature jeunesse, dans l'espace proche.

Justine Yerly & Vahide Krasniqi

Mars 2023

Travail réalisé sous la supervision de Justine Letouzey-Pasquier



Remerciements

Nous tenons à remercier toutes les personnes qui nous ont aidées lors de la réalisation de ce travail. Nous remercions plus particulièrement notre tutrice, Mme Justine Letouzey-Pasquier pour son soutien, ses conseils et le temps accordé pour le suivi de notre travail. Nous remercions également les enseignantes et leurs élèves qui ont participé à cette recherche, pour leur accueil en classe, le travail fourni afin de dispenser la séquence ainsi que pour le temps consacré aux entretiens. Nous remercions, Mme Anne-Marie Geinoz, pour l'aide apportée dans le choix du livre de littérature jeunesse. Adrienne Perroud et Vincent Neuhaus pour la correction et la relecture de ce travail. Ainsi que notre entourage pour le soutien durant la réalisation de ce travail.

Résumé

Ce travail de Bachelor a été réalisé dans l'intention d'identifier les impacts de l'utilisation de l'album de littérature jeunesse ainsi que de la sortie dans l'espace proche comme outil didactique dans l'enseignement-apprentissage de la géographie. Pour ce faire, nous avons élaboré une question de recherche « Pourquoi et comment utiliser l'album de littérature jeunesse ainsi que la sortie dans l'espace proche comme opportunités d'apprentissage de la géographie au cycle 1 ? ».

Afin de mener à bien notre recherche, nous avons utilisé l'ingénierie didactique. Cette méthode consiste à concevoir une séquence qui sera testée par des enseignant·e·s dans leur classe, afin d'être ensuite analysée. Pour ce faire, deux enseignantes ont accepté de mettre en pratique notre dispositif dans leur classe de 3-4H. L'objectif de notre séquence est de créer une carte figurative du trajet de l'école à la forêt afin d'aider les élèves de 1-2H à s'y rendre. Nous avons utilisé un album de littérature jeunesse ainsi qu'une sortie dans l'espace proche afin de mener à bien notre objectif. Nous avons, dans un premier temps, effectué des observations ainsi que des entretiens qualitatifs d'élèves et des deux enseignantes. Nous avons pu remarquer que ces deux outils d'apprentissage ont eu un impact sur la motivation et l'implication des élèves. Ils ont également eu un effet sur le sens donné à leurs apprentissages. Néanmoins, nous observons que ces outils sont peu utilisés dans les classes primaires. Les enseignant·e·s identifient différents facteurs qui facilitent et/ou complexifient l'utilisation de ceux-ci. Au terme de notre étude, nous identifions pleinement les différents aspects auxquels nous devons faire attention lors de nos futures planifications de géographie.

Mots clés

Géographie – espace proche – littérature jeunesse – ingénierie didactique

Table des matières

Introduction.....	1
1. Contexte théorique.....	2
1.1. La géographie	2
1.1.1. L'évolution de la géographie	2
1.1.2. La géographie, en classe, au primaire	3
1.1.3. Utilisation de la carte comme outil d'apprentissage.....	4
1.1.4. Place des sorties dans l'espace proche dans l'enseignement de la géographie.....	6
1.2. Littérature jeunesse.....	9
1.2.1. L'importance de la littérature jeunesse chez l'enfant	9
1.2.2. L'utilisation en classe au cycle 1	10
1.2.3. L'album de jeunesse comme outil d'apprentissage	12
1.2.4. La littérature jeunesse au service de la géographie	13
2. Question de recherche.....	18
3. Méthodologie	19
3.1. Ingénierie didactique	19
3.2. Classe	22
3.3. Outils.....	23
3.3.1. Album de littérature jeunesse	23
3.3.2. Séquence d'enseignement	24
3.3.3. Observations.....	30
3.3.4. Entretiens	30
3.4. Déroulement de la recherche	31
3.4.1. Étape 0 – Externaliser votre solution spontanée.....	31
3.4.2. Étape 1 – Clarifier le besoin d'enseigner	31
3.4.3. Étape 2 – Définir un parcours d'apprentissage	32
3.4.4. Étape 3 – Définir un parcours d'enseignement-apprentissage	33
3.4.5. Étape 4 – Définir un dispositif de régulation	33
3.4.6. Mise en œuvre.....	33
3.5. Biais de la recherche.....	34

4. Présentation des résultats	35
4.1. Observations	35
4.2. Entretiens.....	37
4.2.1. Élèves.....	37
4.2.2. Enseignantes.....	38
5. Interprétation et discussion des résultats	41
5.1. La géographie au cycle 1	41
5.2. L’album de littérature jeunesse comme opportunité d’apprentissage de la géographie	43
5.3. La sortie dans l’espace proche comme opportunité d’apprentissage de la géographie ..	45
5.4. L’ingénierie didactique comme méthodologie de recherche	47
Conclusion	48
Références.....	51
Table des illustrations.....	53
Déclaration sur l’honneur	54
Annexes.....	55
Annexe A : Carte conceptuelle	55
Annexe B : Livre	56
B.a – Couverture du livre	56
B.b – Page 1	57
B.c – Page 2.....	57
B.d – Page 3	58
B.e – Page 4.....	58
B.f – Page 5	59
B.g – Page 6.....	59
B.h – Page 7	60
B.i – Page 8.....	60
B.j – Page 9.....	61
B.k – Page 10.....	61
B.l – Page 11.....	62
Annexe C : Carte conceptuelle d’ingénierie didactique.....	63

Annexe D : Séquence d'enseignement	64
D.a – Canevas de séquence	64
D.b – Canevas des leçons.....	66
Annexe E : Fiche « Points de repères »	72
Annexe F : Fiche « Le Chemin » vierge.....	85
Annexe G : Carte des élèves	97
Annexe H : Repères sur petite carte leçon 3	102
H.a – L'ensemble de la classe.....	102
H.b – Sélection des repères finaux.....	104
Annexe I : Grille d'observation	105
I.a – Leçon 1	105
I.b – Leçon 2	105
I.c – Leçon 3	106
Annexe J : Transcription des entretiens d'élèves	107
J.a – Élève 1.....	107
J.b – Élève 2	107
J.c – Élève 3	108
J.d – Élève 4	108
J.e – Élève 5.....	109
J.f – Élève 6	110
J.g – Élève 7.....	111
Annexe K : Transcription des entretiens des enseignantes	112
K.a – Enseignante 1.....	112
K.b – Enseignante 2.....	115

Introduction

L'apprentissage de la géographie tel que nous l'avons vécu lors de notre parcours à l'école primaire se résume principalement à des noms de lacs et cantons que nous devions apprendre par cœur. Durant notre formation, nous avons pu identifier que l'apprentissage de la géographie est principalement centré sur l'élève et son espace proche, son école, son village, son quartier, etc. La didactique de la géographie met en relation l'espace et ses acteurs en invitant l'élève à se questionner. Ces nouvelles connaissances ont éveillé un intérêt particulier pour cette discipline.

Dans le cadre de ce travail de bachelor, nous avons ciblé l'enseignement-apprentissage de la géographie dans les classes du cycle 1 en utilisant l'album de littérature jeunesse et la sortie dans l'espace proche comme opportunités d'apprentissage.

Afin de structurer cette recherche, nous l'avons organisée en plusieurs parties principales. Tout d'abord, un contexte théorique (chapitre 1) est présenté afin de situer le·la lecteur·rice et de lui apporter suffisamment d'informations pour saisir l'enjeu, la réalisation et les résultats de cette recherche. Ensuite, nous exposons notre question de recherche (chapitre 2) à laquelle nous allons essayer de répondre. Pour ce faire, nous avons choisi une méthodologie de recherche, l'ingénierie didactique, qui est développée au chapitre 3. Avant de finalement interpréter et analyser les résultats (chapitre 5), nous les présentons d'abord au chapitre 4. La réponse à notre question de recherche ainsi que ses limites et des propositions de pistes de recherche sont détaillées dans la conclusion.

1. Contexte théorique

1.1. La géographie

Afin de définir notre contexte théorique, nous allons débiter par contextualiser l'espace proche dans la géographie. Pour ce faire, il est important de connaître l'évolution de la géographie et de savoir comment celle-ci est enseignée au cycle 1. Il est aussi nécessaire de développer l'utilisation de la carte et de la sortie dans l'espace proche comme outils d'apprentissage. Ceci afin de saisir l'importance de la localisation et de l'espace proche dans cette discipline et d'en comprendre l'origine et l'utilisation dans les classes. De plus, il est impératif de comprendre les relations entre la perception de l'espace et l'humain.

1.1.1. L'évolution de la géographie

La géographie est définie, dans ses origines, dans l'article de Bailly (1985), comme une science des lieux. Effectivement, dans un premier temps, la géographie était utilisée pour inventorier le monde, l'espace. L'auteur explique comment la géographie comme science des lieux passe progressivement à une géographie orientée sur l'interaction entre l'Homme et l'espace. Ce changement se manifeste à la suite du questionnement d'orientation et de localisation de l'homme. Les lieux ne peuvent être étudiés sans prendre en compte les sujets qui y vivent. L'humain·e qui y vit modèle l'espace en fonction de ses besoins. Il crée donc des outils qui lui servent à interagir avec l'espace. Il est alors indispensable de voir la géographie en interaction avec l'humain. (Filâtre, 2021).

À la suite de ce paragraphe, l'auteur nous expose le lien entre la géographie et le développement de l'enfant selon Piaget (cité dans Bailly, 1985). Selon lui, le réseau égocentré (représenté par ce que l'enfant sait en fonction de son vécu et de son expérience personnelle uniquement) entre en opposition avec le réseau exocentré (dans lequel les coordonnées dépendent des éléments externes indépendamment de la position du sujet). Dans une perspective des espaces sociaux, l'auteur montre que l'enfant, grâce à la coordination vision-préhension, à son expérience ainsi qu'à son apprentissage social, construit des représentations en tenant compte des coordonnées et des repères dans l'espace. Il montre encore que l'aspect sensori-moteur ajoute du sens à l'espace lorsque celui-ci est vécu.

Dans son texte, Bailly (1985) ajoute un paragraphe concernant les distances et l'espace. Il soulève un problème lorsqu'il s'agit de distance cognitive et de distance réelle. Il décrit plusieurs types de distances géographiques, comme la distance entre deux points, la distance-temps, ou encore la distance métrique. Plus précisément, lors d'un trajet, l'auteur décrit la distance comme « L'organisation d'une série de repères chronologiques, carrefours, éléments marquants » (p. 201). Il explique ensuite qu'en fonction de la personne et de l'utilisation du trajet, on ne se focalise pas sur les mêmes repères et ce, également pour un même chemin. Il utilise l'exemple du chauffeur de taxi qui connaît la ville sous un autre angle qu'un voyageur et que pour le même trajet leurs repères seront différents (carrefour, feu, nom de rues ou musée, monuments). La géographie actuelle analyse donc la perception et la représentation de l'espace au travers des influences de l'Homme sur celui-ci (Bailly, 1985).

1.1.2. La géographie, en classe, au primaire

Dans cette partie réservée à la mise en place de la géographie au primaire, nous allons nous appuyer sur le travail de François Audigier (1999) qui a effectué une recherche qualitative et quantitative sur ce sujet aux cycles 1 et 2, en France. Pour comprendre comment la géographie est enseignée dans les classes primaires et l'importance de celle-ci dans le développement de l'enfant, il est primordial de consulter les résultats de cette étude.

Dans son article, Audigier (1999) met en avant le fait que la géographie est une branche secondaire, qui se place bien après le « lire-écrire-compter » (p.396). Elle est cependant, selon lui, primordiale dans le développement des enfants. Eux qui vont devenir, dans un futur proche, des citoyen·ne·s, des personnes qui seront titulaires de droits et d'obligations, qui auront le monde de demain en charge et des responsabilités quant à son évolution.

Les contenus enseignés concernent, pour les enseignant·e·s du primaire interrogé·e·s principalement de la géographie dite « physique », les montagnes, les fleuves, ... ainsi que l'étude de la carte. Le milieu local qui nous intéresse particulièrement est présent en minorité dans cette étude. Les conceptions de la géographie mettent en lumière l'étude des relations entre l'homme et l'espace, ce qui correspond bien au Plan d'étude romand (PER) (CIIP, 2016). La localisation de grands repères sur une carte arrive en quatrième position, suivie de près par l'étude et l'organisation de l'espace par les sociétés humaines. Les différentes manières d'enseigner la géographie sont définies

par l'utilisation de la carte qui arrive en première position, suivie des définitions et du vocabulaire de la géographie. La construction de cartes se situe quant à elle en 4^{ème} position et l'étude du milieu local en 6^{ème} position, sur 16. Les enseignant·e·s consulté·e·s pensent que l'enseignement de la géographie est une discipline réaliste qui permet une grande cohérence avec le vécu des élèves. Il est cependant important de partir du vécu pour ensuite se diriger vers l'abstrait. Néanmoins, si l'utilisation de la carte est une chose que les élèves apprécient ; rares sont ceux qui en connaissent réellement l'utilité. Pour conclure, il existe un écart important entre les représentations de la géographie et ce qui est réellement enseigné au primaire. La mise en place de l'interdisciplinarité entre la géographie et les autres branches de l'enseignement reste faible. Enfin, l'utilisation de la géographie pour former les citoyen·ne·s de demain est peu présente dans les conceptions des différent·e·s enseignant·e·s (Audigier, 1999). De plus, la géographie est une science et elle s'adapte donc aux besoins de la société. Avec l'arrivée du numérique, la visualisation de la géographie a évolué. Nous trouvons désormais des jeux en lignes qui utilisent la géographie et qui permettent, d'après une position sur une route, de se repérer à l'intérieur d'une ville et de déterminer sa position (Filâtre, 2021). Ces nouvelles ressources permettent donc d'améliorer sa capacité à se repérer dans l'espace. Cette capacité est très importante dans la vie quotidienne du·de la citoyen·ne de demain ce qui la rend essentielle dans le programme scolaire.

1.1.3. Utilisation de la carte comme outil d'apprentissage

La carte est l'un des outils favoris des élèves lors de l'apprentissage de la géographie, comme nous le montre le paragraphe précédent. Il est donc primordial d'observer comment cet outil est utilisé dans la pratique enseignante.

Dans son introduction, Benimmas (2015) explique :

L'utilisation de la carte dans les cours de sciences humaines au primaire et au secondaire s'avère indispensable pour la construction des connaissances et d'habiletés nécessaires à l'apprentissage de l'histoire et de la géographie. En effet, il s'agit d'un outil de représentation, de visualisation d'éléments abstraits, de recherche de liens, d'analyse et de synthèse (p. 270).

L'utilité de la carte décrite par Benimmas (2015) s'inscrit bien dans le processus de géographie proposé par le PER (CIIP, 2016), qui propose des actions propres à une

démarche d'exploration, « percevoir ; décrire, classer et catégoriser ; (se) repérer ; (se) questionner et analyser » (SHS 11). Dans l'objectif de l'école à former les citoyen·ne·s de demain, l'élève doit, selon Benimmas (2015), « maîtriser l'habileté d'utiliser des cartes pour jouer pleinement son rôle de citoyen averti ». Il nous montre de ce fait l'importance de la géographie, qui permet de développer son sens de l'observation et de l'analyse du monde et non pas uniquement de connaître des éléments théoriques. L'auteur souligne que malgré l'importance de la carte dans la vie quotidienne, celle-ci n'est pas assez présente dans les classes.

La carte est l'une des plus vieilles inventions humaines. Elle a permis de représenter l'espace à travers le temps (Caradec, 2002). Elle fut notamment influencée par le temps mais également par la manière dont les sociétés ont conçu l'espace à travers celui-ci. La carte est l'outil qui relie l'espace à l'homme à travers le temps et donc l'outil indispensable à l'enseignement de la géographie.

Le raisonnement géographique que Benimmas (2015) nous propose s'articule autour de trois phases, la lecture et description raisonnée, l'interprétation et enfin la généralisation. Ces phases mobilisent des concepts clés comme la localisation, la structure et le mouvement. A l'aide de la carte ainsi que d'autres moyens, le processus permet l'analyse, la synthèse, l'argumentation et l'évaluation des hypothèses formulées. Ceci s'inscrit particulièrement bien dans la démarche géographique présentée dans le PER (CIIP, 2016). De plus, la carte peut être exploitée dans une approche interdisciplinaire en intégrant par exemple les arts visuels, les activités créatrices et manuelles ainsi que les mathématiques ou encore les langues. Ceci afin de faire bénéficier les élèves de son potentiel didactique dense.

Dans les résultats présentés dans l'article de Benimmas (2015), nous pouvons observer que les cartes sont plus utilisées au secondaire qu'au primaire. De plus, au secondaire, ce sont plutôt les cartes du monde qui sont représentées. La carte est principalement utilisée pour localiser et visualiser. Peu d'enseignant·e·s créent des cartes et se questionnent sur celles-ci. En ce qui concerne le rapport des élèves à la carte, la majorité des répondant·e·s admettent que les enfants apprécient travailler avec des cartes. Il·elle·s comprennent mieux et il·elle·s ont une plus grande motivation dans l'apprentissage de la géographie.

Selon Benimmas (2015), la carte représente toutefois des défis dans l'enseignement-apprentissage. Les ressources dont dispose la classe sont souvent moindres. Il n'y a pas un nombre de cartes suffisant pour tous·tes les élèves. Ensuite, la capacité des

élèves (plus âgé·e·s) à travailler avec des cartes n'est pas suffisante. Il faudrait travailler les aspects techniques avant de pouvoir utiliser convenablement les cartes comme outils d'apprentissage. Le dernier défi représenté cible la différenciation, qui est difficile à mettre en place avec un tel dispositif.

Pour conclure, nous observons que les enseignant·e·s sont d'accord sur le fait que la carte est un outil indispensable à l'apprentissage de la géographie mais qu'elle est cependant difficile à utiliser dans la réalité du terrain, surtout en primaire.

1.1.4. Place des sorties dans l'espace proche dans l'enseignement de la géographie

Marcher, parcourir, courir, rejoindre, traverser, explorer, se cacher, connaître « à l'aune de ses pas », apprivoiser enfin un lieu, un espace. C'est un élément terriblement oublié dans notre éducation, cette dimension kinesthésique, cette dimension du corps qui se meut dans l'espace, qui le conquiert et l'apprivoise. (Espinassous, 2010, p.87)

Cet auteur explique l'importance du contact avec la nature et ce qui la compose dans la vie de l'enfant.

L'espace proche est défini comme l'espace vécu par l'élève : dans le cadre scolaire, cela représente donc le quartier de l'école, le bâtiment-même, la cour de récréation, les différents trajets empruntés par les élèves, par exemple celui pour se rendre à l'école, le quartier dans lequel ils vivent, ... (Filâtre, 2021).

Dans le PER (CIIP, 2016), l'espace proche est mentionné dans la première composante de l'objectif de géographie, « SHS 11 – se situer dans son contexte spatial et social ... en explorant l'espace vécu ... ». Nous y le retrouvons également sous d'autres termes, « espace familier de l'élève », « espace fréquenté », « son environnement », « parcours familier », « trajet familier » et « espace de l'école ». La présence importante de ce terme nous indique un réel intérêt pour l'espace proche dans l'enseignement romand au cycle 1. Cependant, l'espace ne représente pas uniquement un lieu de vie ou de passage d'une personne mais également les relations sociales et psychologiques entre la personne et le lieu (Filâtre, 2021).

L'espace proche en géographie est donc plus que la lecture de cartes ou la connaissance de cet espace et de ce qui le compose. Il amène à un questionnement

profond de l'espace et de son utilisation de celui-ci, avec comme point de départ, l'élève.

Filâtre (2021) met en avant l'utilisation de l'espace proche dans l'enseignement :

Si l'espace peut être investi dans des situations didactiques à la fois en tant que ressource et en tant que composante de la situation, l'espace proche devient alors un commun susceptible de permettre la construction d'un rapport géographique au monde. La sortie a eu une place irrégulière dans l'évolution des programmes de géographie du premier degré et interroge les rapports entre l'apprentissage géographique et le terrain. (p.65-66)

« L'école [...] revendique aujourd'hui une ouverture sur le monde « car les sociétés ouvertes suscitent des écoles ouvertes » (Rayou, 2015). » (Chevalier & Leininger-Frézal, 2020, paragr. 2). La localisation géographique de l'école, sur une carte par exemple, ne suffit pas à comprendre et expliquer la géographie. Il manque le rapport que les différents acteurs entretiennent avec l'espace. Pour ce faire il est important de vivre l'espace et de l'habiter. (Chevalier & Leininger-Frézal, 2020).

Ouvrir l'école au monde qui l'entoure et aux acteurs présents est un travail de chaque moment géographique. Comme nous expliquent Chevalier et Leininger-Frézal (2020), les espaces scolaires oscillent entre univers formatés, lors d'une leçon de géographie qui se déroule dans la cour de récréation, et univers ludique, lors de la récréation du matin, moment où les élèves jouent librement dans cet espace. Afin de garder un climat propice à l'apprentissage lors des leçons en extérieur, il est primordial de conscientiser et d'expliquer cette distinction pour que la sortie dans l'espace proche puisse prendre tout son sens. « Selon ces mêmes auteurs [(Richemond et al.,2017)], ces sorties ont permis aux élèves de se dépasser, de donner plus de sens et un but à leurs apprentissages, contrairement aux élèves qui restent en classe » (Délèze, 2019, p. 7).

Comme le montre François Audigier, la mise en place de la sortie dans l'espace proche est une volonté des enseignant·e·s mais cette volonté est souvent en décalage avec ce qui est réellement fait en classe (Audigier, 1999). Afin de déterminer pour quelles raisons il est en ainsi, nous pouvons faire un lien avec le mémoire de Fauquex (2017) : « Représentations d'enseignants au sujet des sorties de terrain ». Dans son étude, ce

dernier ressort différents facteurs facilitant ou entravant l'organisation des sorties. Pour ce faire, Fauquex a réalisé des entretiens avec quatre enseignant·e·s, auxquels il a demandé quels facteurs peuvent faciliter ou entraver la mise en place des sorties dans l'espace proche. Les facteurs relevés par ces enseignant·e·s sont : le groupe classe, les opportunités ou offres pour les sorties, les démarches administratives, les expériences antérieures, le fait de donner du sens à ces sorties, le manque de temps et la proximité des lieux pour les sorties.

Le tableau ci-dessous représente les résultats de ces entretiens, sous chaque enseignant·e participant·e se trouvent, en couleur, les différents facteurs qu'il·elle a mentionnés. Un « + » se trouve dans la case du facteur si l'enseignant·e l'a cité comme facilitateur et un « - » si celui·celle-ci l'a défini comme inhibiteur pour les sorties.

Le facteur « groupe classe » qui prédomine dans les réponses des enseignant·e·s peut être autant un facilitateur qu'un inhibiteur pour ces dernier·ère·s. (Fauquex, 2017).

	Enseignant 1	Enseignant 2	Enseignant 3	Enseignant 4
Groupe classe	+ , -	+ , -	+ , -	+ , -
Opportunités / offres	+			+
Démarches administratives	-			
Expériences antérieures			+ , -	
Donner du sens		+	+	
Manque de temps		-		
Proximité				+

Figure 1 – Synthèse des principaux facteurs favorisant ou entravant les sorties. (Fauquex, 2017, p.36)

De plus, la sortie de terrain repose sur d'autres facteurs sur lesquels l'enseignant·e n'a pas ou peu d'influence, tels que la météo, la sécurité, la dispersion, etc. Ces facteurs nécessitent quelques précautions supplémentaires à prendre, mais qui donne du sens à l'apprentissage (Filâtre, 2021).

De plus, exceptés les facteurs mentionnés par Fauquex et Filâtre, cette dernière met en exergue une autre difficulté qui se pose pour l'enseignant·e : il s'agit d'une analyse de l'espace proche de l'école à faire en amont, sans pouvoir s'appuyer sur des dispositifs prêts à l'emploi (Filâtre, 2020). Effectivement, malgré toutes les ressources et dispositifs dont dispose un·e enseignant·e pour réaliser des leçons qui intègrent l'espace proche, il·elle doit tout de même en modifier certains aspects. En effet, il est

nécessaire de les rendre adaptés à l'espace proche de ses élèves et donc de l'école dans laquelle il·elle enseigne. Afin d'apporter du sens pour les élèves, l'enseignant·e doit alors fournir un travail supplémentaire.

En conclusion, la sortie est un outil privilégié dans l'apprentissage de la géographie. Cependant, elle demande à l'enseignant·e de mettre en place un dispositif didactique qui permet de construire des apprentissages pertinents pour ses élèves.

1.2. Littérature jeunesse

Voyons maintenant l'autre aspect principal de notre recherche, la littérature jeunesse. Avant de vérifier si celle-ci a des apports dans l'apprentissage de la géographie chez les élèves du cycle 1, il est essentiel de comprendre son importance dans la vie de l'enfant et dans son développement. De plus, il est également fondamental d'en connaître l'utilisation dans les classes du cycle 1, comme outil d'apprentissage ou comme objet¹. Puis, nous allons nous intéresser aux recherches de Meunier (2016) qui met en relation l'album de littérature jeunesse avec l'enseignement de la géographie.

1.2.1. L'importance de la littérature jeunesse chez l'enfant

Le livre est un moteur pour le développement de l'enfant, dès la naissance et jusqu'à l'âge adulte. Il représente un moment de plaisir pour l'enfant avec ses parents qui lui lisent des histoires. Il permet de visualiser des objets du quotidien, d'y apprendre ses premiers mots et ainsi développer son langage. La littérature propose des sujets spécifiques par exemple un livre sur le camion de pompier pour un enfant que cela intéresserait. Elle vulgarise des événements de la réalité thématiques dans des livres. Le livre aide l'enfant à s'entraîner à lire et à écrire et développe son imagination. Il peut être un outil pour bien d'autres moments du développement de l'enfant. Comme le dit Defourny (2009) :

Donner à l'enfant des racines et des ailes, tel serait selon l'antique sagesse chinoise, l'objectif ultime de l'éducation. Et dans cette tâche, pourrait-on trouver meilleur auxiliaire que la lecture ?

N'aide-t-elle pas à créer des liens, à se connaître mieux, à s'émouvoir, à se dire, à découvrir les autres, à faire basculer les

¹ L'outil d'apprentissage est défini comme un dispositif matériel ou objet lorsque celui-ci est utilisé au service de la situation d'enseignement-apprentissage (Reuter et al., 2013).

certitudes, à procurer l'ivresse de penser librement ? Racines affectives, linguistiques et culturelles, ailes de l'imagination, de l'ouverture d'esprit, du refus des rôles appris (p.13).

L'auteur nous démontre bien que le livre est un compagnon de la vie de l'enfant, qu'il le soutient et le guide dans sa vie.

1.2.2. L'utilisation en classe au cycle 1

La littérature jeunesse est un outil très présent dans les classes du cycle 1. Nous avons pu le remarquer dans les différentes classes où nous avons eu l'occasion d'aller en stage. Chacune d'entre elles comportait une bibliothèque, plus ou moins fournie, comportant des livres que les élèves pouvaient feuilleter ou lire durant leurs temps libres et même emprunter pour les lire à la maison. Pour leurs leçons, les enseignant·e·s s'y rendaient et utilisaient volontiers les livres. Cette dimension est obligatoire dans l'enseignement romand, figurant dans le PER (CIIP, 2016) sous l'objectif « L1 15 : Apprécier des ouvrages littéraires », les enseignant·e·s doivent donc utiliser des albums de littérature dans leurs séances afin de travailler cet objectif avec les élèves. Ceci est cependant le seul objectif du cycle 1 pour lequel les enseignant·e·s sont obligés d'utiliser la littérature jeunesse.

Bien que ce ne soit pas une obligation dans le PER (CIIP, 2016), la littérature jeunesse peut être utilisée pour travailler bien d'autres objectifs, dans différents domaines. Elle peut bien-sûr être utilisée pour travailler des objectifs de français, comme la lecture et l'écriture pour des élèves dès la 3H. Elle permet également de travailler la compréhension et l'expression pour tous les élèves, même les élèves non-lecteur·rice·s. L'enseignant·e qui lit des albums de littérature jeunesse aux élèves peut ainsi vérifier leur compréhension du texte mais aussi travailler l'expression orale. Ceci en leur demandant par exemple de donner leur avis sur l'histoire lue ou encore d'en imaginer la suite, pour ne citer que ces deux exemples.

Cependant, la littérature jeunesse est également utilisée pour développer de nombreuses compétences chez les élèves. Elle l'est dans d'autres disciplines que la langue, que ces compétences soient liées à des objectifs de savoir, de savoir-être ou de savoir-faire. Elle peut être un outil pour motiver les élèves, faire des liens avec des événements de la réalité, résoudre des problèmes personnels ou des conflits et pour bien d'autres raisons. Elle est également utilisée simplement en tant que lecture plaisir ou lecture cadeau pour les élèves. Ceci permet de leur transmettre le plaisir de la

lecture et créer un bagage culturel ainsi qu'une ouverture d'esprit personnelle par l'accès à des albums divers et variés. Ils pourront ainsi s'appuyer sur ceux-ci dans différents événements et moments de leur vie. De plus, les capacités transversales ainsi que la formation générale sont abordées, notamment en abordant la communication, la pensée créatrice mais aussi le vivre-ensemble et l'exercice de la démocratie.

Il suffit de trouver l'album qui correspond à ce que nous souhaitons travailler avec les élèves. Bien-sûr, ceci n'est pas si simple à réaliser. La littérature jeunesse comporte de nombreux albums différents traitant de sujets de la vie. Ce nombre généreux d'albums est très favorable aux apprentissages des élèves et utile aux enseignant·e·s. La littérature jeunesse doit donc obligatoirement faire partie des leçons des enseignant·e·s, au moins pour travailler l'objectif L1 15 du PER (CIIP, 2016). Cependant, elle peut être présente dans beaucoup d'autres leçons, utilisée comme ressource afin de parfaire sa classe.

L'apport le plus important de la littérature jeunesse est qu'elle donne envie aux enfants d'apprendre. Elle suscite leur curiosité et ceci non seulement pour apprendre des notions didactiques mais surtout d'en découvrir davantage sur eux-mêmes et sur le monde qui les entoure. Ceci la rend donc essentielle dans la vie de l'enfant et donc également de l'école. Comme le développe Ben Soussan (2014) :

La littérature de jeunesse met l'enfance en appétit. Aiguise, dit-on. Elle ouvre et aiguise l'appétit des enfants. Ils ont faim de connaître, dirait Piaget ; faim de vivre, faim d'aimer, de désirer, dirait le père Freud ; faim de sentir, de ressentir, d'éprouver – « les vivances émotionnelles », dirait Wilfred Bion ; faim d'agir et de penser, dirait Myriam David – émotion, pensée et action ont partie liée, intimement, dès l'aube de la vie ; faim d'histoires, diraient Bernard Golse ou Daniel Stern (Y'a pas bon littérature de jeunesse, paragr. 6).

Cet auteur met en avant les apports sensibles de la présence des albums de jeunesse dans la vie des enfants.

1.2.3. L'album de jeunesse comme outil d'apprentissage

L'album de littérature jeunesse est un réel outil d'apprentissage pour les élèves, il sert évidemment de support à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Les enfants pouvant s'entraîner par exemple à lire avec des albums de jeunesse. Ce qui peut les motiver et leur faire comprendre l'utilité de la lecture et de l'écriture. Cependant, il peut également servir d'outil dans la vie quotidienne. Les élèves peuvent s'identifier aux personnages de l'album et ainsi faciliter la compréhension ou l'assimilation de certains événements de leur vie scolaire ou personnelle. Ces événements peuvent être banaux ou quotidiens mais aussi plus importants dans leur vie. Ce type d'album est appelé le « livre-miroir ». Comme l'explique Defourny (2009) :

Le livre-miroir qui évoque explicitement des situations du quotidien facilite l'entrée des enfants et des adolescents dans leur univers socioculturel et dans le monde de la vie. Ce sont parfois des petits riens, ceux-là qui forment le tissu de chaque jour : une dispute à l'école, des vêtements difficiles à porter parce qu'on vient d'en hériter de son frère ou de sa sœur, un anniversaire oublié. Mais ce sont aussi des thèmes plus graves, traités parfois avec beaucoup d'humour : les premiers émois de l'amour, la maladie, la mort, une rupture, la rébellion contre la pression sociale, la place du leader, l'injustice ou l'abus de pouvoir. Le livre délie les langues, qu'il serve de points de départ en école maternelle à l'entretien familial ou qu'il nourrisse les discussions d'ados. Ici chacun a quelque chose à dire, chacun a vécu quelque chose de semblable ou connaît quelqu'un qui est dans le cas ! (Lire donne des ailes !, paragr. 6).

Cet auteur met en avant le soutien que l'album de littérature de jeunesse peut apporter aux enfants et adolescent·e·s dans les situations qui peuvent survenir dans leur vie courante. Par exemple, l'album s'intitulant « Je veux pas aller à l'école » de Stéphanie Blake pourrait être utilisée par un·e enseignant·e ayant le cas d'un·e élève qui pleure lorsqu'il·elle doit venir à l'école. Cet album pourrait lui permettre de s'identifier au petit lapin et ainsi se rendre compte que l'école est un endroit où l'on apprend beaucoup de choses et finalement, peut-être, lui faire apprécier ce lieu.

L'album de littérature jeunesse peut également servir à traiter de nombreux sujets didactiques qui sont travaillés en classe. Il peut être un support facilitant la compréhension de ces notions pour les élèves. Par exemple, on pourrait utiliser l'album « Pop mange de toutes les couleurs » de Pierrick Bisinski pour travailler l'objectif d'Arts Visuels du PER (CIIP, 2016) : « A 12 AV – Mobiliser ses perceptions sensorielles », dont la composante 5 : « en découvrant la variété des couleurs ». L'enfant peut ainsi découvrir des couleurs et les nommer à travers l'histoire de ce dinosaure et s'identifier au personnage qui lui aussi, découvre celles-ci.

À la suite de nos lectures et de nos observations réalisées dans les différentes classes où nous nous sommes rendues en stage, nous avons remarqué que l'album de jeunesse est surtout utilisé pour travailler des objectifs de français. Il peut être utilisé comme point de départ pour l'écriture ou pour travailler et entraîner la lecture. Il faut cependant choisir des albums dont le texte correspond au niveau de lecture des élèves. Il est également utilisé pour travailler les capacités transversales et la formation générale. Néanmoins, il est très peu utilisé comme outil d'apprentissage pour travailler d'autres disciplines scolaires que le français.

1.2.4. La littérature jeunesse au service de la géographie

L'album de jeunesse, est un *medium* qui s'adresse à l'enfance, depuis les premiers âges de la vie jusqu'à l'adolescence. Il constitue un des nombreux objets culturels, au même titre que le jouet, le jeu de société, le dessin animé, le jeu vidéo, qui servent à appréhender de l'espace, à donner du sens aux lieux, à habiter les territoires, bref, à comprendre la géographie. (Meunier, 2016, p.10)

Comme l'explique Meunier (2016), l'album de littérature jeunesse est un outil qui permet d'appréhender l'espace au service de l'apprentissage de la géographie.

L'espace est présent dans chaque album de jeunesse. L'histoire sera racontée à un endroit précis et l'auteur-e décrira peut-être le lieu où vit, où se trouve le personnage ou un trajet qu'il fera. D'après Meunier (2016), l'histoire racontée dans un album de jeunesse est toujours liée à l'espace dans lequel celle-ci se déroule (p.71), qu'on l'utilise ou non pour enseigner la géographie dans les classes. Chaque album nous transmet une information sur l'espace, réel ou imaginaire, dans lequel se déroule le récit. L'album informe ainsi le-la lecteur-riche sur cet espace, en accroissant ses connaissances géographiques du monde. Il développe l'imagination du lecteur pour

se représenter l'apparence d'un lieu fictif, créé par l'auteur·e. Un album peut nous indiquer comment cet espace est constitué et pourquoi et en apprendre donc davantage à l'enfant au·à la lecteur·trice sur l'apparence habituelle d'un lieu ou sur les paysages présents dans un pays, ville ou lieu précis de la carte. Par exemple si l'histoire se déroule dans une maison et qu'on nous décrit les différentes pièces de celle-ci ou qu'elle se déroule aux Caraïbes et qu'on nous décrit ses plages et la couleur de la mer.

L'album peut également nous transmettre les changements qui ont lieu dans les différents espaces, comme l'urbanisation de certains villages ou de certaines villes qui deviennent de plus en plus grand·e·s. De plus, les images présentes dans les albums nous apportent également des informations concernant l'espace dans lequel se déroule l'histoire, même si le récit ne l'explique pas. Nous pourrions y voir par exemple le jardin de la maison du personnage ou encore l'école où il se rend.

Selon Meunier (2016), « si une première territorialisation semble s'effectuer par le récit, une seconde s'opère par l'iconographie et les représentations de l'espace que l'on trouve dans les albums » (p.73). Le texte et les images de l'album peuvent donc tous deux informer le·la lecteur·rice sur l'espace. Celui-ci pouvant être un aspect important dans l'histoire, qui permettrait par exemple d'en comprendre le sens. Il peut également être simplement un aspect secondaire, qui ne sera pas spécifiquement traité dans le récit. Il peut tout bonnement situer l'histoire dans un cadre spatial et illustrer le récit avec des images qui permettent au·à la lecteur·rice de mieux se représenter le récit visuellement.

La littérature jeunesse est un créateur d'espace, Meunier utilise le terme de spatiogenèse pour expliquer ce processus. Il considère deux temps au développement de l'espace. Dans un premier temps se déroule le processus de l'extraction, le personnage de l'histoire sort du lieu de base afin de mettre en action le deuxième temps, la trajectoire, le trajet qu'il va effectuer dans le développement de l'histoire (Meunier, 2016).

L'espace du livre est créé par une succession de lieux par lesquels le personnage passe dans l'histoire. Nous pouvons faire un parallèle avec la définition du déplacement dans l'espace proche, étant la succession des lieux que fréquente l'élève ou la classe.

Dans les albums de littérature jeunesse, l'auteur différencie cinq motivations différentes qui poussent le personnage à sortir de son lieu de base et à se déplacer.

Gradient	Motifs	Engagement du personnage	Dépassement du personnage	Justifications
1	Retour à la maison (M)	-	-	Le personnage rentre chez lui par obligation. Il n'y a pas d'effort requis.
2	Aller à l'école (É)	-	+	Le personnage va à l'école par obligation. C'est l'occasion de dépasser sa peur, son manque d'envie...
3	Visite (V)	+	+	Le personnage décide de lui-même de découvrir ou faire découvrir un endroit en s'attachant à montrer les bons côtés le plus souvent.
4	Fuite (F)	+	++	Le personnage est poussé au départ, il prend sur lui et donne de sa personne pour investir de nouveaux espaces.
5	Tâche (T)	++	++	Le personnage s'engage à accomplir une tâche qui lui a été confiée et qui lui demande des efforts.

Figure 2 – Classement des différentes motivations des conduites spatiales (Meunier, 2016, p.107)

Il différencie également les lieux connus et les lieux inconnus du personnage. Il observe que les motivations sont variées dans les lieux connus, alors que dans les lieux inconnus, la motivation de la visite est prédominante (Meunier, 2016).

Afin d'identifier la présence de l'espace dans les albums de littérature jeunesse, nous pouvons le schématiser, ceci reviendrait à effectuer une « grammaire cartographique ». Pour ce faire, certains symboles à utiliser sont proposés par


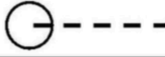

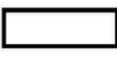





Situation initiale	
avec but	
sans but	
indice d'agréabilité	+ / -
Espaces	
lieu	
aire	
espace inconnu	
Ascension / Descente	
espace interstitiel	
Mobilités	
trajet	
hyperlien	

Figure 3 – Légende des schémas spatiogénétiques des récits (Meunier, 2016, p.134)

Christophe Meunier, permettant de représenter les dynamiques spatiales présentes dans la littérature jeunesse.

À la suite de la schématisation de plusieurs albums, il identifie trois types de déplacements.

Premièrement, la *translation*, dans laquelle le personnage se rend d'un point A à un point B dans un but précis, les motivations correspondantes sont la tâche, la visite et la fuite. Puis, il identifie la *boucle*, selon laquelle le personnage retourne à son point de départ, les motivations correspondantes sont la tâche et la visite. Pour terminer, l'auteur identifie la *divagation*, dans laquelle le personnage n'a pas de but précis, la motivation correspondante à ce déplacement étant la visite (Meunier, 2016).

Dans les albums de littérature jeunesse, il peut y avoir des cartes intégrées par l'illustrateur·trice pour accompagner le récit. Ces différentes cartes ajoutent au texte une représentation figurative ou analogique de l'espace. Mis au cœur des trois dimensions de l'album (*le livre, l'image, le texte*), l'auteur en ressort trois caractéristiques d'analyse, *l'usage, l'emploi* et *la fonction*. Voici un tableau qui représente les différents usages de la carte dans les récits de littérature jeunesse.


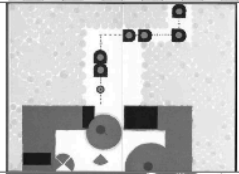
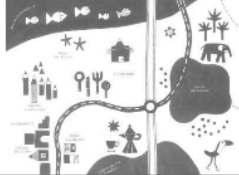

	Forme de la carte	emploi
Carte analogique		Localiser précisément l'action du récit
Carte modélisée		Synthétiser le récit
Carte figurative		Exprimer la perception que le personnage peut avoir de l'itinéraire.
Carte allégorique		Associer un cheminement physique à un cheminement psychique.

Figure 4 – Usage de la carte (Meunier, 2016, p.158)

La fonction de la carte est en corrélation avec la place de celle-ci dans le livre, Meunier présente un tableau de synthèse de l'emploi en fonction des différentes localisations. Lorsque la carte se situe à l'intérieur du récit, Meunier identifie différentes fonctions à celle-ci. L'utilisation de la carte ayant pour fonction de *découvrir l'espace*, elle est ici « l'outil du voyageur », de *s'approprier l'espace*, elle retrace donc l'espace que le personnage parcourt, habite et d'*organiser l'espace*, en reliant différents éléments du livre et en créant du sens (Meunier, 2016).

Situation de la carte dans l'album	Fonction de la carte dans l'album
<i>Sur la couverture</i>	Programmatique
<i>Au dos de la première de couverture</i>	Horizon d'attente
<i>A l'intérieur de l'album</i>	Taille non réduite : Repérage Taille réduite : Carte-signe
<i>Au dos de la dernière de couverture</i>	Trace
<i>Au dos de la première ET de la dernière de couverture</i>	Spatialisation induite

Figure 5 – Emplois de la carte (Meunier, 2016, p.162)

2. Question de recherche

Tout au long de notre formation, nous nous sommes rendues compte qu'il y avait une certaine réticence à utiliser les sorties dans l'espace proche comme outil d'apprentissage de la géographie. Dans un second temps, nous avons également observé que les albums de littérature jeunesse étaient peu utilisés pour enseigner celle-ci. Nous nous sommes principalement questionnées sur les apports et difficultés de l'utilisation de ces outils dans l'apprentissage de la géographie en créant une séquence et avons par la suite réalisé des observations durant les leçons et des entretiens avec les enseignantes et les élèves.

Pour structurer notre travail, nous allons tenter de répondre à la question suivante :

« Pourquoi et comment utiliser l'album de littérature jeunesse ainsi que la sortie dans l'espace proche comme opportunités d'apprentissage de la géographie au cycle 1 ? ».

3. Méthodologie

Afin de répondre au mieux à notre problématique, nous avons décidé, en collaboration avec notre tutrice, de structurer notre recherche dans une démarche d'ingénierie didactique. Cette démarche nous permettant d'imaginer un dispositif didactique, d'en créer les canevas et supports que nous pourrions proposer à différent·e·s enseignant·e·s. Il·elle·s les enseigneront dans leurs classes. Nous observerons ensuite l'impact des outils que nous avons sélectionnés sur l'enseignement-apprentissage de la géographie.

3.1. Ingénierie didactique

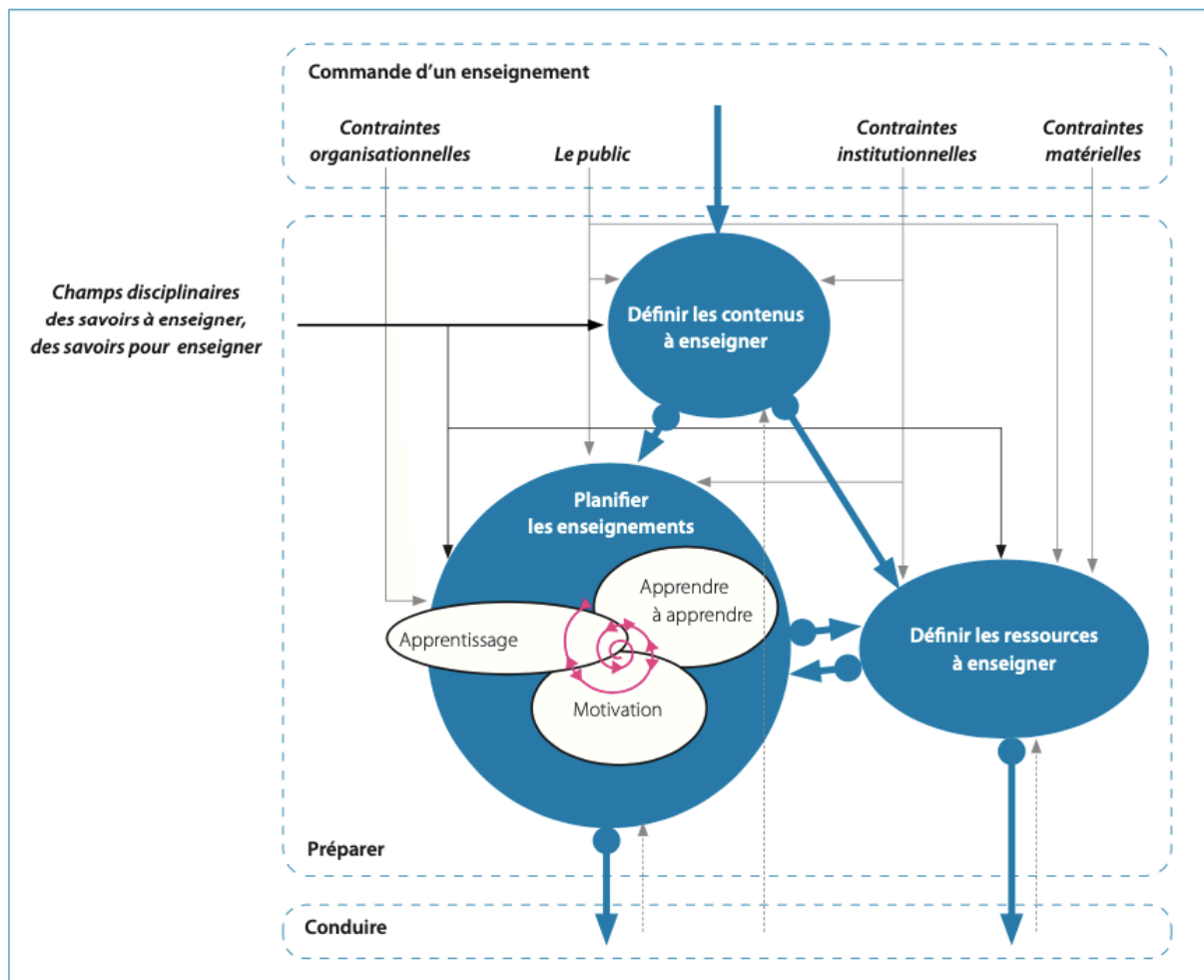


Figure 6 – Représentation schématisante de la démarche de conception (Musial, Pradère & Tricot, 2012, p. 58)

« L'ingénierie didactique désigne l'activité de conception de situations d'enseignement. » (Musial, Pradere & Tricot, 2012). Cette définition présente simplement l'objectif de notre recherche, observons plus en détail le fonctionnement

de cette méthode. L'enseignement repose sur une préparation en amont qui se veut pertinente et efficiente. Selon Tricot et Musial (2020), « Préparer un enseignement, c'est définir le « quoi enseigner », le « comment enseigner » et le « avec quoi » » (p.107).

Le principe de la dynamique de conception, représenté ci-dessus par la spirale rose, repose sur une multitude de décisions prises en fonction des précédentes et non par un programme.

La première bulle « Définir les contenus à enseigner », elle traite la commande d'un enseignement, qui est déterminée par les contraintes organisationnelles, le public, les contraintes institutionnelles et matérielles.

C'est avant tout une activité préparatoire qui servira à planifier l'enseignement-apprentissage (autrement dit, spécifier le parcours d'investigation du « pays du savoir ») et à élaborer les supports d'enseignement et d'apprentissage (autrement dit, définir les moyens pour présenter le « pays du savoir »). La dynamique de cette activité consiste à donner corps à une commande institutionnelle (souvent) réduite à des libellés laconiques dans un programme (Tricot & Musial, 2020, p. 120)

Les contenus à enseigner doivent répondre à trois critères, *la pertinence* (informer l'élève sur le savoir scolaire défini par l'institution, en déterminant ce qui est utile pour l'élève), *la clarté* (dépendante directement de la qualité du savoir) et *l'adaptation* (modifiable pour que le savoir soit compatible avec les connaissances et les capacités des élèves). Le travail de l'enseignant est de donner du sens (*construire une tête d'enseignant bien pleine et bien faite*) aux savoirs afin de donner du corps (*construire une tête d'élève bien pleine et bien faite*) (Tricot & Musial, 2020, p. 120-122).

Planifier un enseignement, c'est éviter de naviguer à vue et d'être surpris par la tempête. C'est s'engager dans une démarche rationnelle de conception pour préparer efficacement la mise en œuvre de cet enseignement. C'est s'engager dans l'écriture d'un plan d'action décrivant la manière d'enseigner, pour exclure le caprice, l'improvisation et le hasard (Tricot & Musial, 2020, p. 131).

Un plan d'action est, selon Tricot et Musial, une description de la séquence, ils comparent cela à un iceberg. Le plan d'action décrit la partie visible de l'iceberg (étapes, but, ressources, ...), mais également la partie immergée (parcours d'apprentissage, processus, ...). Il s'agit d'un équivalent des canevas que nous utilisons pour la planification des leçons au sein de la HEP Fribourg. C'est une démarche coûteuse en temps au départ, mais très importante pour le bon fonctionnement de la séquence en classe. Elle permet également de transmettre les informations aux collègues, qui pourront prendre des idées et/ou des activités. Le plan d'action vise à définir différents aspects ; la dimension de temps (Quand ?), la finalité (Quoi ? Pourquoi ?), la manière d'atteindre les but (Comment ?), les ressources (Qui ? A l'aide de quoi ?) et enfin les obstacles possibles (Risques ?). Ce processus est visible sur la figure 6 ci-dessus, elle regroupe les éléments de l'apprentissage, apprendre à apprendre, motivation et la flèche rose (Tricot & Musial, 2020, p. 131-134).

Le processus de conception que nous proposent Tricot et Musial s'articule autour de cinq étapes clés.

Étape 0 – Externaliser votre solution spontanée

Il s'agit dans ce point d'écrire le scénario qui vient spontanément en tête.

Étape 1 – Clarifier le besoin d'enseigner

Il s'agit de définir d'où nous partons. Pour ce faire. Nous pouvons répondre à une série de questions. Qui sont les élèves ? Dans quelles conditions apprennent-il-elle-s ? Quels sont les contenus des connaissances ? ...

Étape 2 – Définir un parcours d'apprentissage

Il s'agit de préciser ce qu'il faut apprendre et comment nous allons l'apprendre. Pour ce faire, il suffit de commencer par un point de départ (souvent les prérequis des élèves), poursuivre avec un point d'arrivée (but), intégrer des étapes et lier l'itinéraire à l'aide d'un processus d'apprentissage et de motivation.

Étape 2.1 – Démarche générale

L'élaboration du parcours d'apprentissage se concrétise par la création d'une carte de formats de connaissance ou de réseaux notionnels du format de connaissance tel une

carte conceptuelle, carte heuristique ou encore sous la forme d'un arbre de procédure ou de décision.

Étape 2.2 – Tâches spécifiques de planification

Il s'agit de lister plus précisément les composantes qui permettent d'atteindre le but et de les classer par accessibilité. Cela revient à observer ce que l'élève va devoir mettre en œuvre comme compétences pour réaliser l'objectif. Il s'agit également de trier les composantes en fonction du processus d'apprentissage mobilisé, afin de créer des groupes.

Étape 3 – Définir un parcours d'enseignement-apprentissage

Il s'agit ici de transformer le parcours d'apprentissage en parcours d'enseignement. Plus en détail, de déterminer la capacité de l'élève à conduire le processus d'apprentissage, déterminer la part que prend l'enseignant·e dans ce processus d'apprentissage, déterminer le processus d'enseignement correspondant (faire généraliser, faire particulariser, faire extraire, faire un transfert, ...), déterminer les éléments de motivation, déterminer les évaluations et enfin déterminer les couples d'action (ce que nous faisons et avec quoi).

Étape 4 – Définir un dispositif de régulation

Il s'agit de prévoir les éventuelles difficultés ou facilités rencontrées par les élèves (Tricot & Musial, 2020, p. 134 à 141).

3.2. Classe

Nous avons choisi une classe à deux degrés, 3-4H. Ce choix a été réalisé en fonction des lieux où nous étions allées en stage. Les enseignantes de cette classe ont accepté de participer à la réalisation de notre projet de recherche. Nous avons toutes deux eu l'occasion de réaliser un stage dans cette classe, ce qui a énormément facilité la collaboration avec les enseignantes que nous connaissions déjà. Ceci a également facilité la planification de la séquence. Effectivement, l'une d'entre nous a réalisé son stage 5 dans cette classe et connaissait déjà les élèves. Il a donc été plus facile pour nous d'imaginer les séances en fonction des élèves et de leurs besoins. Nous avons préparé la séquence sans faire de différences entre les 3H et les 4H. Les activités des élèves, les supports, outils utilisés, le temps à disposition et les objectifs à atteindre étaient les mêmes pour les deux degrés.

3.3. Outils

3.3.1. Album de littérature jeunesse

Pour la réalisation de notre recherche nous avons, dans un premier temps, sélectionné un album de littérature jeunesse. Pour ce faire nous avons demandé l'aide d'Anne-Marie Geinoz, formatrice à la HEP de Fribourg. Celle-ci nous a proposé le livre de Minu Kim « L'escargot ». Un des critères de sélection était qu'il s'agisse d'un ouvrage de littérature jeunesse récent qui permettrait aux enseignant·e·s qui aimeraient tester notre dispositif de se le procurer facilement. Mais également qu'il·elle·s ne l'aient pas déjà travaillé en classe.

Notre critère de sélection était en revanche centré sur l'objectif de géographie que nous avons choisi de travailler. Celui-ci étant que le livre permette d'entrer dans l'appréhension de l'espace afin d'effectuer un trajet et de trouver des points de repères pour la création d'une carte. Pour la phase de motivation nous avons décidé de créer une carte figurative afin que les 1-2H puissent trouver leur chemin lorsqu'il·elle·s se rendent à la forêt. Il était donc intéressant que le petit garçon soit perdu.

3.3.1.1. *Présentation de l'album*

L'album que nous avons choisi raconte l'histoire d'un petit garçon qui souhaite suivre son frère et ses copains à vélo. Il·elle·s partent de la place de jeu qui se situe proche de l'école. Durant le trajet, le petit garçon se fait distancer par le groupe. Le garçon roule à toute vitesse pour rattraper les grand·e·s. Il roule sur un caillou et tombe à côté d'un étang. Après s'être relevé, il se retrouve seul. Il regarde dans un arbre et y voit un escargot. Il monte dans l'arbre pour s'approcher de lui. Du haut de l'arbre, il voit la ville et l'immeuble dans lequel il vit. Ce qui lui permet alors de retrouver le chemin de sa maison.

3.3.1.2. *Analyse de l'album*

Dans le livre que nous avons choisi, nous pouvons observer que l'histoire commence aux abords d'une école qui est représentée par une place de jeu ainsi que des bâtiments. L'endroit de base selon Meunier (2016) est ainsi défini.

Ensuite, notre personnage principal va sortir de ce cadre pour se lancer dans la trajectoire de son récit, « la balade à vélo ». Comme expliqué au chapitre 1.2.4, Meunier (2016), distingue cinq motivations qui poussent le personnage à sortir de son lieu de base. Dans le cas de notre album, il s'agit d'une visite (V), le petit garçon engage sa personne, il se dépasse en essayant de suivre les grands. Nous pourrions

également le prendre comme une fuite (F), à partir du moment où notre petit garçon perd les grands et se retrouve seul. Il prend sur lui afin d'investir de nouveaux espaces. Le but de notre personnage est dans un premier temps de suivre les grands. Ceux-ci roulent à toute vitesse et le petit garçon les perd de vue. Il est maintenant perdu. Le but du petit garçon est maintenant de retrouver son chemin pour rentrer chez lui. Pour illustrer la succession des lieux, nous avons effectué une grammaire cartographique de notre album à l'aide des tableaux et des exemples de Meunier (2016).

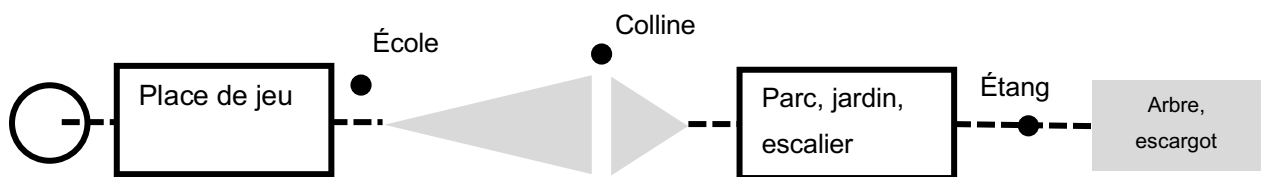


Figure 7 - Grammaire cartographique "L'escargot", Minu Kim

Nous pouvons maintenant identifier que, selon Meunier (2016), ce schéma ne correspond pas à une boucle, le petit garçon a l'idée de rentrer chez lui mais cela n'est pas représenté dans l'album. Il ne correspond pas non plus totalement à une translation, le petit garçon n'a pas pour objectif de se rendre d'un point A à un point B, il a pourtant un but. Finalement, cet album ne se situe pas non plus totalement dans le type de déplacement que l'auteur nomme divagation, car le petit garçon n'effectue pas simplement une visite, il a tout de même un but. Après cette analyse détaillée, nous pouvons maintenant utiliser l'album de littérature jeunesse comme outil d'apprentissage.

3.3.2. Séquence d'enseignement

Nous avons créé un dispositif didactique comportant trois leçons de cent minutes ayant pour objectif général « SHS 11 – Se situer dans son contexte spatial et social », selon le PER (CIIP, 2016).

L'intention de cette séquence est de créer une carte figurative afin d'aider les élèves de 1-2H à se rendre à la forêt. Pour se faire, nous avons utilisé l'album présenté ci-dessus afin d'entrer dans la séquence et d'identifier des points de repères. Ensuite, nous nous sommes rendus sur le chemin de l'école à la forêt afin de récolter des traces. Pour terminer, nous avons élaboré la carte figurative en classe.

3.3.2.1. Leçon 1

Nous allons commencer par présenter la première séance de cent minutes. Cette leçon avait pour objectifs spécifiques *identifier les similitudes entre l'histoire du petit garçon et les 1-2H* et *identifier la fonction du plan*. Celle-ci était axée sur la découverte de l'album de littérature jeunesse.

Premièrement, les élèves écoutent l'histoire lue par l'enseignante. Il s'en suit une discussion entre les élèves et l'enseignante afin de trouver une solution qui aurait permis au petit garçon de l'histoire, ou à toute personne empruntant un chemin, de ne pas se perdre. Le but étant de faire ressortir les termes « carte » et « points de repère ».

Puis, l'enseignante institutionnalise ces termes en donnant des exemples et en expliquant leurs caractéristiques. La carte permet de s'orienter dans l'espace et le point de repère permet de se repérer en localisant précisément l'espace. Le repère doit être un élément qui reste figé et pour une longue durée.

Par la suite, l'enseignante relit l'histoire aux élèves, en leur demandant de se concentrer sur des points de repères qu'il·elle·s voient dans le livre. Il·elle·s doivent ensuite les dessiner sur une fiche.

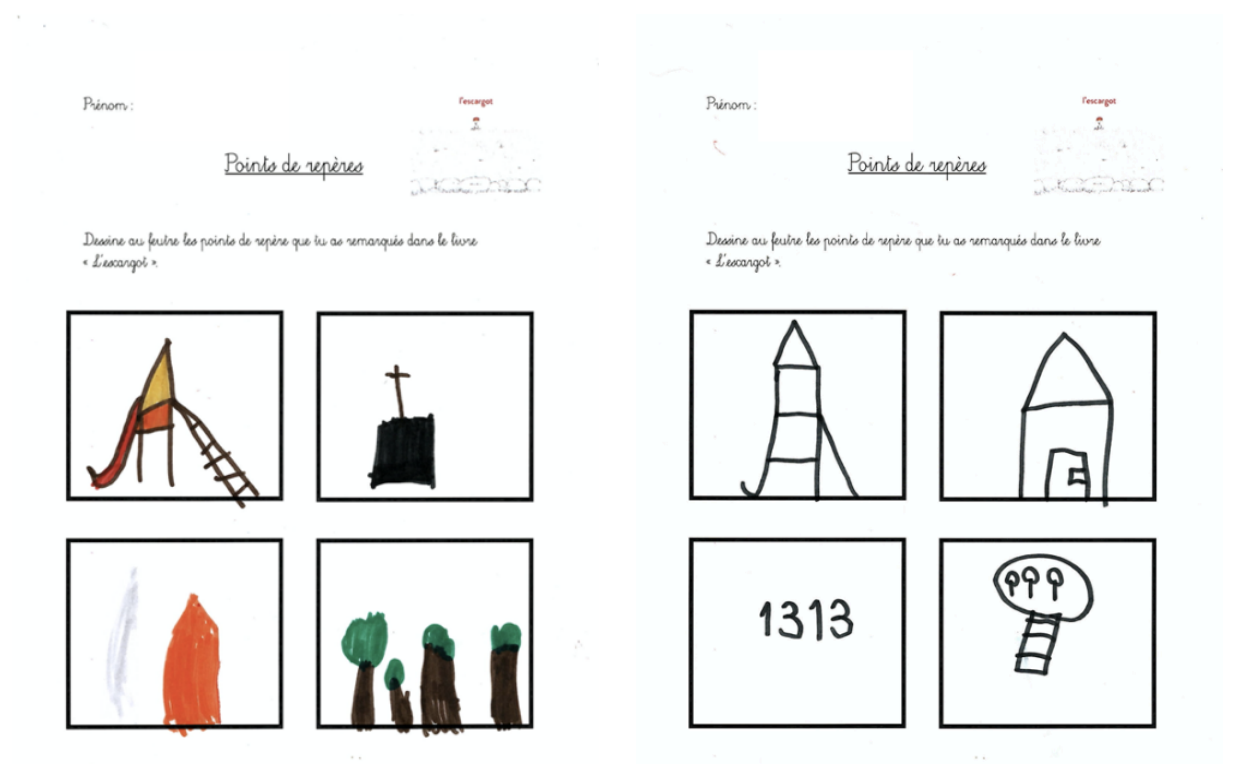


Figure 8 – « Point de repères » travaux d'élèves leçon 1

L'enseignante réalise ensuite une mise en commun avec les élèves, afin de montrer les quatre points de repères choisis pour cette recherche et de discuter d'autres points de repères que les élèves auraient identifiés. L'enseignante et les élèves se questionnent sur la pertinence de ceux-ci. Sont-ils des éléments qui restent figés et pour une longue durée ? L'enseignante rappelle également les caractéristiques des points de repères (dessin simple, universel, représentatif ; par exemple une croix pour représenter une église). Elle montre également un exemple qui convient aux caractéristiques et un exemple qui ne convient pas. Il·elle·s décident donc d'un dessin qu'il·elle·s peuvent réaliser pour représenter chaque repère. Chaque élève reçoit une fiche sur laquelle il·elle doit dessiner le chemin qu'emprunte le petit garçon avec les quatre repères choisis.

L'enseignante fait ensuite une mise en commun afin de mettre en évidence la manière de représenter le chemin et les points de repères, en respectant l'ordre chronologique de l'histoire. Ci-dessous se trouvent trois productions d'élèves.

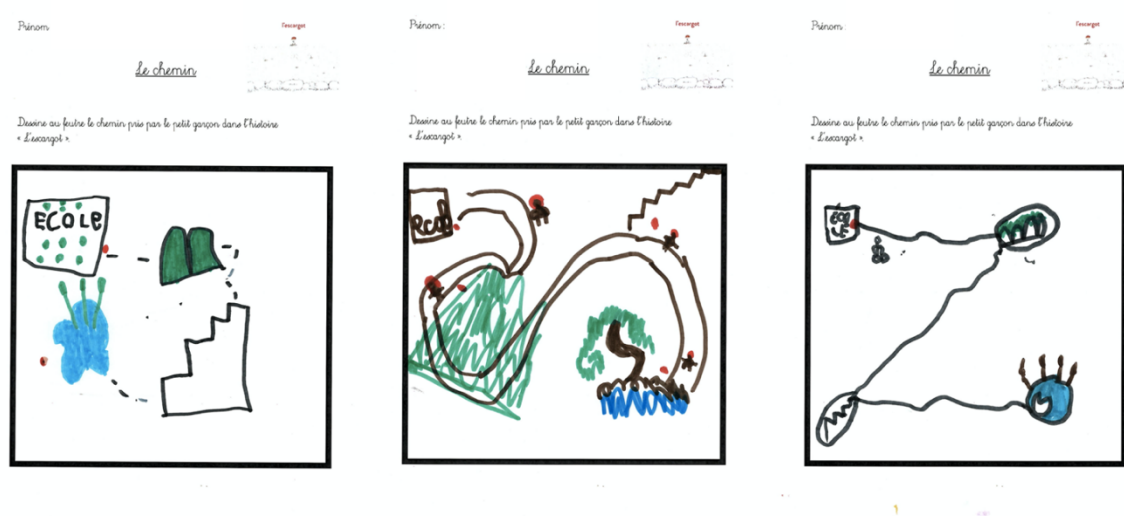


Figure 9 - "Le chemin" travaux d'élèves leçon 1

Pour terminer, l'enseignante demande aux élèves comment pouvons-nous aider les 1-2H à se rendre à la forêt, les élèves proposent de réaliser une carte. L'enseignante explique alors qu'ensemble, il·elle·s vont réaliser une carte avec des points de repères du chemin de l'école à la forêt pour les 1-2H.

3.3.2.2. Leçon 2

Durant la deuxième leçon, nous nous sommes rendues dehors avec les élèves. Cette leçon ayant pour objectif spécifique *identifier les points de repère du chemin de l'école à la forêt et les représenter sur le plan.*

Avant de sortir, l'enseignante demande aux élèves de lui expliquer ce qu'il·elle·s ont réalisé lors de la leçon 1 avec l'autre enseignante. Elle leur demande également quels points de repères ils ont trouvés dans l'histoire de Minu Kim. Ensuite, elle leur explique ce qu'il·elle·s vont faire durant la leçon, forme les groupes et donne un rôle à chaque élève. Elle poursuit en définissant chaque rôle. Le·la responsable du groupe et de la tâche veille à ce que l'ensemble du groupe travaille ensemble. Le·la responsable des repères décide si un repère doit être inscrit ou non sur la carte, en fonction des caractéristiques vues en classe, il est également consulté lorsque deux élèves sont en désaccord. Le·la responsable de la carte dessine les repères choisis par le groupe sur la carte et porte la carte et le stylo. Le·la responsable de la sécurité veille à ce que chaque élève soit en sécurité sur le chemin et que tous·toutes les élèves du groupe soient groupé·e·s.

Chaque groupe reçoit un plan et un feutre, sur lequel les membres doivent dessiner les repères qu'il·elle·s trouvent sur le chemin de l'école à la forêt. Pour définir quels repères représenter, il·elle·s doivent voir le prochain repère depuis celui où il·elle·s se trouvent et celui-ci doit être fixe et permanent. Ceci est défini dans le PER dans l'objectif SHS 11 – Se situer dans son contexte spatial et social : « Définir un point de repère comme pertinent s'il est perceptible et permanent ». Avant de se lancer, elle rappelle les trois caractéristiques du dessin d'un point de repère (simple, universel et représentatif) et donne les consignes de sécurité à respecter pour le bon déroulement de la leçon.

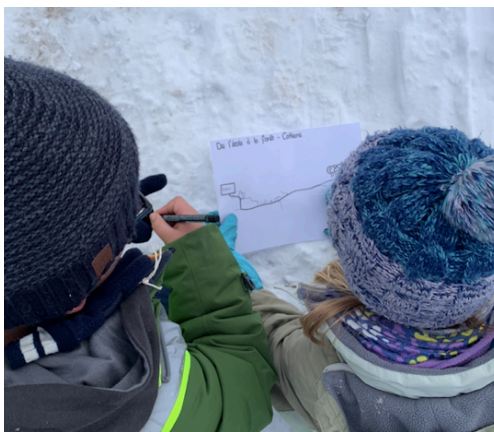


Figure 11 - Photo de 2 élèves durant la leçon 2

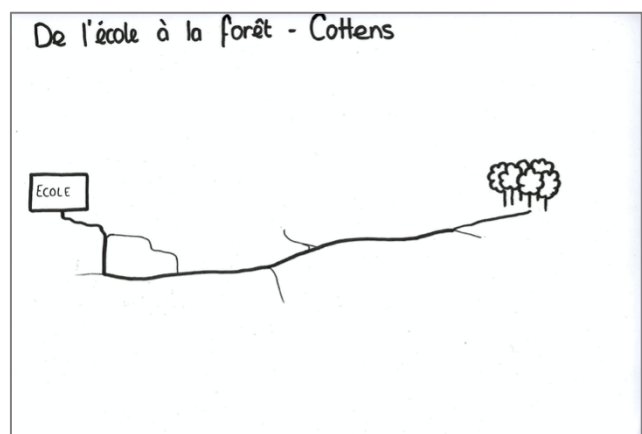


Figure 10 - Carte de base leçon 2

3.3.2.3. Leçon 3

La troisième séance a pour objectifs spécifiques *identifier et représenter deux points de repère du chemin de l'école à la forêt* et *identifier la fonction de la carte*. L'enseignante fait tout d'abord un rappel de l'histoire « L'escargot » et des points de repères qui se trouvent dans le récit. Puis, elle demande aux élèves de lui expliquer ce qu'il·elle·s ont réalisé lors de la leçon précédente. Cela lui permet de faire un lien entre l'album et la sortie dans l'espace proche. Elle leur rappelle l'utilité du plan ou de la carte et des points de repères.

Ensuite, par groupe, les élèves reçoivent le plan sur lequel il·elle·s ont dessiné les points de repères et se les remémorent. L'enseignante en profite également pour leur rappeler les caractéristiques importantes (simple, universel et représentatif).

Puis, les plans changent de groupe, selon le principe d'un tournus. Les élèves doivent donc observer le plan, d'un autre groupe, en vérifiant s'il·elle·s comprennent chaque point de repère représenté. Si ce n'est pas le cas il·elle·s doivent dessiner un point d'interrogation à côté du repère. Ensuite il·elle·s doivent globalement dire si le nombre de points de repères est adéquat ou non. Il·elle·s doivent trouver une stratégie afin de définir si le nombre de repère est suffisant ou non. S'il·elle·s estiment qu'il y a trop de points de repère, il·elle·s doivent dessiner un « + ». S'il·elle·s pensent que le nombre est adéquat, il·elle·s dessinent un « = » et s'il n'y en a pas assez, il·elle·s dessinent un « - ».

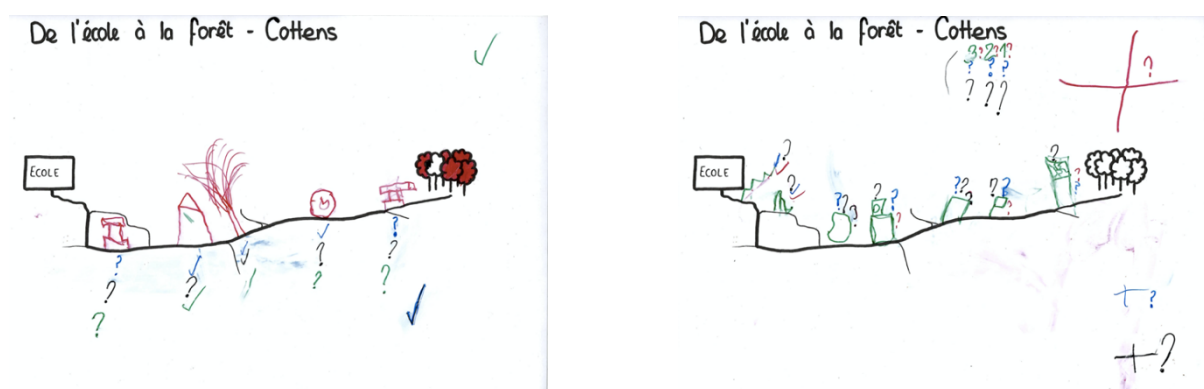


Figure 12 - Carte après tournus leçon 3

A la fin du tournus, l'enseignante fait une mise en commun avec les élèves sur le nombre de repères adéquat. Les élèves exposent leurs manières de fonctionner pour répondre à cette question. Par exemple, demander à quelqu'un qui ne connaît pas le chemin de tester le plan. Ou encore imaginer le chemin dans la tête afin de déterminer si depuis le repère 1 nous voyons le repère 2, etc.

Ensuite, les élèves et l'enseignante discutent des points de repère trouvés par les élèves et de la manière de les représenter. Si les élèves ont des points d'interrogation sur leur carte, il-elle-s se questionnent sur les caractéristiques d'un bon repère (simple, universel et représentatif). S'il-elle-s ne comprennent pas pourquoi un autre groupe n'a pas compris, alors il-elle-s peuvent aller leur demander.

Pour terminer, l'enseignante rappelle aux élèves que l'enjeu de cette activité est de réaliser une carte que les 1-2H pourront utiliser pour se rendre à la forêt. Elle leur donne les quatre points de repères obligatoires à dessiner (qui ont été préalablement choisis avec les enseignantes de 1-2H). Chaque membre d'un groupe dessine le même point de repère. Il-elle-s se réunissent ensuite pour décider quel dessin il-elle-s choisissent de mettre sur la carte. Cette décision se prend en fonction des caractéristiques apprises. Le dessin du point de repère qui est sélectionné doit être simple, universel et représentatif. Si un groupe ne parvient pas à se décider, nous votons avec l'ensemble de la classe à main levée. Puis, l'enseignante place les points de repère sur le chemin dessiné au tableau noir.

De l'école à la forêt - Cottens



Figure 13 - Carte finale, leçon 3

3.3.3. Observations

Durant les leçons données en classe, nous avons observé différents points qui nous permettront, par la suite, de répondre à notre question de recherche. Nous avons observé ces trois séances et les avons également filmées, afin de ne manquer aucun détail. Cependant, les accords des parents d'élèves nous permettent d'utiliser les vidéos qu'à des fins d'analyses personnelles pour la réalisation de notre travail et non de les rendre visibles pour d'autres personnes. Nous avons donc pu réaliser des observations planifiées et structurées grâce à une grille d'observation (Annexe I, p.105) que nous avons utilisée durant les leçons mais également en revisionnant les leçons a posteriori afin de les analyser au mieux.

Les aspects que nous avons décidé d'observer dans les leçons sont la motivation des élèves durant les leçons ainsi que leur implication. De plus, nous avons observé les différents obstacles qui ont pu surgir durant les séances. Enfin nous avons observé l'acquisition des objectifs de géographie présents dans celles-ci, à savoir l'utilisation de la carte et les points de repère.

3.3.4. Entretiens

A la fin de la séquence, nous avons effectué un entretien avec chaque enseignante ainsi qu'avec sept élèves. Nous avons enregistré les différents entretiens afin de pouvoir les analyser de manière complète à la suite de la retranscription.

3.3.4.1. Élèves

Sept élèves ont répondu à cinq questions (Annexe J, p.107) qui portaient principalement sur les objectifs des leçons, ainsi que sur l'impact des outils (album et espace proche) sur ceux-ci.

3.3.4.2. Enseignantes

Nous avons réalisé un entretien avec chacune des enseignantes, comportant les mêmes questions (Annexe K, p.112). Ceci nous permet de les questionner sur le déroulement de la séquence mais surtout sur les apports de la littérature jeunesse et de la sortie dans l'espace proche pour l'enseignement-apprentissage de la géographie.

Les questions portaient tout d'abord sur leur enseignement global de la géographie. Quel est habituellement le déroulement des leçons, quels sont les objectifs ? Ensuite, les questions se spécialisaient afin de déterminer quels sont, selon elles, les apports

et difficultés de l'utilisation de la littérature jeunesse et de la sortie dans l'espace proche comme outils d'apprentissage.

3.4. Déroulement de la recherche

Dans ce paragraphe, nous allons détailler comment chaque étape présente dans la méthodologie (chapitre 3.1) a été utilisée dans la réalisation de notre recherche.

3.4.1. Étape 0 – Externaliser votre solution spontanée

Pour la réalisation de cette étape, nous avons élaboré une carte conceptuelle globale (Annexe A, p.55) dans laquelle nous avons dans un premier temps posé notre question de recherche au centre. Par la suite, nous avons disposé les quatre thématiques principales de notre recherche, l'ingénierie didactique, la géographie, l'espace proche ainsi que la littérature jeunesse. Pour chacune d'entre-elles, nous avons détaillé en gros les éléments principaux auxquels nous avons pensé.

Pour l'ingénierie didactique, il s'agit des éléments que nous possédions déjà, nous voulons par le biais de notre recherche donner du sens à la géographie. Nous avons également mentionné les informations organisationnelles, le degré des élèves, le nombre de leçons, la mise en œuvre de notre séquence ainsi que le processus d'évaluation du dispositif, un entretien qualitatif.

Pour la thématique de la géographie, nous avons principalement détaillé les différents objectifs du PER (CIIP, 2016) et présélectionné la branche « se repérer », « description d'un parcours », « destinée à une autre personne ».

Pour la thématique de l'album de littérature jeunesse, nous avons identifié l'aspect innovant. L'album permet d'entrer dans l'apprentissage et de donner du sens.

Enfin, pour la thématique de l'espace proche, nous avons sélectionné le chemin de l'école à la forêt. Nous avons défini que la sortie permet de donner du sens.

3.4.2. Étape 1 – Clarifier le besoin d'enseigner

Pour la réalisation de cette étape, nous avons créé une carte conceptuelle spécifique à la méthodologie de l'ingénierie didactique (Annexe C, p.63). La carte conceptuelle se sépare en quatre grands pôles, la commande d'un enseignement, les contenus à enseigner, planifier les enseignements et enfin les ressources à enseigner. Tout d'abord, nous avons déterminé les informations de commandes. Celles-ci sont les contraintes organisationnelles, matérielles, institutionnelle ainsi que le public cible. Nous avons réalisé cela en fonction de notre emploi du temps et de celui des

enseignantes de la classe que nous avons choisi pour la réalisation de notre recherche. Nous avons organisé la mise en œuvre en janvier 2023. Il était préférable pour elle de ne pas couper un thème de sciences avec notre séquence. Les enseignantes nous ont mis à disposition trois leçons de cent minutes. Pour les contraintes institutionnelles, il était de notre devoir de suivre les objectifs du PER (CIIP, 2016). Pour les contraintes matérielles, nous avons sélectionné l'école, car nous avons dû nous informer sur l'espace proche de l'établissement de la classe choisie.

Dans un second temps, nous avons déterminé les contenus à enseigner. Nous avons choisi un objectif du PER (CIIP, 2016) que les enseignantes n'avaient pas prévu de travailler afin de ne pas perturber leurs planifications, soit « SHS11 – Se situer dans son contexte spatial et social... ».

Nous avons sélectionné comme sous point le repérage dans l'espace proche et avons élaboré notre intention de base. L'idée était de faire vivre aux élèves une expérience spatiale sur le terrain afin de prendre des points de repères pour produire une carte figurative afin d'aider les 1-2H à se repérer dans le plan.

3.4.3. Étape 2 – Définir un parcours d'apprentissage

La réalisation de cette étape est déterminée dans la carte conceptuelle par l'élément « APPRENTISSAGE » qui regroupe les apprentissages que nous avons choisi de viser. Il était pour les trois leçons, l'identification des repères dans le livre,

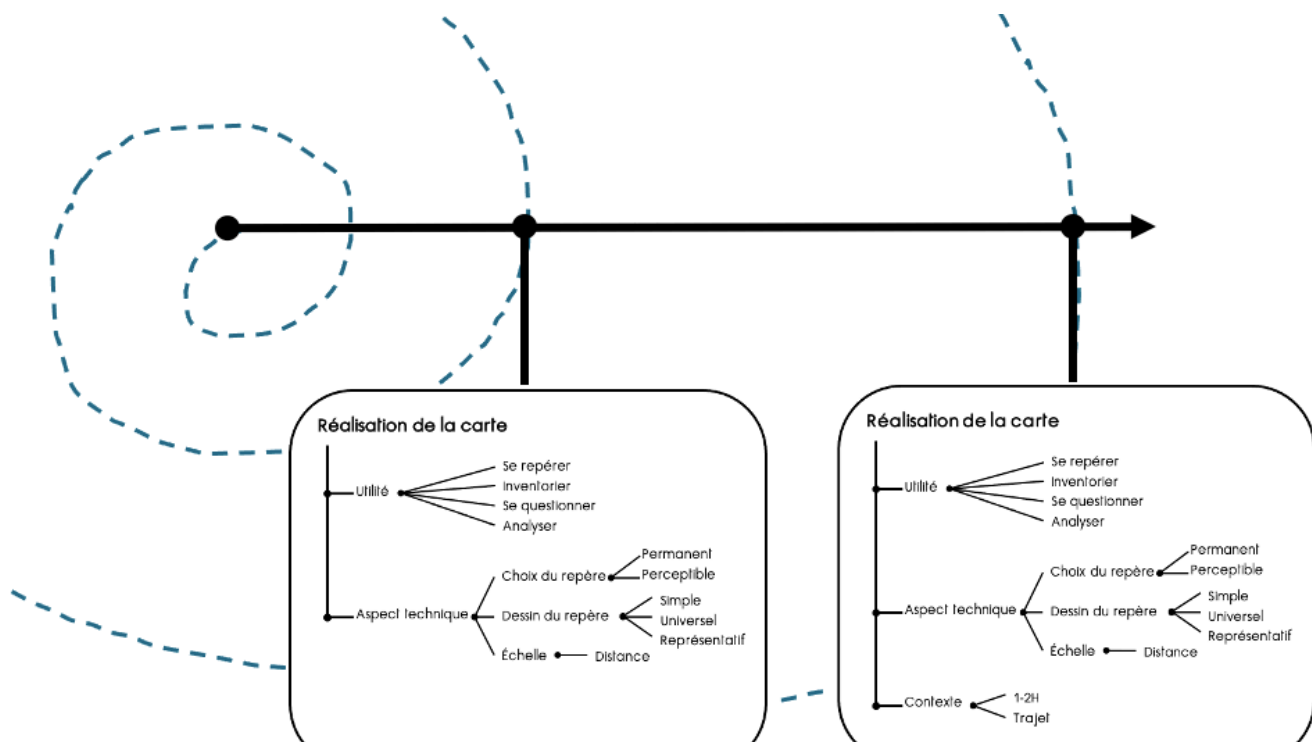


Figure 14 - Planification canevas en spirale

l'identification et le choix des points de repères sur le chemin, la représentation des points de repères et la création de la carte. Pour l'élaboration du canevas de séquence (Annexe D.a, p.64), nous nous sommes appuyées sur ce graphique de planification en spirale.

Effectivement, lors de la première leçon, il est important d'observer l'utilité de la carte et des points de repère. Il faut aussi appréhender quelques aspects techniques comme le choix et la représentation des repères. Ces informations nous ont permis de créer les canevas de leçon (Annexe D.b, p.66), détaillés dans la partie séquence d'enseignement ci-dessus.

3.4.4. Étape 3 – Définir un parcours d'enseignement-apprentissage

Afin de transformer le parcours d'apprentissage en parcours d'enseignement-apprentissage, il est nécessaire de mobiliser des processus d'enseignement. Nous avons décidé de faire extraire les repères du livre en mise en commun et ensuite de faire un transfert afin d'identifier les points de repères en extérieur. Afin de motiver les élèves dans la tâche, nous avons choisi, en créant une carte pour les élèves de la classe de 1-2H, de mettre du sens et du concret dans la tâche. Nous avons également estimé que la sortie dans l'espace proche était une source de motivation pour les élèves, ce que nous allons vérifier par la suite.

3.4.5. Étape 4 – Définir un dispositif de régulation

Lors de cette phase, il est nécessaire d'observer les obstacles que les élèves pourraient rencontrer. Nous avons imaginé que les élèves pourraient avoir de la difficulté à identifier les points de repère présent dans le livre. Par la suite, il s'agit de représenter les différents repères de manière simple, universelle et représentative, cela pouvant être une source de difficulté pour eux.

3.4.6. Mise en œuvre

Lors de la réalisation de la séquence en classe, nous avons pu effectuer des observations à l'aide d'une grille. Nous avons également enregistré par vidéo et audio des parties de leçon afin d'effectuer des observations plus précises en pouvant les réviser. Une fois la mise en œuvre de la séquence terminée, nous avons effectué des entretiens avec les élèves qui ont été présent·e·s dans l'intégralité du processus. Nous avons ensuite mené des entretiens qualitatifs avec les deux enseignantes.

3.5. Biais de la recherche

Durant l'élaboration de notre recherche, nous avons pu observer différents biais. Dans un premier temps, nous effectuons notre recherche dans une seule classe. Afin de rendre la recherche plus pertinente, il serait préférable de l'expérimenter sur un plus grand nombre de classes, avec des enseignant·e·s qui travaillent la géographie de différentes manières. Ceci nous permettrait également de comparer nos résultats et de porter un regard critique sur chaque situation afin d'analyser les différences qui pourraient surgir. Durant la mise en œuvre de la séquence, nous avons dû prendre une posture d'accompagnantes lors de la leçon en extérieur afin de maintenir un climat propice à l'apprentissage. Pour pallier à cela, il serait préférable de prévoir des accompagnant·e·s en cas de besoin ressenti par l'enseignant·e. Un élément qui nous paraît être un biais est la connaissance des élèves. Effectivement, ayant chacune fait un stage dans la classe, nous connaissions les élèves et avons donc planifié notre séquence en fonction de leurs besoins. Pour effectuer une recherche plus pertinente, il serait préférable de ne pas connaître les élèves, ou de proposer aux enseignant·e·s de pouvoir adapter la séquence en fonction de la classe.

4. Présentation des résultats

4.1. Observations

Lors de la mise en place de notre séquence en classe, nous avons fait diverses observations. Nous avons décidé de ne présenter que les résultats de nos observations des élèves, les observations des enseignantes n'étant pas utiles à notre recherche. Nous allons rendre compte de nos observations séance par séance.

Dans la première séance, nous avons pu remarquer la motivation et l'implication des élèves, il·elle·s ont tous les yeux tournés vers livre, un·e élève réagit même à haute voix lorsqu'il·elle voit le petit garçon tomber en disant « Il est perdu ? ». Il·elle·s participent également à l'émission d'hypothèses, apportent des solutions pour que le petit garçon rentre chez lui. Par exemple que l'escargot l'aide à rentrer ou encore de refaire le même chemin qu'il a fait pour aller jusqu'à l'arbre. Puis, nous avons également pu remarquer que les élèves ont bien acquis l'utilisation des deux notions, c'est-à-dire la carte et les points de repères. Les élèves ont identifié beaucoup de points de repères différents dans le livre. Il·elle·s ont identifié la fonction du plan ou carte et ont bien saisi les caractéristiques du dessin des points de repères. La plupart de leurs dessins comportent ces caractéristiques. La dernière chose que nous avons observée durant cette leçon est la difficulté à garder l'attention des élèves durant la lecture. Certain·e·s d'entre eux·elles regardaient autre chose dans la classe ou encore discutaient avec leurs camarades.

Dans la seconde leçon, nous avons pu remarquer la motivation des élèves à se rendre à l'extérieur et découvrir ces repères dans la réalité. Beaucoup d'élèves souriaient et attendaient avec impatience que l'enseignante leur donne leur collier de rôle. De plus, leur implication dans la tâche était également très importante. Les élèves ont réalisé le travail demandé, il·elle·s discutaient entre eux·elles afin de vérifier si les repères choisis étaient adéquats ou encore vérifiaient les dessins sur la carte. Concernant l'acquisition des notions géographiques, nous avons pu remarquer que beaucoup d'élèves ont compris à quoi il faut faire attention lorsqu'on choisit un repère. Un·e élève se demandait si un arbre est un bon point de repère, celui-ci pouvant être coupé. Un·e autre élève vérifie qu'il·elle voit le précédent repère depuis celui où il·elle se trouve. Cependant, un·e élève dessine un repère sur le plan et lorsqu'un·e camarade lui

demande ce qui est représenté, il·elle ne s'en souvient plus. Pour terminer, nous avons observé différents obstacles au bon déroulement de la leçon, comme la difficulté de certain·e·s élèves à rester avec leur groupe et ne pas jouer avec la neige ou avec d'autres objets de la nature.

Dans la dernière leçon, nous avons remarqué que les élèves étaient bien impliqu·e·s dans le travail, il·elle·s discutaient des repères dessinés sur les plans des autres groupes. Il·elle·s se sont mis·es à la tâche très rapidement ou encore expliquaient à leurs camarades ce que le repère dessiné représente. Nous avons pu remarquer que beaucoup d'élèves ont bien acquis les notions géographiques. Un·e élève a par exemple expliqué ce qu'était un point de repère à un·e camarade qui était absent·e et lui a décrit différents points de repères trouvés sur le chemin de l'école à la forêt. De plus, un·e élève estime n'avoir pas bien représenté le point de repère. Il·elle se souvient de quoi il s'agit mais se rend compte que les critères ne sont pas remplis. Cependant, certain·e·s élèves ont tout de même rencontré des difficultés à représenter des points de repères qui aient les caractéristiques demandées. L'un·e d'entre eux·elles n'a par exemple pas réussi pas à savoir quel repère il·elle a représenté. Ci-dessous se trouvent deux repères dessinés par les élèves. Le premier (Figure 16) représente un repère qui semble avoir été compris par les autres groupes, n'ayant pas de « ? » dessiné. Le deuxième (Figure 17) représente un repère que l'élève ne reconnaît pas et sur lequel les autres groupes ont dessiné des « ? ». Ce qui indique qu'eux·elles non plus n'ont pas compris de quel repère il s'agissait. Ce repère n'a donc pas été dessiné suffisamment clairement pour être compréhensible par tout le monde.



Figure 15 - Exemple de repère "bon", Annexe G, p.98



Figure 16 - Exemple de repère "mauvais", Annexe G, p.100

Pour terminer, il y a eu certains obstacles durant cette leçon. Certain·e·s élèves discutaient lorsque l'enseignante expliquait une consigne. Certain·e·s élèves ont eu

du mal à choisir le repère qu'il·elle·s allaient mettre sur la carte finale pour les 1-2H. Ils ont dû faire un vote, en ciblant les caractéristiques, pour déterminer le meilleur repère.

4.2. Entretiens

4.2.1. Élèves

Nous allons maintenant donner les résultats des entretiens avec les élèves et les réponses aux différentes questions auxquelles il·elle·s ont répondu. Les transcriptions de ces entretiens se trouvent en annexe (Annexe J, p.107-111).

Quatre élèves ont répondu qu'il·elle·s avaient appris ce qu'était un repère grâce au livre lu en classe. Deux ont répondu qu'il·elle·s l'ont appris grâce aux explications de l'enseignant·e et un·e élève a précisé l'avoir appris grâce au livre et à la carte utilisée pour réaliser le chemin.

Pour la deuxième question « Comment est-ce qu'on peut aider le petit garçon à rentrer chez lui ? », cinq élèves ont mentionné qu'il était possible de l'aider grâce à la carte et aux repères indiqués sur celle-ci. L'un·e d'entre eux·elles a précisé qu'il fallait suivre les repères dans le sens inverse afin de rentrer. Et deux élèves ont répondu qu'il pouvait suivre les repères présents sur le chemin pour rentrer chez lui.

Les ressemblances entre le vécu des élèves durant les leçons et l'histoire lue relevées par les élèves sont les suivantes. Pour trois élèves, les repères ont été utilisés par le petit garçon de l'histoire et également par eux-mêmes durant les leçons. L'un·e d'entre eux a ajouté que le petit garçon était perdu et que les 1-2H pouvaient aussi être perdus sur le chemin. Deux élèves ont quant à eux relevé le chemin. Il·elle·s ont fait le parallèle entre le chemin que nous avons réalisé durant la leçon 2 et le chemin que le petit garçon réalise dans l'histoire. Un·e élève relève les points de repères, mais également le chemin réalisé avec les grands. Il est nécessaire de préciser que c'est un·e élève de 3H et que la sortie était avec les 3-4H, pour lui·elle, les grands. Le·la dernier·ère élève questionné·e n'a relevé aucun point commun entre le travail réalisé en classe et le récit du petit garçon dans l'album de Minu Kim.

La quatrième question posée aux élèves était « Est-ce que tu as trouvé facilement des repères ? » et à cette question, cinq élèves ont répondu qu'il a été facile pour eux de trouver des repères. L'un·e d'entre eux·elles précise qu'il·elle a dû bien réfléchir si c'était un bon repère. Il·elle s'est demandé·e si le repère allait rester longtemps là. Un·e élève a estimé qu'il avait été plus évident de trouver des repères sur le chemin

de l'école à la forêt que dans l'histoire lue en classe. Pour le-la dernier-ère élève interrogé-e, il a été moyennement facile de trouver des repères.

Pour la dernière question, trois élèves ont répondu qu'ils n'auraient pas trouvé de repères du chemin de l'école à la forêt s'il-elle-s n'avaient pas réalisé le chemin durant la leçon 2. Deux élèves ont répondu connaître suffisamment le chemin pour trouver des repères sans faire le chemin. Les deux derniers-ères élèves interrogé-e-s ont répondu qu'il-elle-s auraient sûrement réussi mais que le fait de faire le chemin a aidé à trouver des repères plus facilement.

Ci-dessous se trouve un graphique qui présente les réponses des élèves aux questions posées dans les entretiens.



Figure 17 - Synthèse des réponses des entretiens d'élèves

4.2.2. Enseignantes

Pour terminer, nous allons présenter les résultats des entretiens avec les enseignantes. Les transcriptions de ces entretiens se trouvent en annexe (Annexe K, p.112-117).

En ce qui concerne l'enseignement habituel de la géographie en classe, les enseignantes travaillent toutes deux avec un thème choisi pour une période donnée. Elles y intègrent des objectifs de géographie, d'histoire et de sciences de la nature qu'elles souhaitent travailler sans faire de différences entre les 3H et les 4H. Elles utilisent des outils comme des cartes du monde ou de la Suisse mais n'utilisent pas d'albums pour travailler les objectifs de géographie avec les élèves. Elles ont tout de même des livres sur le thème qu'elles mettent à disposition des élèves mais ne les utilisent pas dans leurs leçons. Néanmoins, elles font des sorties dans l'espace proche, si le thème le permet, sans fréquence particulière.

Concernant les apports et difficultés des sorties avec les élèves, toutes deux pensent que le simple fait de sortir avec les élèves est un point positif. Cela les motive et leur

fait du bien aussi physiquement. Elles mettent toutes deux en avant que le fait de vivre l'activité peut aider certain·e·s élèves à mieux se représenter les savoirs, les éléments du plan et la réalité. La sortie dans l'espace proche apporte du sens aux apprentissages. Cependant, elles remarquent qu'il est difficile de faire des sorties avec les élèves pour des raisons de discipline, de gestion et de sécurité. L'une d'entre elles pensent que ceci est dû à leur âge, pensant qu'il faudrait des accompagnants qui puissent les encadrer pour éviter tout danger. L'espace proche peut, selon l'une d'entre elles, aider les élèves à atteindre les objectifs en sortant et en se déplaçant dans l'espace afin de le voir dans la réalité. L'autre enseignante met en avant que le fait de sortir voir la réalité permet aux élèves de se rendre compte de leur environnement et de mieux comprendre ce qu'il s'y passe. Ceci peut également leur apprendre à observer l'environnement autour d'eux·elles et mettre du sens à leurs déplacements.

Les apports et difficultés de l'utilisation de la littérature jeunesse dans des leçons de géographie ont également été discutés. L'apport principal relevé est la motivation apportée aux élèves par l'album de jeunesse utilisé en classe. L'une d'entre elles met en exergue qu'un album de jeunesse lu en classe pour apprendre une notion de géographie peut apporter du sens aux élèves en leur donnant un récit auquel il·elle·s peuvent s'identifier. Cependant, elles pensent tout de même que cela peut amener des difficultés de compréhension chez les élèves, notamment avec un niveau qui ne serait pas adapté. Il serait difficile pour elles de trouver un album qui permet aux élèves d'atteindre les objectifs de géographie prévus.

Passons maintenant à ce que les enseignantes pensent des leçons qu'elles ont dû enseigner, et donc à l'ingénierie didactique. L'une d'entre elles a trouvé plaisant de ne pas avoir à préparer les leçons elle-même. En revanche, elle a tout de même trouvé difficile d'enseigner une leçon préparée par quelqu'un d'autre. Bien que les leçons étaient, selon elles, bien préparées et que les canevas étaient clairs, elle a eu besoin d'informations supplémentaires pour bien saisir toutes les phases des leçons et leurs spécificités. L'autre enseignante n'a, quant à elle, pas eu de difficultés à enseigner la leçon que nous avons préparée pour elle et a beaucoup apprécié le matériel que nous avons mis à disposition.

La première enseignante observe que l'objectif de la leçon 1 (*identifier les similitudes entre l'histoire du petit garçon et les 1-2H*) n'est pas atteint chez tous les élèves mais que les autres objectifs (*identifier la fonction du plan et identifier et représenter deux*

points de repère du chemin de l'école à la forêt) sont atteints. L'enseignante pense que l'objectif est atteint chez tous les élèves pour la leçon 2 (*identifier les points de repère du chemin de l'école à la forêt et les représenter sur le plan*). Les élèves ayant eu les rôles de responsable de la carte (dans lequel il·elle·s devaient dessiner les points de repères) ou responsable des repères (choisir ceux-ci) étaient davantage impliqués dans l'activité. Les autres étaient davantage impliqués dans leurs rôles (responsable de la sécurité et responsable du groupe). Aussi, elle pense qu'il était difficile pour les élèves de savoir où dessiner les repères sur la carte et de quelle taille les dessiner. Cependant, ceci n'était pas un objectif à atteindre, il s'agit d'une remarque constructive.

Pour terminer, voyons les différentes observations qu'elles ont pu faire de l'impact de l'espace proche et de la littérature jeunesse chez les élèves. La première enseignante pense que l'album de Minu Kim n'a pas suffisamment été exploité. À la fin de la troisième leçon, elle pense que les élèves ne se souvenaient pas réellement l'avoir utilisé. L'enseignante affirme que la sortie a impacté la compréhension chez un·e élève qui ne connaissait pas le chemin. Cependant, elle ne peut pas savoir si cela a été le cas pour les autres élèves. Ceux·celles-ci connaissaient le chemin. Elle pense néanmoins que les deux outils ont apporté de la motivation chez les élèves.

L'autre enseignante pense que les outils utilisés ont permis aux élèves de donner du sens aux apprentissages et donc qu'il·elle·s étaient investi·e·s dans le travail. Elle pense cependant que la sortie impacte leur travail, leur faisant oublier la tâche à réaliser, excité·e·s à l'idée d'être à l'extérieur.

5. Interprétation et discussion des résultats

Nous allons maintenant procéder à l'interprétation et la discussion des résultats en établissant des liens avec le cadre théorique précédemment défini. Ceci dans la perspective de répondre à notre question de recherche : « Pourquoi et comment utiliser l'album de littérature jeunesse ainsi que la sortie dans l'espace proche comme opportunité d'apprentissage de la géographie au cycle 1 ? ».

Pour ce faire, nous allons structurer cette analyse en fonction des trois thématiques principales de notre recherche. Dans un premier temps, nous observerons comment les enseignantes pratiquent la géographie dans la classe. Ensuite, nous verrons en quoi l'album de littérature jeunesse est une opportunité d'apprentissage de la géographie. Pour finir, nous répondrons aux questions « comment ? » et « pourquoi ? » la sortie dans l'espace proche est une opportunité d'apprentissage de la géographie. Toutefois, nos analyses seront basées essentiellement sur nos observations et nos perceptions et ne sont en aucun cas une généralité.

5.1. La géographie au cycle 1

Selon Audigier (1999), la géographie est une branche secondaire qui est primordiale au bon développement des enfants. Comme nous le montrent les résultats de notre recherche, les enseignantes pensent la géographie comme une branche secondaire qui se greffe à un thème, « c'est souvent pendant un thème, je me disais qu'on allait faire de la géographie à ce moment » (Annexe K.b, p.115, l.4). Selon Thémines (2016) « l'analyse des discours géographiques des professeurs, fortement imprégnée de leur expérience première du monde, montre une « difficile et inégale maîtrise de la matrice disciplinaire de la géographie scolaire » (Philippot, Glaudel & Charpentier, 2016, p.57) » (Thémines, 2016, p.122). Nous observons effectivement un décalage entre la matrice géographique présente dans le PER (CIIP, 2016) et la conception des enseignant·e·s de la didactique de la géographie. Elle peut être pensée en fonction d'un thème, en ayant des objectifs de géographie, d'histoire et de sciences de la nature en multidisciplinarité. Elle peut également faire partie d'une planification interdisciplinaire, qui lie les différentes branches entre-elles. Cette interdisciplinarité peut par exemple être faite avec le français, dans l'étude d'un album de littérature jeunesse comme nous le montre Meunier (2016), l'album de littérature jeunesse est un médium qui sert à appréhender l'espace, à donner du sens aux lieux.

La géographie que les enseignantes favorisent en classe, est proche de l'élève. « On travaille la géographie proche de l'enfant, comme le plan de l'école, de la cour. » Effectivement, comme le montre le PER (CIIP, 2016), les élèves du cycle 1 travaillent sur l'espace proche « espaces familiers de l'élève, espaces fréquentés, parcours familiers, ... ». Nous pouvons faire le lien entre les recherches menées par Bailly (1985), qui mettent en lien la géographie et le développement de l'enfant selon Piaget. Selon lui, l'enfant se situe dans le réseau égocentré, il·elle se réfère à son vécu et son expérience personnelle. Il·elle évolue ensuite vers le réseau exocentré qui englobe petit à petit des éléments externes. Le travail de l'espace proche est donc primordial dans les étapes d'appréhension de la géographie en fonction du développement de l'enfant. Il·elle part de l'espace vécu, pour l'analyser et le questionner. Ceci lui permettra par la suite d'intégrer des éléments externes. Dans notre séquence, les élèves font le lien entre l'espace vécu par le petit garçon ainsi que leur propre espace vécu. Selon Lehalle & Mellier (2021), l'apprentissage à réaliser se trouve dans la zone proximale de développement selon Vygotski (p.24). Dans un premier temps l'apprentissage se fait par groupe, les élèves apprennent lors de la première leçon à identifier les points de repère, il·elle·s doivent ensuite en trouver sur le chemin de l'école à la forêt. Pour finir chaque élève représente un repère.

Selon Audigier (1999), la carte est l'outil prépondérant à l'apprentissage de la géographie. Plus récemment, Filâtre (2021) observe, avec l'évolution du numérique, des jeux en lignes, qui permettent de développer l'apprentissage de la géographie. Nous observons également par le biais des entretiens que les enseignantes utilisent des cartes dans les leçons de géographie, « oui, les cartes de la classe. » et également le numérique « les outils numériques et les cartes ». Selon Benimmas (2015), la carte est l'outil qui relie l'espace à l'homme, elle évolue au fil du temps. La carte permet donc de travailler de manière interdisciplinaire la géographie avec l'histoire, mais pas uniquement. Elle peut être selon Benimmas (2015), exploitée de manière interdisciplinaire en intégrant par exemple les arts visuels, les activités créatrices et manuelles ainsi que les mathématiques ou encore les langues. Nous allons donc poursuivre cette analyse en observant de plus près l'interdisciplinarité avec les langues, au travers de l'album de littérature jeunesse.

5.2. L'album de littérature jeunesse comme opportunité d'apprentissage de la géographie

Passons maintenant à l'analyse de l'album de littérature jeunesse comme outil d'apprentissage. Dans un premier temps, il est nécessaire d'observer quels sont les effets de l'album, de manière générale, sur les élèves. Selon Soussan (2014), « La littérature de jeunesse met l'enfance en appétit. Aiguise, dit-on. Elle ouvre et aiguise l'appétit des enfants. » (Y'a pas bon littérature de jeunesse, paragr. 6). En observant les résultats de notre recherche nous pouvons constater que les élèves sont motivés par l'histoire que leur lit l'enseignante. « Tout les élèves ont les yeux vers le livre, les élèves regardent les images attentivement » (Annexe I.a, p.105), les élèves sont impliqués dans la recherche d'hypothèse et de solution, comment peut-on aider le petit garçon à rentrer chez lui ? « Faire le même chemin, voler, appeler ses parents pour qu'ils viennent le chercher » (Annexe I.a, p.105). Les élèves parlent peu du livre de littérature jeunesse, effectivement il était difficile de poser des questions ciblées sur l'apport de l'album à des élèves de 3-4H. Nous nous basons donc sur nos observations, mais également sur l'observation des enseignantes. Dans les entretiens nous pouvons identifier que l'album de littérature jeunesse apporte, selon les enseignantes, de la motivation, « cela peut être une motivation pour certains enfants » (Annexe K.a, p.112, l.36-37) ou encore « C'est top, cela amène de la motivation supplémentaire » (Annexe K.b, p.115, l.36). De plus, l'une des enseignantes met en avant que l'album de littérature jeunesse permet aux élèves de donner du sens à ce qu'il·elle·s apprennent et donc aux notions géographiques dans notre cas. « Cela peut apporter du sens aux apprentissages grâce à une histoire à laquelle les élèves peuvent se référer » (Annexe K.b, p.115, l.76-77). Nous pouvons tirer un parallèle avec ce que nous dit Defourny (2009) au sujet du sens que prend un album de littérature jeunesse quand il représente une situation vécue par le·la lecteur·rice. Dans notre cas, l'album permet aux élèves de s'identifier au personnage de l'histoire afin de trouver une solution pour qu'il puisse retrouver son chemin et éviter de se perdre. Ce que les élèves pourront transposer à la classe de 1-2H qui veut se rendre à la forêt sans se perdre. Meunier (2016) met également en avant cet aspect, il explique que l'album de littérature jeunesse sert « à donner du sens aux lieux, à habiter les territoires, bref à comprendre la géographie » (p.10).

Après avoir analysé les raisons pour lesquelles l'album de littérature de jeunesse est un apport pour l'apprentissage de la géographie, voyons maintenant comment utiliser celui-ci. L'une des deux enseignantes expose qu'il est important de bien sélectionner l'album de littérature jeunesse qui se prête aux objectifs que nous voulons travailler : « [...] mais il faut vraiment que l'album s'y prête pour » (Annexe K.a, p.112, l.36-37), « Trouver l'album qui se prête aux objectifs, le niveau pourrait ne pas être adapté » (Annexe K.a, p.112, l.40). L'autre mentionne comme difficulté « [...] le choix du livre » (Annexe K.b, p.115, l.39). Force est de constater, le choix de l'album est un réel défi. Effectivement l'espace y est perpétuellement présent, comme nous le démontre Meunier (2016), l'histoire racontée par un album est toujours située dans un espace imaginaire ou réel. Cependant d'autres éléments de sélection entrent en jeu. Comme cité précédemment, les objectifs d'apprentissages doivent être pris en compte. Il faut également que l'histoire fasse sens avec la situation problématisante donnée aux élèves. Dans notre cas l'idée de retrouver le chemin du petit garçon qui s'est perdu est un élément important afin de travailler sur la carte que nous allons faire pour aider les élèves de 1-2H à se rendre à la forêt. Afin de trouver un album au plus proche de la situation d'apprentissage recherché il est important d'effectuer une grammaire cartographique (chapitre 3.3.1.2) de l'album. Il a également été question de sélectionner uniquement les pages qui nous intéressaient. Effectivement nous avons un créneau de trois leçons afin d'effectuer notre séquence, ce qui nous obligeait à aller à l'essentiel. Il aurait été préférable de travailler sur une plus grande période la compréhension de l'album afin de pouvoir utiliser l'intégralité de celui-ci et l'intégrer davantage dans notre séquence. Permettant ainsi aux élèves de faire plus de liens entre les notions géographiques et l'album. Dans les entretiens, une enseignante fait également ressortir cet élément-là. « Le livre n'a pas été suffisamment utilisé, j'ai l'impression que les enfants avaient oublié le livre à la troisième leçon » (Annexe K.a, p.112, l.52-53).

L'observation des élèves durant le moment de lecture met en lumière le fait que la lecture est une activité qui demande de l'attention et surtout sur une période relativement longue, certain·e·s enfants avaient de la peine à rester attentif durant toute la lecture, « certain·e·s élèves regardent ailleurs, certain·e·s discutent » (Annexe l.a, p.105). Nous observons également que le livre n'est pas un support qui a servi à l'ensemble des élèves, comme nous le montre la figure 18 – Synthèse des entretiens d'élèves, cinq élèves ont appris une nouvelle notion à l'aide du livre, deux à l'aide des

interventions de l'enseignante et un·e à l'aide de la carte. Effectivement pour que chaque élève puisse entrer dans l'apprentissage d'une nouvelle notion, il est important de varier les types d'outils, afin de répondre à leurs différents besoins.

5.3. La sortie dans l'espace proche comme opportunité d'apprentissage de la géographie

Tentons maintenant de répondre à la question suivante liée à l'apport de l'espace proche : « Pourquoi et comment la sortie dans l'espace proche est-elle une opportunité d'apprentissage de la géographie ? ».

Tout d'abord, Chevalier et Leininger-Frézal (2020) identifient l'importance de vivre l'espace et l'habiter afin de le comprendre et de l'expliquer. L'une des enseignantes met également en avant que la sortie permette aux élèves de mieux comprendre ce qui leur est enseigné : « Le fait de vivre l'activité, ça aide certains élèves » (Annexe K.a, p.112, l.27-28). Elle fait également le lien entre les notions travaillées et le chemin parcouru à l'extérieur : « Je pense que le fait de faire le chemin et de voir réellement les repères, cela l'a aidé [l'élève] à trouver des repères et à les situer sur la carte » (Annexe K.a, p.112, l.57-58). L'autre enseignante insiste sur l'aspect du vécu : « Ils peuvent se rendre compte de ce qu'est en réalité quelque chose qui est présent sur le plan » (Annexe K.b, p.115, l.28-29). Nous pouvons également identifier que deux enfants sur cinq ont déterminé que le fait de réaliser le chemin de l'école à la forêt a été une aide pour l'identification des points de repères. Trois autres ont, quant à eux, estimé qu'ils n'auraient pas réussi à identifier les points de repères sans vivre le chemin lors de la leçon 2.

Puis, Déléze (2019), met en exergue l'apport de sens de la sortie dans l'espace proche ainsi que l'apport d'un but à l'apprentissage. Les deux enseignantes identifient également cet élément dans les impacts qu'a la sortie scolaire sur l'apprentissage de la géographie. L'une explique que : « le fait qu'ils puissent sortir et se déplacer pour voir réellement l'espace peut [...] donner du sens à ce qu'ils apprennent » (Annexe K.a, p.112, l.67-68) et l'autre dit « que cela [l'espace proche] faisait du sens, j'ai remarqué qu'ils étaient investis » (Annexe K.b, p.115, l.55).

Pour terminer, nous avons observé que la motivation et l'implication des élèves ont été impactées par la sortie dans l'espace proche : « Les élèves sourient. », « Les élèves écrivent des repères sur la carte. », « Les élèves discutent entre eux sur un repère » (Annexe l.b, p.105). Ceci montre que les élèves étaient impliqués dans la tâche et

motivés à réaliser le travail demandé. Les enseignantes ont également relevé que la sortie a impacté la motivation des élèves, l'une disant : « Je pense que le livre et la sortie ont impacté la motivation des élèves » (Annexe K.a, p.112, l.58-59) et l'autre expliquant : « j'ai trouvé que malgré que les enfants connaissent le village, ils étaient bien impliqués » (Annexe K.b, p.115, l.41-42) et « j'ai remarqué qu'ils ont bien réfléchi » (Annexe K.b, p.115, l.57).

Nous analysons à présent comment la sortie dans l'espace proche peut être utilisée comme outil pédagogique au service de la géographie. Tout d'abord, comme le montre Audigier (1999), la mise en place de sortie dans l'espace proche est une volonté des enseignant·e·s du primaire, mais la réalisation sur le terrain est plus difficile. Selon les enseignantes que nous avons interrogées, il y a des thèmes qui permettent plus ou moins les sorties dans l'espace proche : « Cela ne se prête pas toujours. Si on fait le thème du village et du quartier, on sort pour voir le village, [...] Nous sortons si le thème se prête bien à une sortie » (Annexe K.a, p.112, l.23-24). Ceci explique donc qu'il y a certains thèmes travaillés durant l'apprentissage desquels il est difficile d'organiser des sorties. Nous pouvons donc noter cet élément autant comme facilitateur qu'inhibiteur des sorties, nous faisons ici référence au travail de Fauquex (2017). De plus, l'une des enseignantes met en avant que la sécurité est un aspect qui peut freiner l'organisation de sorties : « la sécurité, lié à leur âge. Il faudrait des accompagnants qui puissent les suivre » (Annexe K.b, p.115, l.31-33). Néanmoins, ces deux facteurs n'ont pas été identifiés par l'auteur dans sa recherche. Filâtre, quant à elle, identifie le facteur de sécurité comme élément qui fait de la sortie scolaire un dispositif risqué. Chez Fauquex, le groupe classe est un facteur prédominant comme facilitateur et inhibiteur. Ce que nous pouvons également remarquer chez les enseignantes que nous avons interrogées, l'une d'entre elles nous explique : « pour certains élèves, c'est plus difficile à gérer car on n'est plus dans le cadre de la classe » (Annexe K.a, p.112, l.28-29), « la discipline, pour certains élèves qui ont besoin d'un cadre, c'est plus des soucis de comportement et de gestion pour moi » (Annexe K.a, p.112, l.31-32). L'autre enseignante cite « la gestion » (Annexe K.b, p.115, l.31) du groupe comme facteur important dans la réalisation de sorties, elle explique que « pour certains élèves, c'est difficile de gérer la discipline » (Annexe K.b, p.115, l.45). Afin d'atténuer l'effet inhibiteur de la gestion de classe pour la sortie dans l'espace proche, il est important d'expliquer clairement l'espace comme univers formaté et non comme un univers

ludique, comme nous l'explique Chevalier et Leininger-Frézal (2020). Effectivement, nous avons pu observer certain·e·s élèves se disperser et jouer durant la leçon à l'extérieur : « les élèves jouent avec la neige », « un·e élève joue avec un bâton trouvé par terre » et « un·e élève se déplace dans le pré, il·elle passe sous le fil électrique » (Annexe I.c, p.106). L'enseignante présente durant cette leçon relève quant à elle qu'elle aurait laissé les élèves profiter d'un moment à la forêt : « si je devais refaire la leçon, je la ferais durant toute la matinée pour qu'ils aient un moment à la forêt pour profiter » (Annexe K.b, p.115, l.43-45) et « je me dis que le fait de sortir les faits oublier un peu le travail qu'ils doivent réaliser » (Annexe K.b, p.115, l.55-56).

Pour conclure, il est très important de faire une bonne analyse a priori de l'espace proche et des facteurs facilitateurs et inhibiteurs liés à la sortie citée par Fauquex, Filâtre et les enseignantes que nous avons interrogées.

A travers ces analyses, nous avons donc répondu à notre question de recherche : « Pourquoi et comment utiliser l'album de littérature jeunesse ainsi que la sortie dans l'espace proche comme opportunités d'apprentissage de la géographie au cycle 1 ? ».

5.4. L'ingénierie didactique comme méthodologie de recherche

Pour la réalisation de cette recherche nous avons choisi de travailler avec l'ingénierie didactique. Cette méthode est relativement complexe et nous n'avons jamais travaillé avec celle-ci. Elle nous a permis d'avoir une vision globale de notre travail. Nous avons pu imaginer la séquence et ce qu'elle engageait comme apprentissages, avec nos connaissances de futures enseignantes. Ceci nous a permis de structurer notre réflexion et nos observations en classe. De plus, cette méthode nous a aidées à prendre notre rôle de chercheuses dans un cadre où nous avons l'habitude d'être enseignantes.

Cependant, il a tout de même été difficile de planifier une séquence d'enseignement-apprentissage afin que quelqu'un d'autre la mène en classe. Lors de la mise en place des leçons, il a été difficile pour nous de garder une posture de chercheuse, sans effectuer d'intervention. Effectivement, les élèves avaient tendances à nous considérer comme des ressources lorsqu'il·elle·s rencontraient des difficultés. De plus, lors de la leçon 2 nous avons dû intervenir afin d'aider l'enseignante dans la gestion de classe.

Nous avons motivé et encadrer les élèves dans la tâche, tout en essayant au maximum de garder notre posture de chercheuses. Les enseignantes avec lesquelles nous avons travaillé n'avaient pas l'habitude d'effectuer ce genre de méthode, ce qui a été un défi à relever pour elles comme pour nous.

Pour terminer,

Conclusion

Afin de réaliser ce travail de Bachelor, nous avons utilisé la méthode de l'ingénierie didactique. Nous avons donc créé une séquence de géographie, composée de trois leçons, qui a intégré la sortie dans l'espace proche et l'album de littérature jeunesse. Cette séquence a été enseignée par les deux enseignantes de la classe dans laquelle nous avons mis en place notre dispositif. Nous avons ainsi pu observer les leçons afin d'analyser les impacts de l'utilisation de l'album de littérature jeunesse et de la sortie dans l'espace proche au service de l'apprentissage de la géographie. Nous avons également pu analyser ceci grâce aux entretiens effectués avec les enseignantes et quelques élèves de la classe. Ceci nous a donc permis de répondre à notre question de recherche, qui est : « Pourquoi et comment utiliser l'album de littérature jeunesse ainsi que la sortie dans l'espace proche comme opportunités d'apprentissage de la géographie au cycle 1 ? ».

Cette recherche a donc mis en avant que l'album de littérature jeunesse peut être non seulement une source de motivation dans l'apprentissage de la géographie mais qu'il permet aussi d'impliquer les élèves. Il donne également du sens à ce que les élèves apprennent. L'histoire racontée ou lue peut leur donner le sentiment d'appartenir au récit et ainsi les aider dans la compréhension des notions, ceci leur donnant envie de s'impliquer davantage dans le processus d'apprentissage.

L'espace proche quant à lui permet aux élèves de vivre et d'habiter l'espace afin d'améliorer la compréhension de la géographie. Il peut motiver les élèves, les impliquer davantage dans la tâche et donner du sens aux apprentissages. Cependant, il est important de veiller à certains facteurs pour favoriser un climat propice aux apprentissages.

Notre recherche apporte des éléments complémentaires aux différents travaux dont nous avons pris connaissance pour la réalisation de celle-ci. Effectivement, peu de

travaux mettent en relation la littérature jeunesse et l'espace proche au service de l'apprentissage de la géographie.

A travers nos lectures et durant la mise en place de notre séquence, nous avons pu remarquer qu'il y a un grand écart entre l'enseignement de la géographie dans la réalité du terrain et la didactique de la géographie. Comme le montre Thémis (2016), la didactique de la géographie devrait viser comme apprentissage : la compréhension que chaque description du monde en géographie est une interprétation qui est fondée sur la pensée individuelle, l'usage des outils didactiques dans des situations géographiques, la résolution de situations problèmes qui permettent d'explorer et enfin l'exploration de l'espace et du territoire afin d'argumenter ces choix dans un débat. (p. 125,126)

De plus, nous avons également appris que chaque album de littérature jeunesse peut être utilisé comme outil d'apprentissage en géographie ou dans d'autres disciplines. Il faut analyser cet outil afin d'identifier, sélectionner ou accentuer sur les aspects qui traitent des objectifs que nous souhaitons travailler avec les élèves.

Cette recherche a eu plusieurs limites. Nous avons eu trois leçons à disposition. De ce fait, nous avons gardé uniquement les éléments essentiels à travailler. Nous sommes passées outre certains aspects qui auraient donné davantage de sens pour les élèves. L'album de littérature jeunesse, par exemple, n'a pas été suffisamment exploité pour l'apprentissage de la géographie. Puisque nous devons également travailler les aspects de compréhension durant ces leçons. Il aurait été préférable d'utiliser quelques leçons supplémentaires afin de travailler davantage la compréhension de l'album. De plus, il aurait été intéressant de vérifier les apports de ces deux dispositifs sur le long terme. Afin d'observer l'impact de ces outils sur la mémoire des élèves.

Pour aller plus loin, il serait intéressant de réaliser des entretiens avec des enseignant·e·s fribourgeois·e·s pour savoir de quoi ils auraient besoin comme dispositifs ou ressources afin d'intégrer la littérature jeunesse et la sortie dans l'espace proche dans leur enseignement de la géographie. Effectivement, nous avons l'impression, suite à la réalisation de ce travail, que ces deux outils sont pertinents pour l'apprentissage de la géographie. Cependant, ils restent peu utilisés. Il serait

également intéressant de questionner les enseignant·e·s primaires fribourgeois·e·s sur leurs besoins quant à l'enseignement de la géographie comme branche primaire et non secondaire, comme expliqué par Audigier (1999) et confirmé par nos expériences. Un autre aspect qui serait pertinent à analyser serait, selon nous, les apports de la littérature jeunesse et de la sortie dans l'espace proche dans d'autres disciplines que la géographie, éventuellement sur une plus longue durée.

A la suite de ce travail, nous pourrions intégrer, dans notre pratique future, l'utilisation de l'album de littérature jeunesse et de la sortie dans l'espace proche. Non seulement durant nos leçons de géographie mais également de tester ces deux dispositifs dans d'autres domaines disciplinaires.

En conclusion, ce travail a beaucoup enrichi nos connaissances sur l'enseignement de la géographie au cycle 1 et sur l'importance de penser la géographie comme branche primaire. Il nous a également permis de nous rendre compte que la préparation d'une leçon explicite est un réel défi et cela nous sera utile dans notre pratique. Les analyses que nous avons réalisées nous ont permis d'avoir un regard critique sur l'album de littérature jeunesse et de la sortie dans l'espace proche. Nous avons pu identifier les différents apports que ces deux outils peuvent avoir pour les élèves et les enseignant·e·s.

Références

- Audigier, F. (1999). Les représentations de la géographie dans l'enseignement primaire en France. Habitat commun, voisinage et distances. *Cahier de géographie du Québec*, 43(120), 395-412. <https://doi.org/10.7202/022846ar>
- Bailly, A. S. (1985). Distances et espaces : vingt ans de géographie des représentations. *L'espace géographique*, 14 (3), 197-205. <https://doi.org/10.3406/spgeo.1985.4033>
- Ben Soussan, P. (2014). *Qu'apporte la littérature jeunesse aux enfants : Et à ceux qui ne le sont plus*. Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.benso.2014.01>
- Benimmas, A. (2015). Le statut de la carte géographique dans la pratique enseignante à l'école francophone en milieu minoritaire. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 50(2-3), 269-291. <https://doi.org/10.7202/1036433ar>
- Bisinski, P. (2005). *Pop mange de toutes les couleurs*. Loulou & Cie.
- Blake. S. (2007). *Je veux pas aller à l'école*. École Des Loisirs.
- Chevalier, D., & Leininger-Frézal, C. (2020). Des lieux pour apprendre et des espaces à vivre : l'école et ses périphéries. Des places et des agencements. *Géocarrefour*, 94(1). <https://doi.org/10.4000/geocarrefour.15142>
- Caradec, Y. (2002). *Histoire de la cartographie* (Mémoire de master). <http://www.sabix.org>
- CIIP. (2016). Plan d'études romand. Récupéré de <https://www.plandetudes.ch/per>
- Defourny, M. (2009). *Le livre et l'enfant : Recueil de textes de Michel Defourny*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.defou.2009.01>
- Délèze, P. (2019). *Des sorties liant apprentissages et créativité à proximité de l'établissement scolaire : possible ?* (Mémoire de master, Haute école pédagogique Vaud). <http://patrinum.ch>
- Espinassous, L. (2010). *Pour une éducation buissonnière*. Hesse Editions.
- Filâtre, E. (2021). *Développer la conscience géographique des élèves en enseignant à partir de l'espace proche* (Thèse de doctorat, Université de Toulouse). <https://theses.hal.science>
- Filâtre, E. (2020). La place de l'espace proche dans l'évolution des programmes de géographie de l'école élémentaire française de 1977 à 2015. *Cybergeog*, 950. <https://doi.org/10.4000/cybergeog.35167>

- Fauquex, N. (2017). *Représentation d'enseignants au sujet des sorties de terrain* (Thèse de doctorat, Haute école pédagogique du Valais). <http://doc.rero.ch>
- Kim, M. (2022). *L'escargot*. École Des Loisirs.
- Lehalle, H., Mellier, D. (2021). *Psychologie du développement: Enfance et adolescence. Cours, exercices et QCM corrigés*. Dunod.
- Meunier, C. (2018). Quand les albums parlent d'espace. Enseigner la géographie avec le livre pour enfants. *L'Information géographique*, 82, 50-71. <https://doi.org/10.3917/lig.823.0050>
- Musial, M., Pradere, F. & Tricot, A. (2012). L'ingénierie didactique, une démarche pour enseigner rationnellement. *Technologie - CNDP*, 180, 54-59.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre-Derville, I., & Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux aux didactiques*. De Boeck Supérieur.
- Thémines, J-F. (2016). La didactique de la géographie. *Revue française de pédagogie*, 197, 99-136. <https://doi.org/10.4000/rfp.5171>
- Tricot, A., & Musial, M. (2020). *Précis d'ingénierie pédagogique*. De Boeck.

Table des illustrations

Figure 1 – Synthèse des principaux facteurs favorisant ou entravant les sorties. (Fauquex, 2017, p.36)	8
Figure 2 – Classement des différentes motivations des conduites spatiales (Meunier, 2016, p.107)	15
Figure 3 – Légende des schémas spatiogénétiques des récits (Meunier, 2016, p.134)	15
Figure 4 – Usage de la carte (Meunier, 2016, p.158).....	16
Figure 5 – Emplois de la carte (Meunier, 2016, p.162)	17
Figure 6 – Représentation schématisante de la démarche de conception (Musial, Pradère & Tricot, 2012, p. 58)	19
Figure 8 - Grammaire cartographique "L'escargot", Minu Kim	24
Figure 9 – « Point de repères » travaux d'élèves leçon 1.....	25
Figure 10 - "Le chemin" travaux d'élèves leçon 1.....	26
Figure 11 - Carte de base leçon 2	27
Figure 12 - Photo de 2 élèves durant la leçon 2.....	27
Figure 13 - Carte après tournus leçon 3.....	28
Figure 14 - Carte finale, leçon 3	29
Figure 15 - Planification canevas en spirale.....	32
Figure 16 - Exemple de repère "bon", Annexe G, p.98	36
Figure 17 - Exemple de repère "mauvais", Annexe G, p.100.....	36
Figure 18 - Synthèse des réponses des entretiens d'élèves.....	38

Déclaration sur l'honneur

Déclaration sur l'honneur

Par la présente, nous attestons que le travail rendu est le fruit de notre réflexion personnelle et a été rédigé de manière autonome. Nous certifions notamment ne pas avoir eu recours à l'intelligence artificielle pour la rédaction du travail.

Nous certifions que toute formulation, source, raisonnement, analyse ou création empruntée à des tiers est correctement et consciencieusement mentionnée comme telle, de manière transparente et claire, de sorte que la source soit reconnaissable, dans le respect des droits d'auteurs.

Nous sommes conscientes que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement, correctement ou complètement est constitutif de plagiat ; celui-ci est automatiquement dénoncé à l'autorité compétente.


Au vu de ce qui précède, nous déclarons sur l'honneur ne pas avoir eu recours au plagiat ou à toute autre forme de fraude.

Lentigny, le 27.03.23

Lieu, date

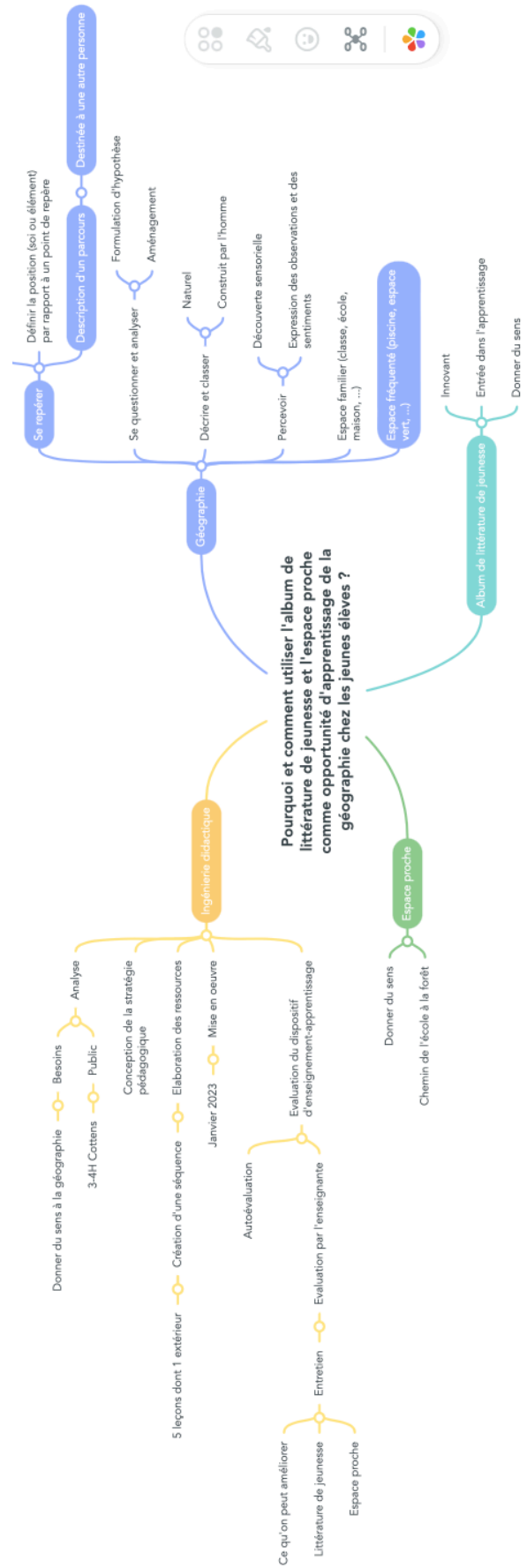


Signature



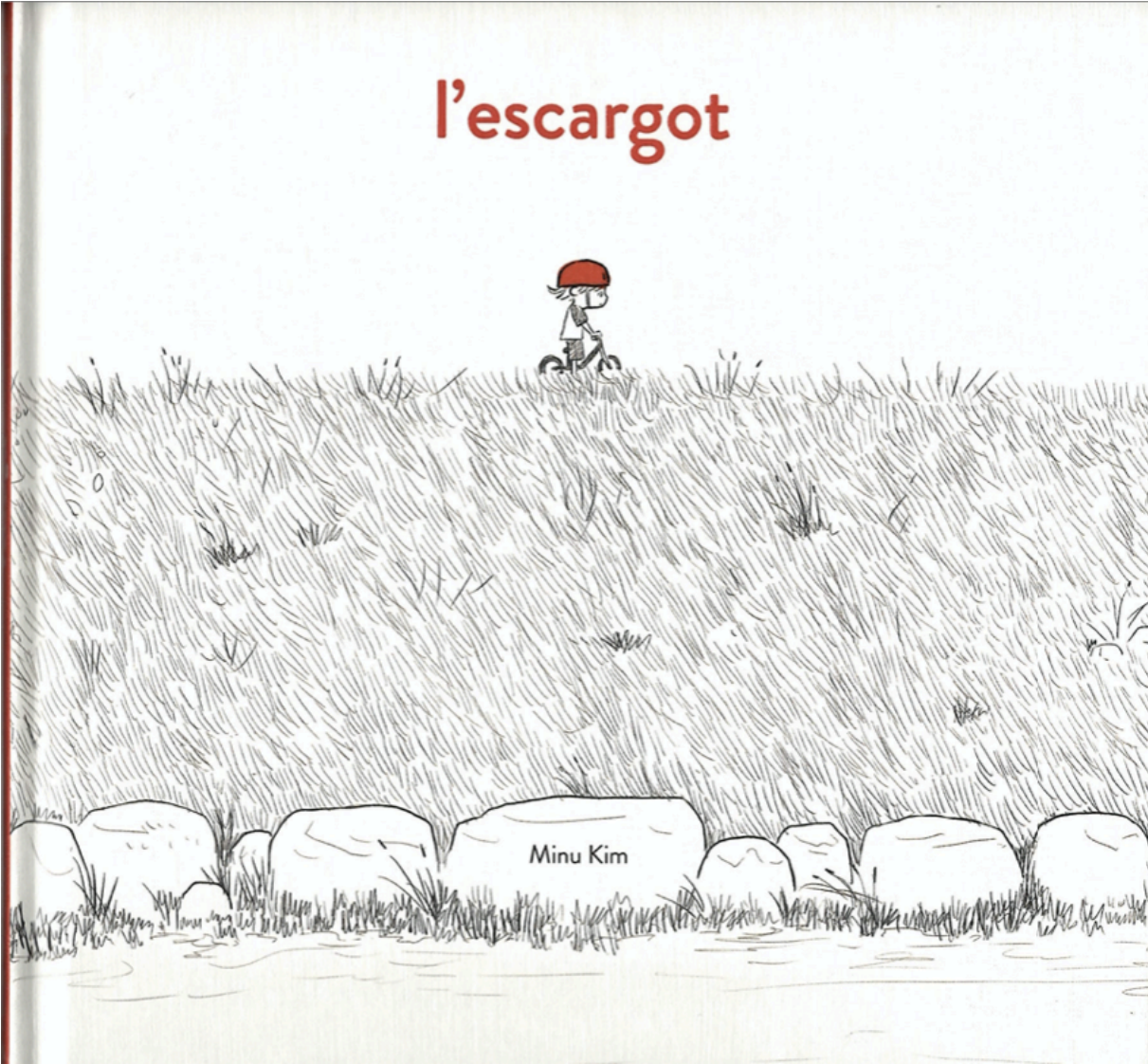
Signature

Annexe A : Carte conceptuelle

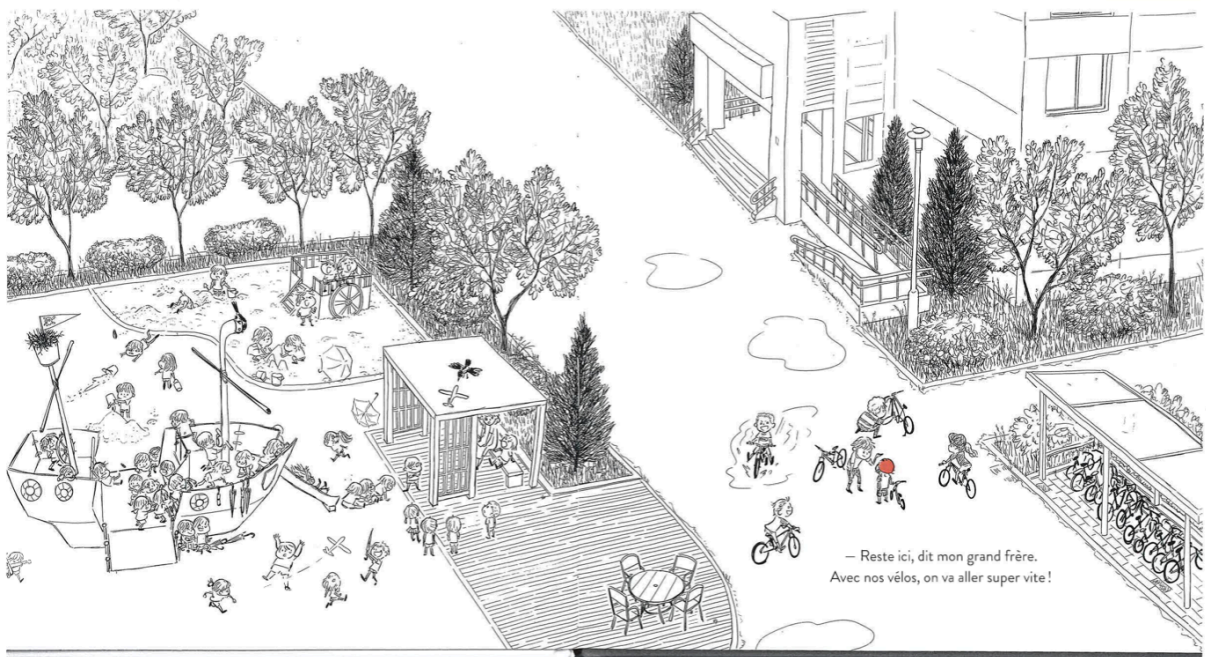


Annexe B : Livre

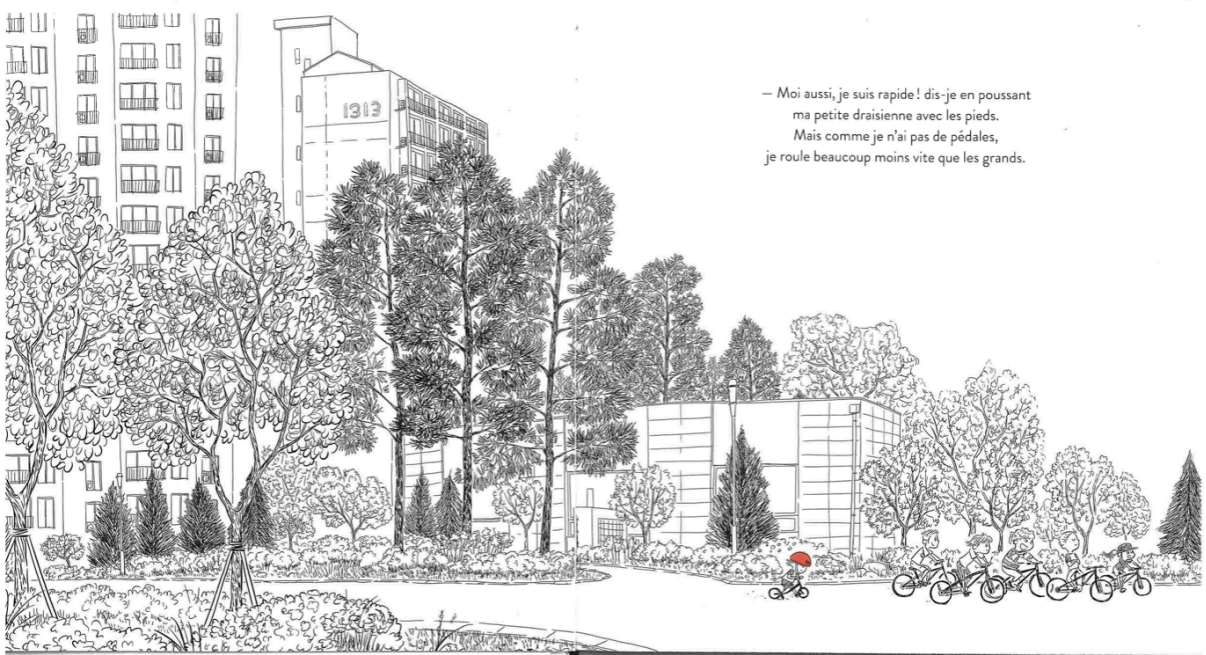
B.a – Couverture du livre



B.b – Page 1

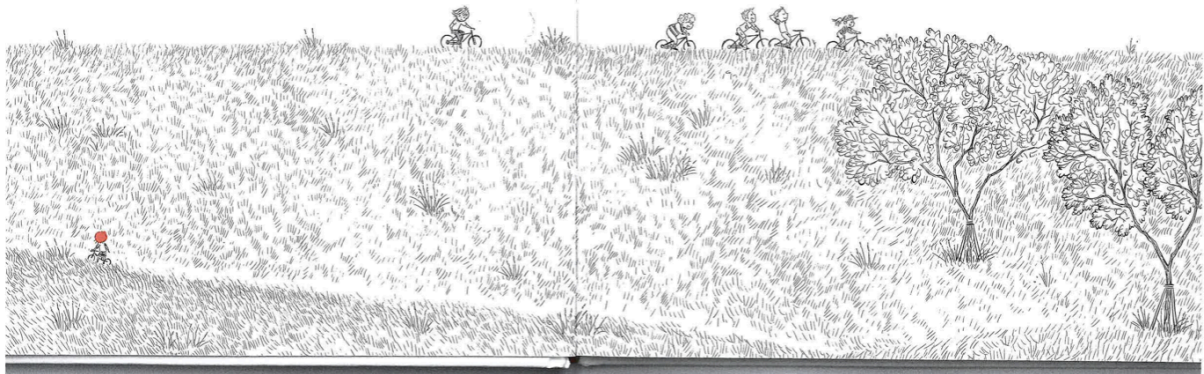


B.c – Page 2

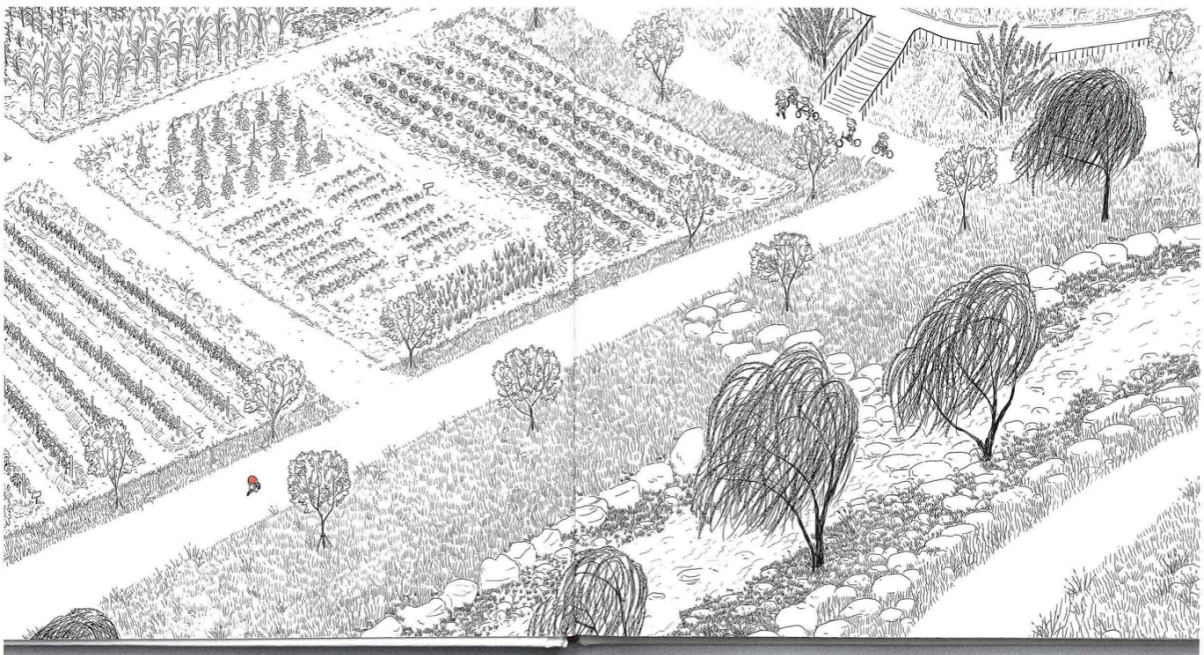


B.d – Page 3

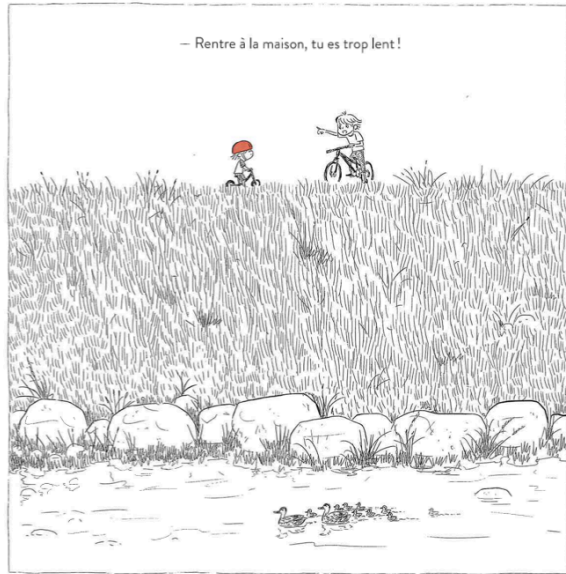
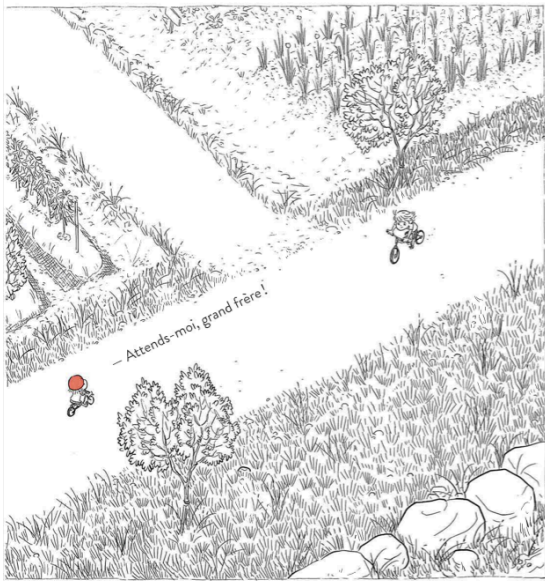
En quelques minutes, ils sont déjà loin.



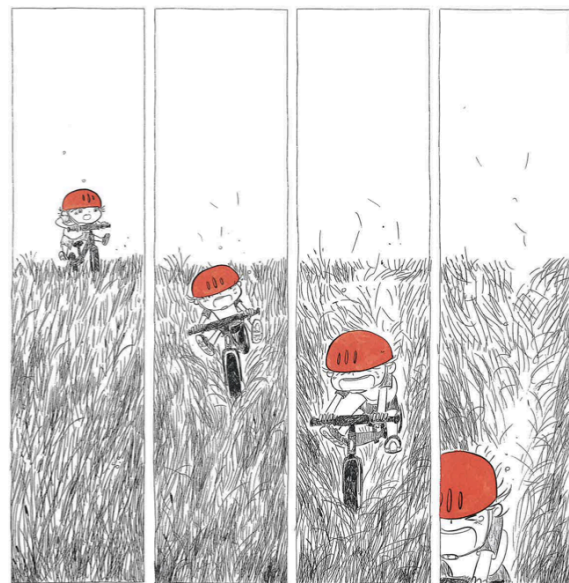
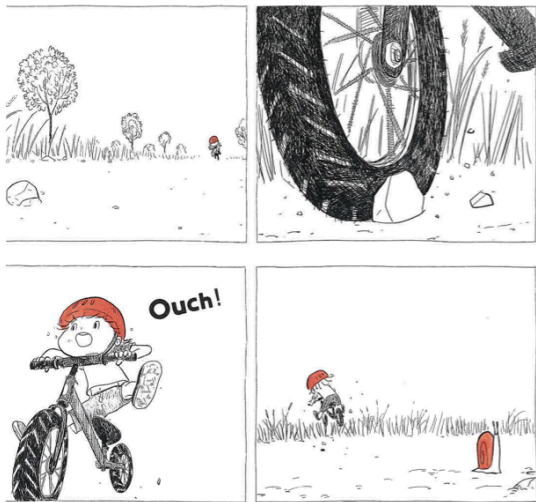
B.e – Page 4



B.f – Page 5



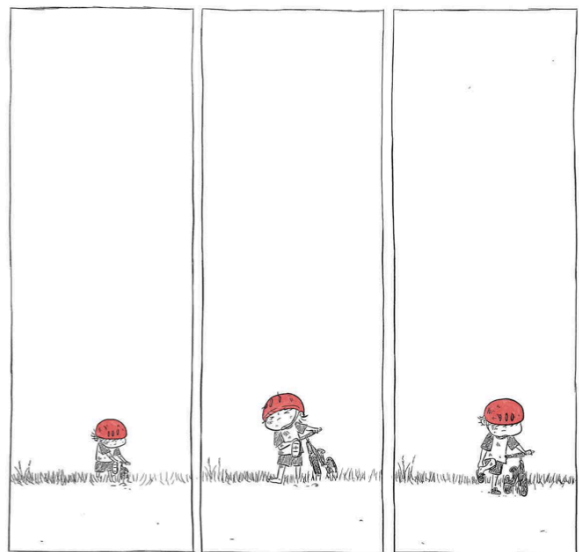
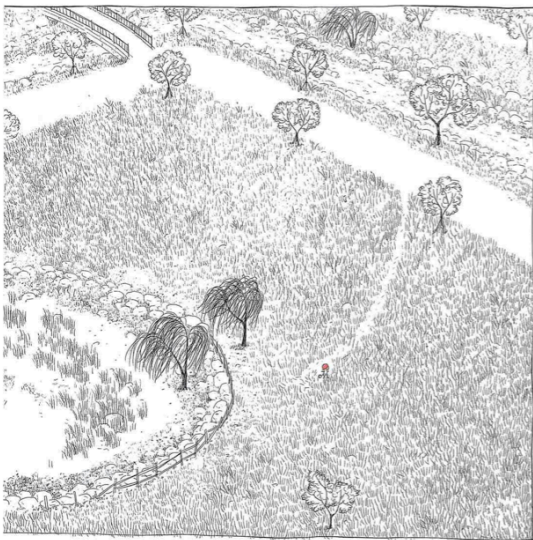
B.g – Page 6



B.h – Page 7



B.i – Page 8

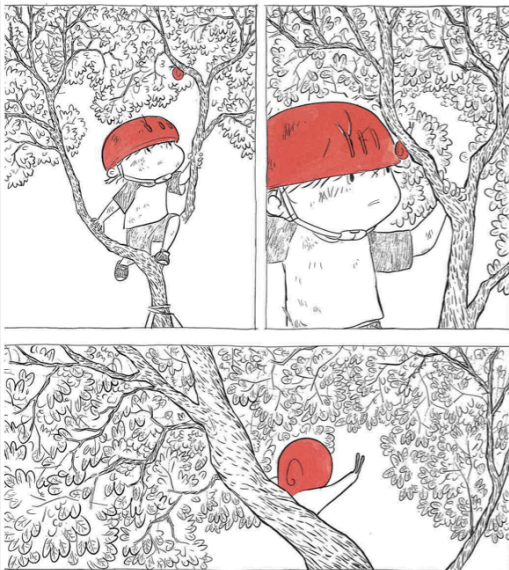


B.j – Page 9

– Oh, bonjour, petit escargot...

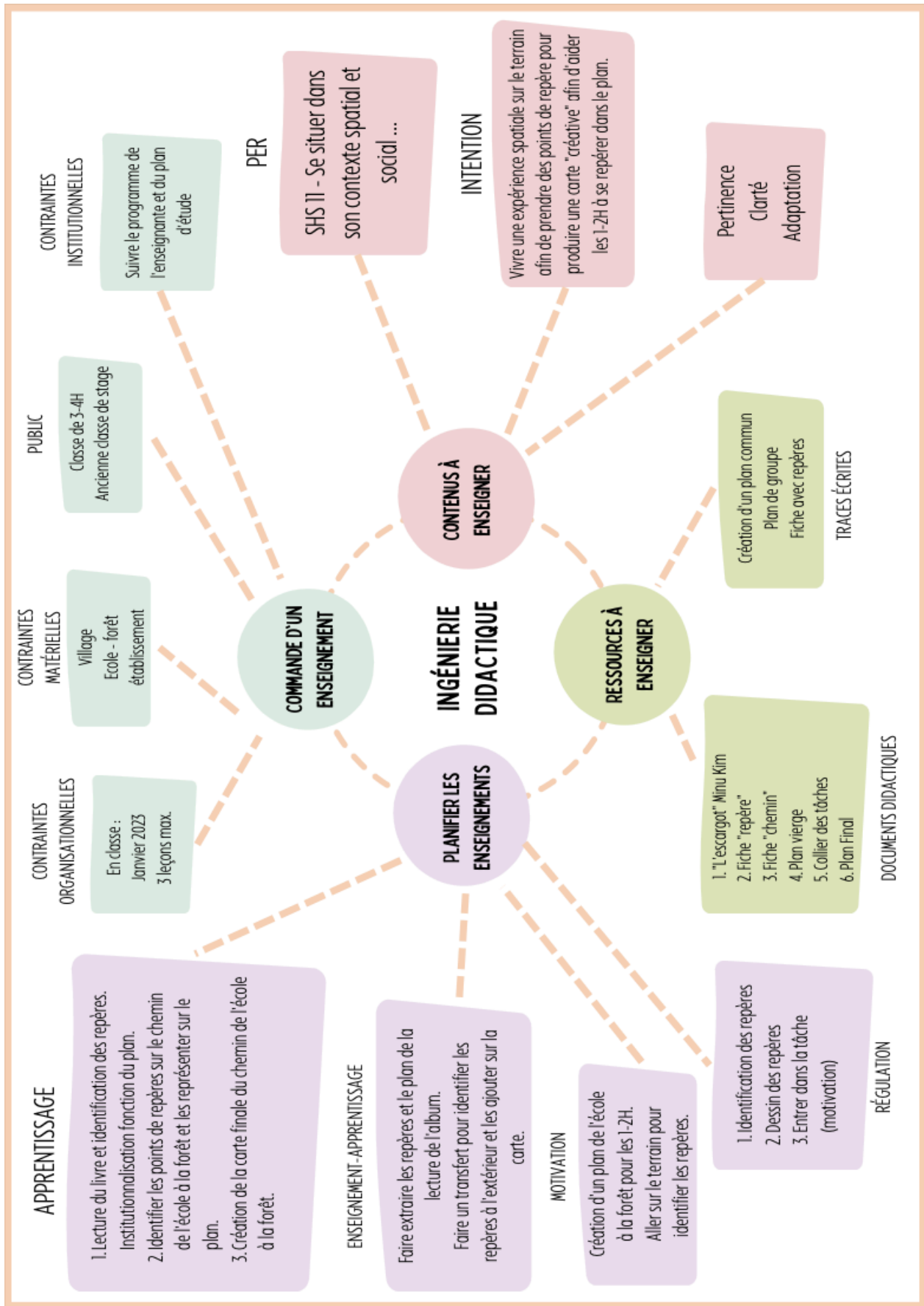


B.k – Page 10





Annexe C : Carte conceptuelle d'ingénierie didactique



Annexe D : Séquence d'enseignement

D.a – Canevas de séquence

Justine Yerly & Vahide Krasniqi

Planification N2 & N3

Travail de Bachelor

Géographie : (se) repérer					
<p>Objectifs du PER</p> <p>SHS 11 — Se situer dans son contexte spatial et social...</p> <p>1 ...en explorant l'espace vécu et l'espace des autres (activités humaines), en exprimant sa perception 2 ...en se familiarisant avec la lecture de photos, maquettes, schémas, plans et cartes 3 ...en utilisant des termes spécifiques liés à l'espace et à la géographie 4 ...en s'interrogeant et en recherchant des solutions à un problème lié à l'aménagement de l'espace vécu 5 ...en s'orientant dans l'espace vécu à l'aide de repères 6 ...en représentant librement l'espace vécu</p> <p>Capacités transversales</p> <ul style="list-style-type: none"> o Collaboration o Communication o Stratégies d'apprentissage <p>Formation générale</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 25%;">Représentation de l'espace proche en deux dimensions (dessin, peinture...)</td> <td style="width: 25%;">Représentation de l'espace proche en deux et trois dimensions (disposition d'objets, modelage...) Dessin d'un trajet respectant une succession de points de repère</td> <td style="width: 25%;">■ représente un trajet familier par le dessin en tenant compte de la succession des points de repère</td> <td style="width: 25%;">Liens A 11 AC&M – Expression et représentation</td> </tr> </table>		Représentation de l'espace proche en deux dimensions (dessin, peinture...)	Représentation de l'espace proche en deux et trois dimensions (disposition d'objets, modelage...) Dessin d'un trajet respectant une succession de points de repère	■ représente un trajet familier par le dessin en tenant compte de la succession des points de repère	Liens A 11 AC&M – Expression et représentation
Représentation de l'espace proche en deux dimensions (dessin, peinture...)	Représentation de l'espace proche en deux et trois dimensions (disposition d'objets, modelage...) Dessin d'un trajet respectant une succession de points de repère	■ représente un trajet familier par le dessin en tenant compte de la succession des points de repère	Liens A 11 AC&M – Expression et représentation		
<p>Interdisciplinarité</p> <p>Français L1 – apprécier un ouvrage de littérature de jeunesse Maths</p>	<p>Ressources</p> <p>Moyen Fiches Documents</p>				
<p>Prérequis</p> <p>Ce que les élèves doivent savoir avant la séquence.</p>	<p>Intention</p> <p>Où je veux amener les enfants. Vivre une expérience spatiale sur le terrain afin de prendre des points de repère pour produire une carte « créative » afin d'aider les 1-2H à se repérer dans le plan.</p>				
<p>Différenciation</p> <p>Contenus Processus Productions Environnement Posture</p>					

Justine Yerly & Vahide Krasniqi

Planification N2 & N3

Travail de Bachelor

Leçon & Date	Leçon 1	100 min	Lundi 9 janvier 2023	Leçon 2	60 min	Vendredi 13 janvier 2023 OK	Leçon 3	100 min	Lundi 16 janvier 2023	
Modèle d'apprentissage			Transmissif			Transmissif			Transmissif	
			Béhaviorisme			Béhaviorisme			Béhaviorisme	
			Constructivisme			Constructivisme			Constructivisme	
			Socio-constructivisme			Socio-constructivisme			Socio-constructivisme	
			Autre			Autre			Autre	
Phase d'apprentissage			Problématiser - Planifier			Investiguer			Conceptualiser	
Taxonomie Bloom			Connaissance			Connaissance			Connaissance	
			Compréhension			Compréhension			Compréhension	
			Application			Application			Application	
			Analyse			Analyse			Analyse	
			Synthèse			Synthèse			Synthèse	
Objectif spécifique	L'élève est capable de ...		1 ... Identifier les similitudes entre l'histoire du petit garçon et les 1-2H. 2 ... Identifier la fonction du plan.	L'élève est capable de ...		1 ... Identifier les points de repères du chemin de l'école à la forêt et les représenter sur le plan.	L'élève est capable de ...		1 ... Identifier 2 points de repère du chemin de l'école à la forêt. 2 ... Identifier le comportement des EL entre deux points de repère.	
	Évaluation		Formative Savoir Régulation MÉC, interroger les EL sur la compréhension de l'histoire et le lien avec notre situation problématisante, les EL de 1-2H.	Formative Savoir-faire Régulation immédiate Observation informelle direct (Obj.1) Durant l'activité		Sommativ Savoir Régulation Grille d'évaluation		Prénom de chaque EL Obj. → 1 ... Identifier 2 points de repère du chemin de l'école à la forêt. Points : 2 / 1 / 0 seul 1 → Pour sortir chaque EL doit dire 2 repères. Obj. → 2 ... Identifier la fonction du plan. Question : Pourquoi est-ce qu'on fait le plan pour les 1-2H ? / Observation durant la séquence. Points : 1 / 0 seul 1 → Durant le tourmus.		
Quoi ?	Savoir									
	Savoir-être									
	Savoir-faire									
	Pourquoi ?									
	Comment ?									
Quand ?	Outil									
			Plénum (PL)				Plénum (PL)		Plénum (PL)	
			Groupe (Gr.)				Groupe (Gr.)		Groupe (Gr.)	
			Coopératif				Coopératif		Coopératif	
			Duo (PA)				Duo (PA)		Duo (PA)	
Formes sociales			Individuel (Indiv.)				Individuel (Indiv.)		Individuel (Indiv.)	
			Ateliers				Ateliers		Ateliers	
			Plan				Plan		Plan	
			Jeu libre				Jeu libre		Jeu libre	
			Projet				Projet		Projet	
Modes d'apprentissage			Frontal				Frontal		Frontal	

<p>Résumé</p>	<p>Amorce Lecture du livre Situation problématisante Comment est-ce qu'on fait pour pas se perdre ? 1-2H ont besoins de nous pour trouver un nouveau chemin pour se rendre à la forêt car il y a des travaux. Se repérer dans la réalité et dans le plan. Questionnement Qui ? Quels acteurs : 1-2H Représentation : Chemin de la forêt Intentions : Comment on se déplace de l'école à la forêt, marcher, courir, 2 par 2, libre. Repère. Pour-quoi ? fonctions : déplacement Quelles actions ? Pourquoi-là ? Déplacement demandé par Chantal et Chrystel Où ? Décrire le chemin, les éléments caractéristiques.</p> <p>Institutionnalisation : Se repérer : Observation de différentes cartes. A quoi sert-elle ? Faire le lien 3D → 2D Comment est-ce qu'on utilise ? - Le point de repère - Le plan</p> <p>Attention prénom compliqué !</p>	<p>Démarche de vérification Chaque groupe à une couleur de feutre. Rendre l'idée de groupe de couleur sympa ! Amener du fun. Trouver des points de repères qui permettent aux élèves de 1-2H de trouver le chemin. Les élèves sont mis en groupe, un 4H par groupe (4 groupes), ils reçoivent un plan plastifié et un feutre. Nous réalisons un bout du chemin, puis leur demandons de s'arrêter et de dessiner ou écrire quelque chose sur leur plan, nous faisons plusieurs arrêts jusqu'à la forêt.</p>	<p>Introduction <i>Recueil de conceptions. Dire ce qu'on a dessiné ou écrit aux autres.</i> Par groupe, ils prennent un moment pour se remémorer les éléments. 4 tours où ils complètent le plan des autres. Chaque groupe à la même couleur que la leçon 2.</p> <p>MEC « vivant » avec plan en 2D Création du plan sur un grand carton. Chaque groupe donne un élément qu'il a retenu. Questionner sur la manière de noter le repère. Comment on le dessine pour que tout le monde comprenne. Observer dans le livre comment sont choisis les repères. Catégoriser les repères.</p> <p>Bilan Vérification du plan.</p> <p>Attention prénom compliqué !</p>
---------------	---	---	--

D.b – Canevas des leçons

Leçon 1

Leçon 1 du Lundi 16 janvier 2023						
Degré(s) - élèves	3-4H					
Temps	100 min					
Étape(s) de l'apprentissage	Motivation & mise en projet Situation de départ	Acquisition & construction Construction & appropriation	Entraînement Consolidation, enrichissement & remédiation	Intégration des savoirs & transfert Réinvestissement	Autoévaluation Évaluation	
Objectif(s) spécifique(s)	L'élève est capable de ...			Vérification		
	1 ... Identifier les similitudes entre l'histoire du petit garçon et les 1-2H. 2 ... Identifier la fonction du plan.			1 Observation lors de la MEC 2 Observation lors de la MEC		
Évaluation	Formative Savoir Régulation MEC, interroger les EL sur la compréhension de l'histoire et le lien avec notre situation problématisante, les EL de 1-2H.					
Niveau(x) taxonomique(s)	Connaissance	Compréhension	Application	Analyse	Synthèse	Évaluation
Modèle(s) d'apprentissage	Béhaviorisme	Socio-constructivisme	Constructivisme	Transmissif	Autre	
Résumé Étapes de la leçon	Amorce Lecture du livre Situation problématisante Comment est-ce qu'on fait pour pas se perdre ? 1-2H ont besoins de nous pour trouver un nouveau chemin pour se rendre à la forêt car il y a des travaux. Se repérer dans la réalité et dans le plan. Questionnement Qui ? Quels acteurs : 1-2H Représentation : Chemin de la forêt Intentions : Comment on se déplace de l'école à la forêt, marcher, courir, 2 par 2, libre. Repère. Où ? Décrire le chemin, les éléments caractéristiques. Institutionnalisation : Se repérer : Observation de différentes cartes. A quoi sert-elle ? Faire le lien 3D→2D Comment est-ce qu'on utilise ? - Le point de repère - Le plan					
Analyse a priori Pourquoi ?	Contexte de la leçon	Première leçon de la séquence. Introduction avec le livre l'escargot de Minu Kim.				
	Posture de l'enseignant-e (ENS*)	Médiateur-trice : - Proposer des mises en commun et relance en plenum afin de favoriser les apprentissages si nécessaire.	Gardien-ne du climat : - Favoriser une ambiance de travail adéquate.	Conseiller-ère & accompagnant-e : - S'intéresser aux besoins des EL en leur prodiguant des conseils personnalisés.	Observateur-trice : - Garder des traces des observations à l'aide de la grille d'observations.	
		XX				
	Savoir(s) enseigné(s)	Se repérer. Observation de cartes. Identification des repères.				
	Différenciation	Travailler en groupe et en plenum.				
	Auto-évaluation / Évaluation	Lors des MEC évaluation par observation à l'aide de la grille d'évaluation.				
	Matériel nécessaire	Cartes Livre				
	Organisation	Travail en plenum. → Complicé Travail en groupe.				

Durée	Forme(s)	Déroulement	Rôle(s) de l'enseignant-e	Justification(s) & intention(s)	Moyen(s)
Ouverture					
10 min	Plenum	Lecture du livre en adaptant les pages lues. Expliquer aux élèves qu'on ne va pas lire toute l'histoire, mais uniquement une partie. S'ils veulent lire le livre en entier il sera disponible au coins livre. Info de lecture : - Les pages à ne pas lire sont accrochées par un trombone. Comment est-ce que le petit garçon va faire pour rentrer chez lui ? → Émission d'hypothèses → Noter au tableau noir.	Gardien-ne du climat : - Favoriser une ambiance de travail adéquate. Médiateur-trice : - Lecture du livre Conseiller-ère & accompagnant-e : - Aide dans la formulation d'hypothèse. - Accompagnement dans l'émission d'hypothèses.	Découverte de la carte.	Livre « l'escargot » Minu Kim
Analyse à priori. // Savoir – Obstacle – Procédure – Remédiation – Différenciation					
Valerio : assis à côté de l'enseignante, montrer les images Attention : Isis, Maëlle, Logan Lecture → Un élève ne comprend pas le français. → Observer les images.					
Partie principale					
15 min	Plénium	Discussion autour du livre. A la fin : questionnement en plénium. - Comment est-ce qu'il aurait pu faire pour ne pas se perdre, pour retrouver son chemin ? - Comment est-ce qu'on fait pour se déplacer d'un endroit à un autre quand on ne connaît pas le chemin ? Institutionnalisation Expliquer ce qu'est un point de repère. Caractéristiques visuelles d'un point de repère : - Simple. - Universel → Compris de tous. - Éléments représentatifs. -	Médiateur-trice : - Proposer une mise en commun qui met les élèves en réflexion. Qui les confronte à leurs conceptions. Gardien-ne du climat : - Favoriser une ambiance de travail adéquate.	Déterminer les éléments caractéristiques d'un plan. Identifier les caractéristiques d'un point de repère	Livre « l'escargot » Minu Kim.
Analyse à priori. // Savoir – Obstacle – Procédure – Remédiation – Différenciation					
Idée de manière de dessiner le plan → un EL pourrait ne pas avoir d'idée → proposer plusieurs idées (dessiner les repères -> lieux avec flèches entre les lieux, chemin avec lieux dessus) Problématisation → Un EL pourrait dire que les 1-2H savent aller à la forêt. → Proposer pour les prochains 1-2H ou encore pour qu'ils puissent travailler le chemin de l'école à la forêt.					
10 min	Plenum	Relecture du texte. En mettant l'accent sur les éléments de l'image.	Gardien-ne du climat : - Favoriser une ambiance de travail adéquate. Médiateur-trice : - Lecture du livre	Identification des éléments de repère dans le livre.	
Analyse à priori. // Savoir – Obstacle – Procédure – Remédiation – Différenciation					
Lecture → veiller à ce que chaque EL soit impliqué dans la tâche.					
20 min		Dessin des points de repères identifiés individuellement. Distribution de la fiche. Consigne : Dessinez les points de repères du livre			Fiche repères Page du livre en grand au tableau. (A3)
Analyse à priori. // Savoir – Obstacle – Procédure – Remédiation – Différenciation					
Image de référence → Les Els font les fou pour venir observer les images → Si nécessaire : imprimer plusieurs fois les pages du livre et déterminer quel groupe d'EL va observer où.					
10 min		MEC Identifier les points de repère de l'histoire avec les enfants. En observant les images. - Point de repère 1 (initial) = École - Point de repère 2 = Colline - Point de repère 3 = Escalier du parc - Point de repère 4 (final) = Étang - Les point de repères sont identifiés par des post-it dans le livre. Rappels des caractéristiques d'un repère.			
Analyse à priori. // Savoir – Obstacle – Procédure – Remédiation – Différenciation					
20 min		Dessin du chemin en ajoutant les points de repères.			Fiche chemin
Analyse à priori. // Savoir – Obstacle – Procédure – Remédiation – Différenciation					
10 min		MEC Dessin des repères et du chemin			

Leçon 2

Leçon 2 du Vendredi 20 janvier 2023						
Degré(s) - élèves	3-4H					
Temps	100 min					
Étape(s) de l'apprentissage	Motivation & mise en projet <i>Situation de départ</i>	Acquisition & construction <i>Construction & appropriation</i>	Entraînement <i>Consolidation, enrichissement & remédiation</i>	Intégration des savoirs & transfert <i>Réinvestissement</i>	Autoévaluation Évaluation	
Objectif(s) spécifique(s)	L'élève est capable de ...			Vérification		
	1 ... Identifier les points de repères du chemin de l'école à la forêt et les représenter sur le plan.			1 Observation lors de la leçon, ainsi que des productions d'EL. Observation de la MEC de la leçon 3.		
Évaluation	Formative Savoir-faire Régulation immédiate Observation informelle direct (Obj.1) Durant l'activité					
Niveau(x) taxonomique(s)	Connaissance	Compréhension	Application	Analyse	Synthèse	Évaluation
Modèle(s) d'apprentissage	Béhaviorisme	Socio-constructivisme	Constructivisme	Transmissif	Autre	
Résumé Étapes de la leçon	Démarche de vérification Chaque groupe à une couleur de feutre. Rendre l'idée de groupe de couleur sympa ! Amener du fun. Trouver des points de repères qui permettent aux élèves de 1-2H de trouver le chemin. Les élèves sont mis en groupe, un 4H par groupe (4 groupes), ils reçoivent un plan plastifié et un feutre. Nous réalisons un bout du chemin, puis leur demandons de s'arrêter et de dessiner ou écrire quelque chose sur leur plan, nous faisons plusieurs arrêts jusqu'à la forêt.					
Analyse a priori <i>Pourquoi ?</i>	Contexte de la leçon	Deuxième leçon de la séquence, Récolte d'éléments repères qui permettrons d'élaborer un plan. En extérieur, sur le chemin de l'école à la forêt.				
	Posture de l'enseignant-e (ENS*)	Médiateur-trice	Gardienn-e du climat	Conseiller-ère & accompagnant-e	Observateur-trice	
	Savoir(s) enseigné(s)	Se repérer. Observation de cartes. Récolte des repères.				
	Différenciation	Travailler en groupe.				
	Auto-évaluation / Évaluation	Lors de la réalisation des plans ainsi que lors de la MEC de la prochaine leçon.				
Matériel nécessaire	<i>Cartes vierges de l'école à la forêt.</i>					
	<i>Collier des tâches.</i>					
Organisation	Travail en extérieur. Travail en groupe.					

Durée	Forme(s)	Déroulement	Rôle(s) de l'enseignant-e	Justification(s) & intention(s)	Moyen(s)
Ouverture					
10 min	Plénum	<p>Questionnement ?</p> <p>« Comme je n'étais pas là lundi, j'aimerais que vous me racontiez l'histoire que vous avez découverte lundi avec Samantha ? »</p> <p><i>Est-ce que vous vous souvenez de l'histoire du petit garçon ?</i> Et est-ce que vous vous souvenez des points de repères que vous avez identifié ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - École - Coline - Escalier - Étang <p>Cet après-midi on va partir à la découverte des points de repère du chemin de l'école à la forêt.</p> <p>Pour ça on va faire des groupes de couleurs, chaque groupe devra dessiner les points de repère sur la carte.</p> <p>Répartition des tâches</p> <ul style="list-style-type: none"> - Responsable du groupe – G (Veiller au bon fonctionnement du groupe et à la réalisation de la tâche) <ul style="list-style-type: none"> o Le groupe se déplace ensemble o Le groupe effectue la tâche ensemble o Chaque membre du groupe effectue sa tâche personnelle. - Responsable des repères – R <ul style="list-style-type: none"> o Identifie les points de repères et tranche en cas de désaccord. - Responsable de la carte – C <ul style="list-style-type: none"> o Écrit sur la carte. - Responsable de la sécurité – S <ul style="list-style-type: none"> o Chaque membre du groupe respecte les règles de sécurité données par l'enseignante. <p>Distribution des collier et création des groupes.</p> <p>Groupes :</p> <p>ROUGE : Crystal (G & S) – Pavlo (S) – Richard (C) – Pauline (R)</p> <p>VERT : Maxime (G) – Rojhat (R) – William (C) – Maelle (S)</p> <p>BLEU : Matteo (G) – Mila (R) – Valerio (S) – Logan (C)</p> <p>NOIR : Lina (G) – Hugo (C) – Isis (S)</p> <p>Chaque groupe dispose d'un plan et devra dessiner sur le plan les repères qu'il pense utile pour la création de la carte pour les 1-2H.</p> <p>1 repère ce n'est pas assez mais 10 c'est trop. Entre deux.</p> <p>Rappel des éléments caractéristiques d'un repère :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Simple. - Universel → Compris de tous. - Éléments représentatifs. <p>Donner les consignes de sécurité :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rester en groupe - Se déplacer calmement - Respecter la nature et les camarades. <p>→ Si cela ne fonctionne pas, il n'y aura pas d'avertissement, tout le monde rentre à l'école.</p> <p>Changement.</p> <p>Vahide peut s'occuper de Pavlo si besoins (tenir la main et accompagner).</p>	<p>Gardien-ne du climat :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Favoriser une ambiance de travail adéquate. <p>Observateur-trice, Conseiller-ère & accompagnant-e :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Différenciation pour les élèves qui en ont besoins. <p>Médiateur-trice :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rappel des règles de sécurité. - Donner les consignes de la tâche. 	<p>Expliquer et comprendre la tâche principale.</p> <p>Déterminer les tâches de chaque EL à l'intérieur du groupe.</p> <p>Afin que chaque EL soit appliqué dans la leçon.</p>	<p><i>Plan vierge</i></p> <p><i>Stylo de couleur.</i></p> <p><i>Collier des tâches.</i></p>
Analyse à priori. // Savoir – Obstacle – Procédure – Remédiation – Différenciation					
Partie principale					
30 min (aller) 10 min (arrêt) 30 min (retour)	Groupe	Prise de repère entre l'école et la forêt.	<p>Gardien-ne du climat :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Favoriser une ambiance de travail adéquate. <p>Observateur-trice, Conseiller-ère & accompagnant-e :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Différenciation pour les élèves qui en ont besoins. 	<p>Identifier les points de repères et les noter sur le plan.</p>	<p><i>Plan vierge</i></p> <p><i>Stylo de couleur.</i></p> <p><i>Collier des tâches.</i></p>
Analyse à priori. // Savoir – Obstacle – Procédure – Remédiation – Différenciation					
<p><i>Idée de manière du faire une forme → un EL pourrait ne pas avoir d'idée → proposer plusieurs idées.</i></p> <p><i>Compréhension de la consigne → un EL pourrait ne pas avoir compris la consigne. → S'appuyer sur les éléments notés au tableau afin de redire la consigne.</i></p> <p><i>Différenciation : Aide individuelle. Questionner l'enfant, comment pourrais-tu faire un carré ? Encourager dans le processus de réflexion.</i></p>					
Fermeture					
5 min	Plénum	<p>Récolte des plans.</p> <p>Expliquer que lundi avec Samantha on va utiliser les plans et regarder ensemble ce que chaque groupe à fait.</p>		<p>Récolter les documents des élèves.</p> <p>Expliquer ce qui sera fait dans la prochaine leçon.</p>	-

Leçon 3

Leçon 3 du Lundi 23 janvier 2023						
Degré(s) - élèves	3-4H					
Temps	100 min					
Étape(s) de l'apprentissage	Motivation & mise en projet <i>Situation de départ</i>	Acquisition & construction <i>Construction & appropriation</i>	Entraînement <i>Consolidation, enrichissement & remédiation</i>	Intégration des savoirs & transfert <i>Réinvestissement</i>	Autoévaluation Évaluation	
Objectif(s) spécifique(s)	L'élève est capable de ...			Vérification		
	1 ... Identifier et représenter 2 points de repère du chemin de l'école à la forêt. 2 ... Identifier la fonction de la carte.			1 Observation des plans. 2 Observation lors de l'évaluation.		
Évaluation	<p>Sommative Savoir Régulation Grille d'évaluation</p> <p>Prénom de chaque EL. Obj. → 1 ... Identifier 2 points de repère du chemin de l'école à la forêt. Points : 2 / 1 / 0 seuil 1 → Pour sortir chaque EL doit dire 2 repères. Obj. → 2 ... Identifier la fonction du plan. Question : Pourquoi est-ce qu'on fait le plan pour les 1-2H ? / Observation durant la séquence. Points : 1 / 0 seuil 1 → Durant le tournus.</p>					
Niveau(x) taxonomique(s)	Connaissance	Compréhension	Application	Analyse	Synthèse	Évaluation
Modèle(s) d'apprentissage	Béhaviorisme	Socio-constructivisme	Constructivisme	Transmissif	Autre	
Résumé Étapes de la leçon	<p>Introduction <i>Recueil de conceptions. Dire ce qu'on a dessiné ou écrit aux autres.</i> Par groupe, ils prennent un moment pour se remémorer les éléments. 4 tournus où ils complètent le plan des autres. Chaque groupe à la même couleur que la leçon 2.</p> <p>MEC « vivant » avec plan en 2D Création du plan sur un grand carton. Chaque groupe donne un élément qu'il a retenu. Questionner sur la manière de noter le repère. Comment on le dessine pour que tout le monde comprenne. Observer dans le livre comment sont choisis les repères. Catégoriser les repères.</p> <p>Bilan Vérification du plan.</p>					
Analyse a priori <i>Pourquoi ?</i>	Contexte de la leçon	Dernière leçon de la séquence. Création de la carte pour les 1-2H.				
	Posture de l'enseignant-e (ENS*)	Médiateur-trice	Gardien-ne du climat	Conseiller-ère & accompagnant-e	Observateur-trice	
	Savoir(s) enseigné(s)	L'enseignant est principalement médiateur dans cette leçon, il guide les élèves dans la compréhension, l'acquisition des notions et la réalisation des tâches. Il différencie en fonction de ses observations.				
	Différenciation	Se repérer. Observation de cartes. Identification des repères.				
	Auto-évaluation / Évaluation	Travailler en groupe et en plénum.				
	Matériel nécessaire	Lors des MEC évaluation par observation à l'aide de la grille d'évaluation.				
	Organisation	<p>Cartes complétées (plastifiées). Carte géante.</p> <p>Travail en plénum. → Compliqué Travail en groupe.</p>				

Durée	Forme(s)	Déroulement	Rôle(s) de l'enseignant-e	Justification(s) & intention(s)	Moyen(s)
Ouverture					
15 min	Groupe de couleur (leçon 2)	<p>Se remémorer l'histoire du petit garçon.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expliquer en gros l'histoire - Se remémorer les 4 points de repères. <p>Expliquez-moi ce que vous avez fait vendredi avec Anne-Marie.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>On a été à la forêt.</i> <p>Est-ce que vous vous êtes perdus ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Non</i> <p>Est-ce que vous arrivez à dire pourquoi ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>On a noté les points de repère.</i> <p><i>Est-ce que si vous aviez dû revenir seul de la forêt vous auriez réussi ?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Oui → plan</i> <p>Ce qu'on veut ici, c'est que les élèves se remémore l'histoire et fasse le lien avec la leçon de vendredi. Poser des questions pour amener les élèves à se rendre compte qu'à l'aide du plan et des points de repère on ne se perd pas (contrairement au petit garçon dans l'histoire).</p> <p>Distribution des plans On prend un moment par groupe pour se remémorer les repères qu'on a dessiner. Consignes : On rappelle qu'un point de repère doit avoir certaines caractéristiques : <ul style="list-style-type: none"> - Simple. - Universel → Compris de tous. - Éléments représentatifs. </p>	<p>Gardien-ne du climat :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Favoriser une ambiance de travail adéquate. <p>Médiateur-trice :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Poser des questions aux élèves afin de faire les liens entre les différentes leçons. 	Se remémorer ce qui a été fait durant la leçon 2.	Plan leçon 2. Stylo de couleur
Partie principale					
5 min/ Tour 20 min	Groupe Toumus	<p>Tournus des plans dans chaque groupe</p> <p>Consigne :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observer ce que le groupe à fait <ul style="list-style-type: none"> o Est-ce que je comprends les dessins ? (Discussion dans les groupes) - Si non dessiner un point d'interrogation à côté du dessin (?) - Nombre de repère <ul style="list-style-type: none"> o Est-ce que le nombre de repère est suffisant ? S'il y a trop de repère (+) Si c'est ok (=) S'il n'y a pas assez de repère (-) 	<p>Gardien-ne du climat :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Favoriser une ambiance de travail adéquate. <p>Conseiller-ère & accompagnant-e :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Guider les élèves dans les discussions sans intervenir tout le temps. Observer et adapter ses interventions en fonction des besoins. 	Observation des plans des camarades. Contrôler la compréhension du repère. Analyser le nombre de repère.	Fiche de commentaire de plan. Stylo de couleur
15 min	Plenum	<p>Chaque groupe récupère son plan.</p> <p>MEC : Soit en chabrette (assis par groupe les 4 plans posé sur le tapis). Soit avec les plans au visualiser (chaque élève à sa place). Nous préférons en chabrette mais tu peux choisir ce qui te convient le mieux et adapter en fonction de l'énergie des élèves.</p> <p>On détermine combien de repère on a ? Les El disent le nombre de repères qu'ils ont.</p> <p>Comment est-ce qu'on peut savoir si c'est assez ou pas ? → Hypothèse : tester le plan avec des personnes qui ne connaissent pas // voir le point de repère suivant (visuellement) (théorie sur le point de repère). Faire un contre-exemple de déplacement si nécessaire.</p> <p>On fait ensemble le chemin de l'école à la forêt. Premier repère qu'avez-vous mis ? Comment est-il représenté ? Est-ce qu'il y a des points d'interrogation ? Si oui analyse pourquoi ? Faire cela pour chaque point de repère.</p> <p>Consignes : Maintenant on va créer la carte pour les 1-2H. On a donc déterminé des points de repères. On a demandé à Chantal voici les points de repères utilisés.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Intersection - Grand chêne - Poubelle des chiens - Banc <p>Chaque groupe est responsable d'un repère, qu'il va dessiner pour la carte.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Chaque enfant dessine son point de repère. (Sur une carte A6) Mettre son prénom au dos. 2. Le groupe choisi le dessin qu'il veut utiliser. En fonction des caractéristiques qu'on a travaillé jusqu'à présent. <ul style="list-style-type: none"> - Simple. - Universel → Compris de tous. - Éléments représentatifs. 	<p>Gardien-ne du climat :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Favoriser une ambiance de travail adéquate. <p>Conseiller-ère & accompagnant-e :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Guider la mise en commun en posant des questions et en poussant les élèves dans leurs explications. 	Déterminer le bon nombre de repère à mettre sur le plan. Se questionner sur les repères utilisés.	Plan par groupe.
PAUSE 10 min					
15 min	Plenum	<p>Dessin individuel Choix du dessin par groupe.</p>	<p>Gardien-ne du climat :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Favoriser une ambiance de travail adéquate. <p>Conseiller-ère & accompagnant-e :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Guider les élèves dans les discussions si nécessaire. 	Dessin d'un repère en suivant les critères définis. Choix par groupe d'un dessin.	Carte A6
10 min		<p>MEC « vivant » avec plan en 2D Chaque groupe présente son dessin choisi au reste de la classe. Validation de la classe pour le choix du repère. Venir déposer le repère au bon endroit sur le plan. Récupérer les autres cartes.</p>	<p>Gardien-ne du climat :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Favoriser une ambiance de travail adéquate. <p>Conseiller-ère & accompagnant-e :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Guider la mise en commun. 	Création du plan pour les 1-2H.	Plan A2
Fermeture - Évaluation					
15 min		Questionnaires avec les élèves (Par Vahide et Justine).			

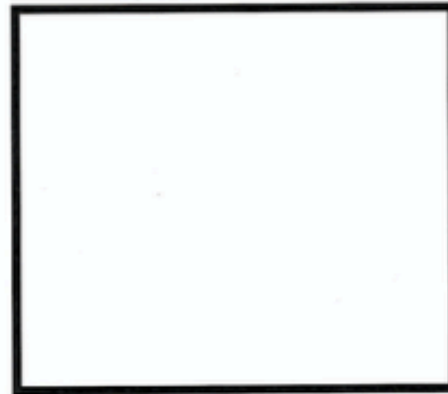
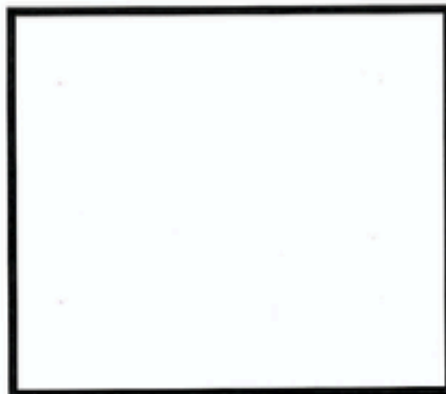
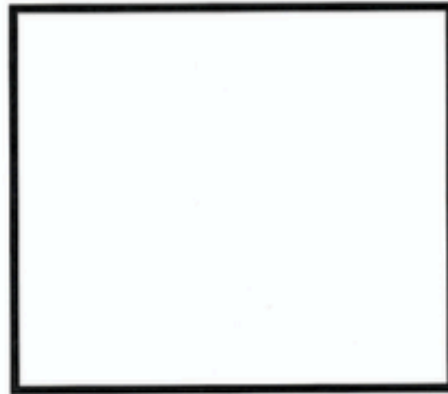
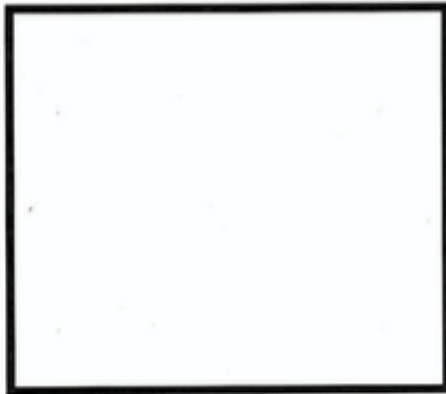
Annexe E : Fiche « Points de repères »

Prénom : _____

Points de repères



Dessine au feutre les points de repère que tu as remarqués dans le livre
« L'escargot ».



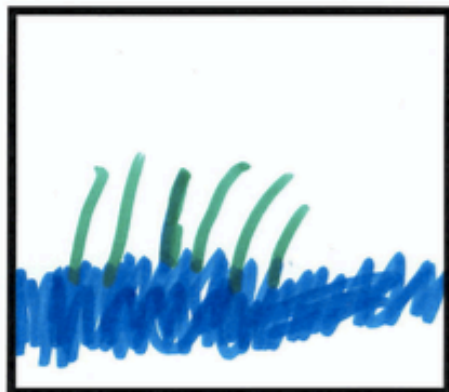
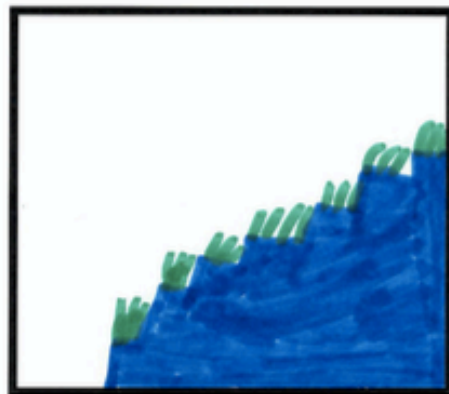
Prénom :

L'escargot



Points de repères

Dessine au feutre les points de repère que tu as remarqués dans le livre « L'escargot ».



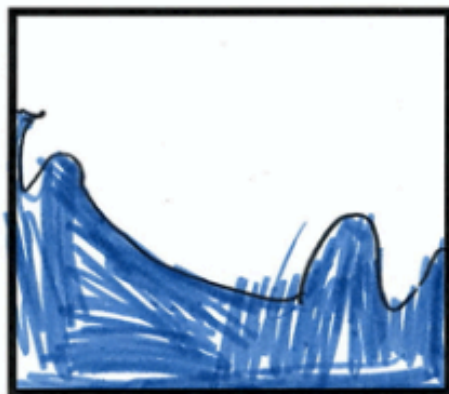
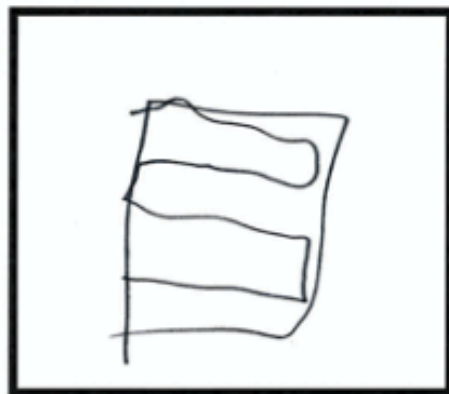
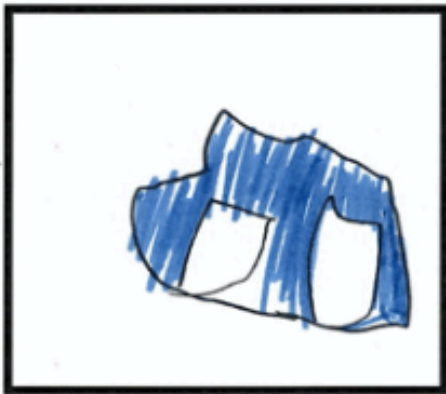
Prénom :

L'escargot

Points de repères



Dessine au feutre les points de repère que tu as remarqués dans le livre « L'escargot ».



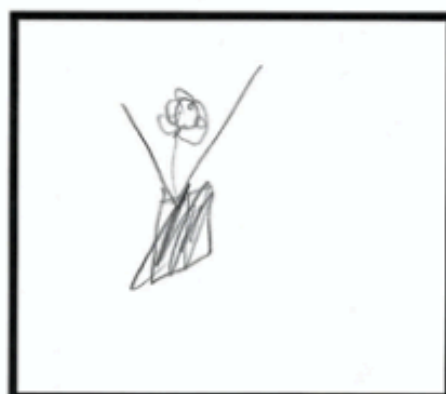
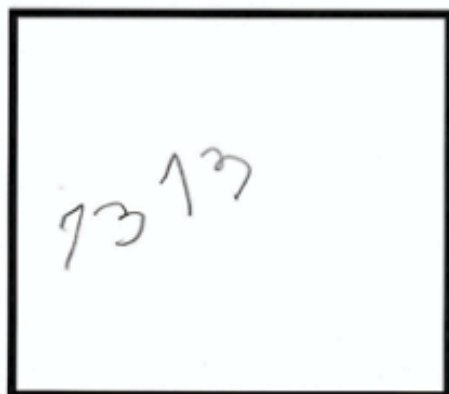
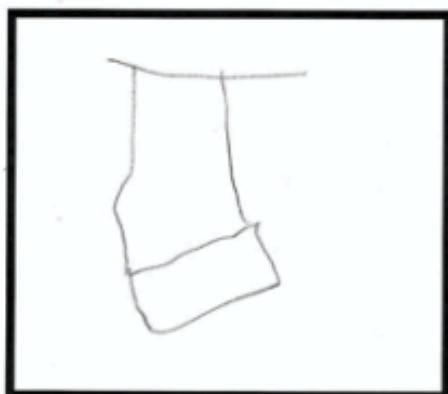
Prénom :

Points de repères

L'escargot



Dessine au feutre les points de repère que tu as remarqués dans le livre « L'escargot ».



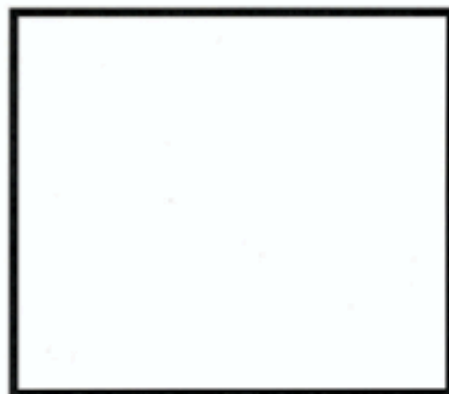
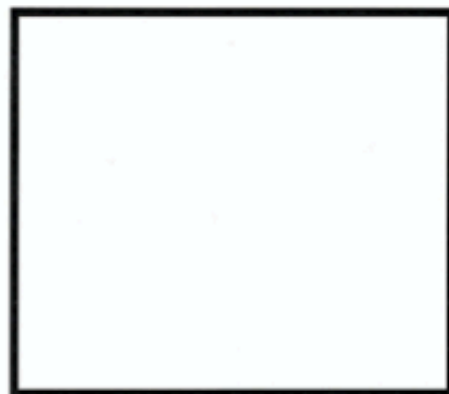
Prénom :

Points de repères

L'escargot



Dessine au feutre les points de repère que tu as remarqués dans le livre « L'escargot ».



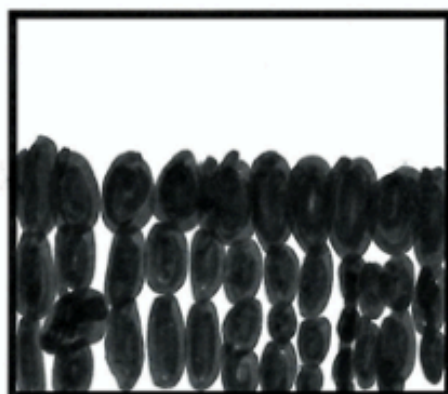
Prénom :

L'escargot



Points de repères

Dessine au feutre les points de repère que tu as remarqués dans le livre « L'escargot ».

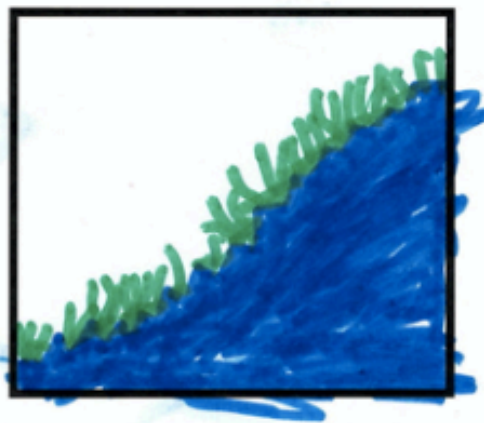


Prénom :

Points de repères



Dessine au feutre les points de repère que tu as remarqués dans le livre « L'escargot ».



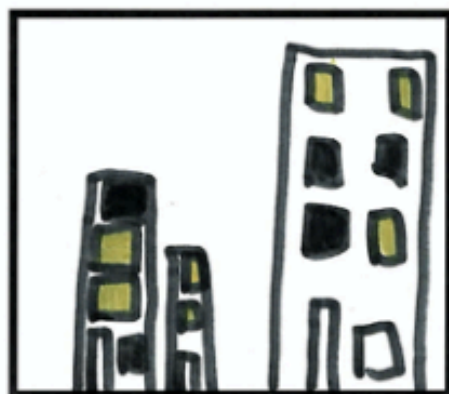
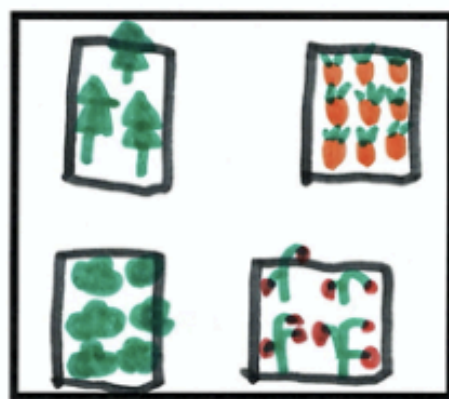
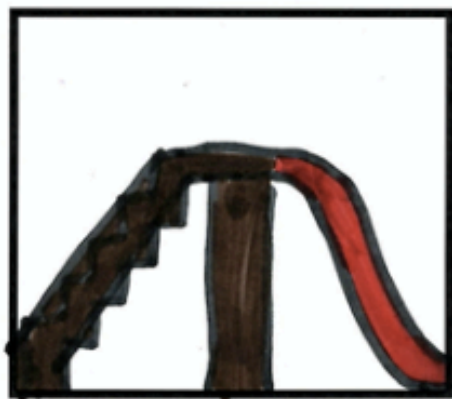
Prénom :

L'escargot

Points de repères



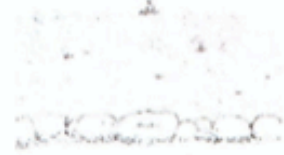
Dessine au feutre les points de repère que tu as remarqués dans le livre « L'escargot ».



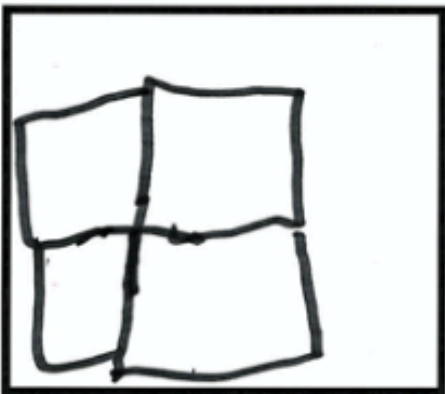
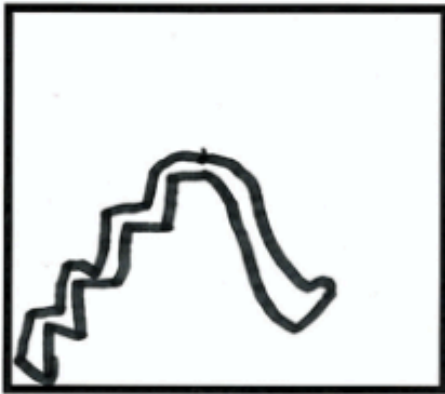
Prénom :

L'escargot

Points de repères



Dessine au feutre les points de repère que tu as remarqués dans le livre « L'escargot ».



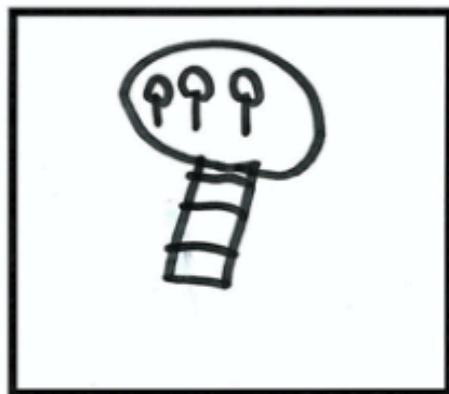
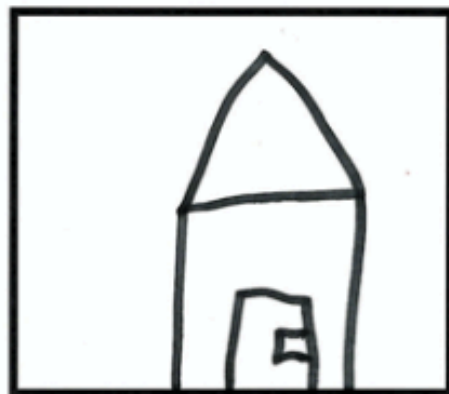
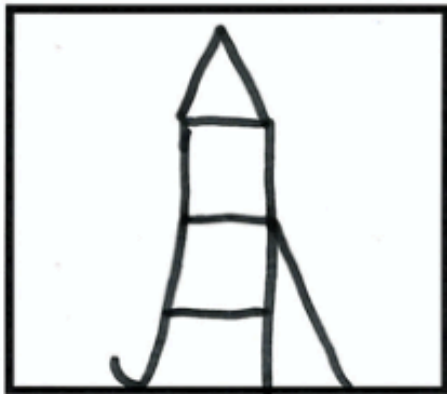
Prénom :

L'escargot

Points de repères



Dessine au feutre les points de repère que tu as remarqués dans le livre « L'escargot ».



Prénom :

L'escargot

Points de repères



Dessine au feutre les points de repère que tu as remarqués dans le livre « L'escargot ».



Prénom :

Points de repères

L'escargot



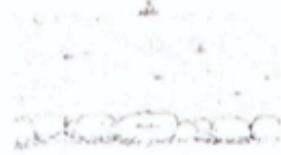
Dessine au feutre les points de repère que tu as remarqués dans le livre « L'escargot ».



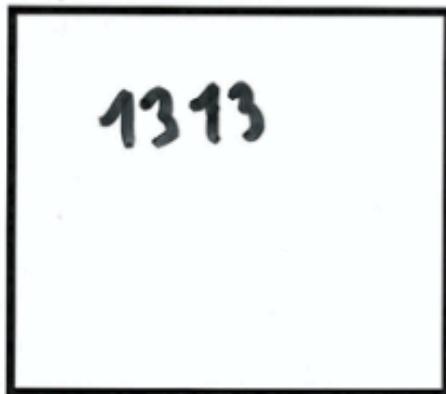
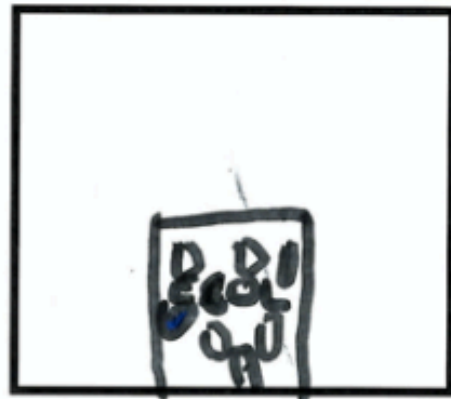
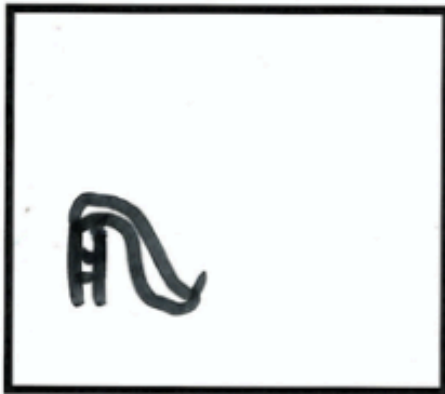
Prénom

L'escargot

Points de repères



Dessine au feutre les points de repère que tu as remarqués dans le livre « L'escargot ».



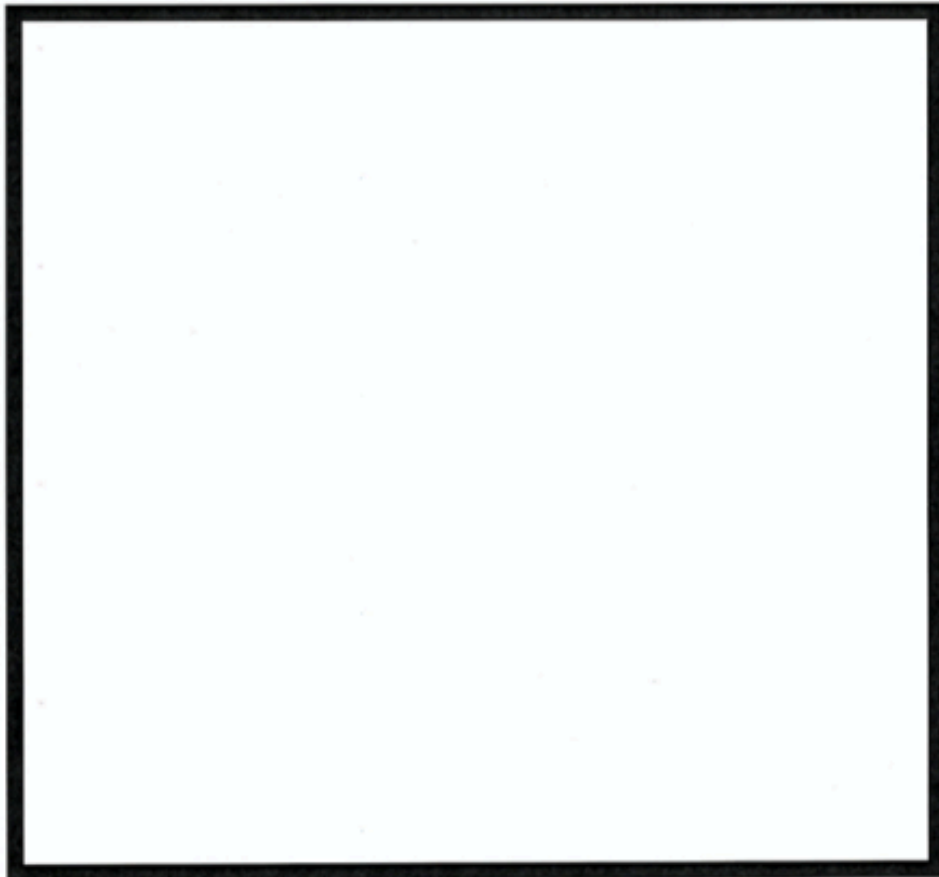
Annexe F : Fiche « Le Chemin » vierge

Prénom : _____

Le chemin



Dessine au feutre le chemin pris par le petit garçon dans l'histoire
« L'escargot ».



Prénom :

Le chemin

L'escargot



Dessine au feutre le chemin pris par le petit garçon dans l'histoire « L'escargot ».



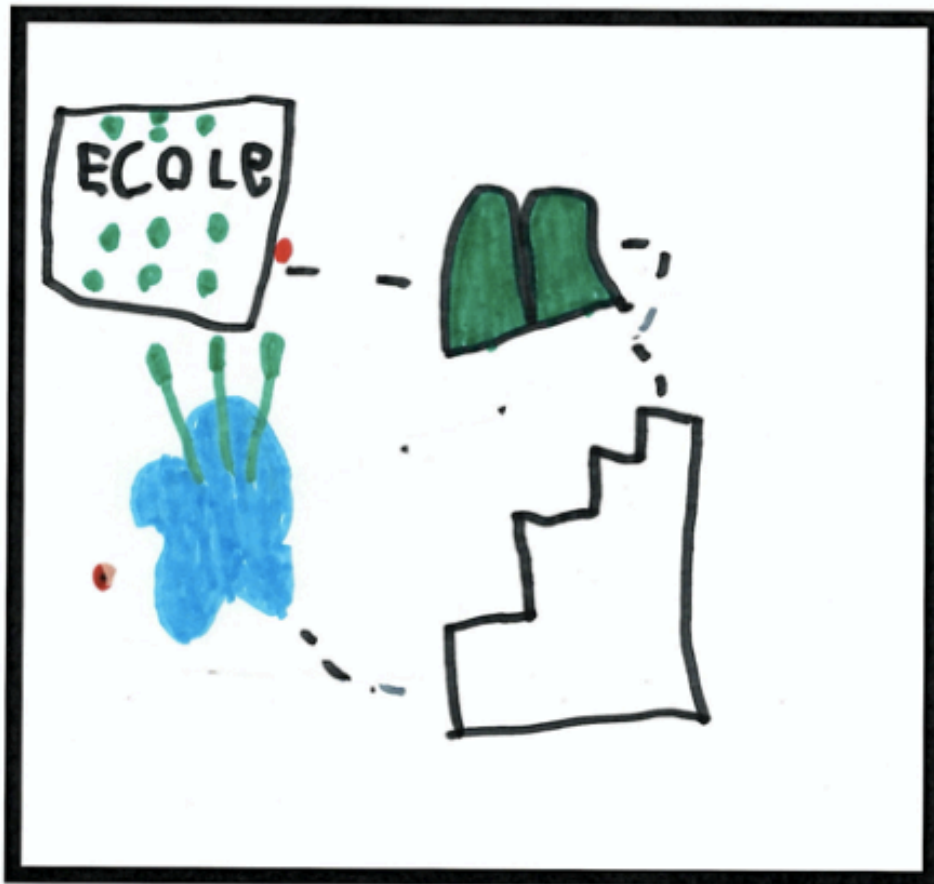
Prénom

L'escargot

Le chemin



Dessine au feutre le chemin pris par le petit garçon dans l'histoire « L'escargot ».



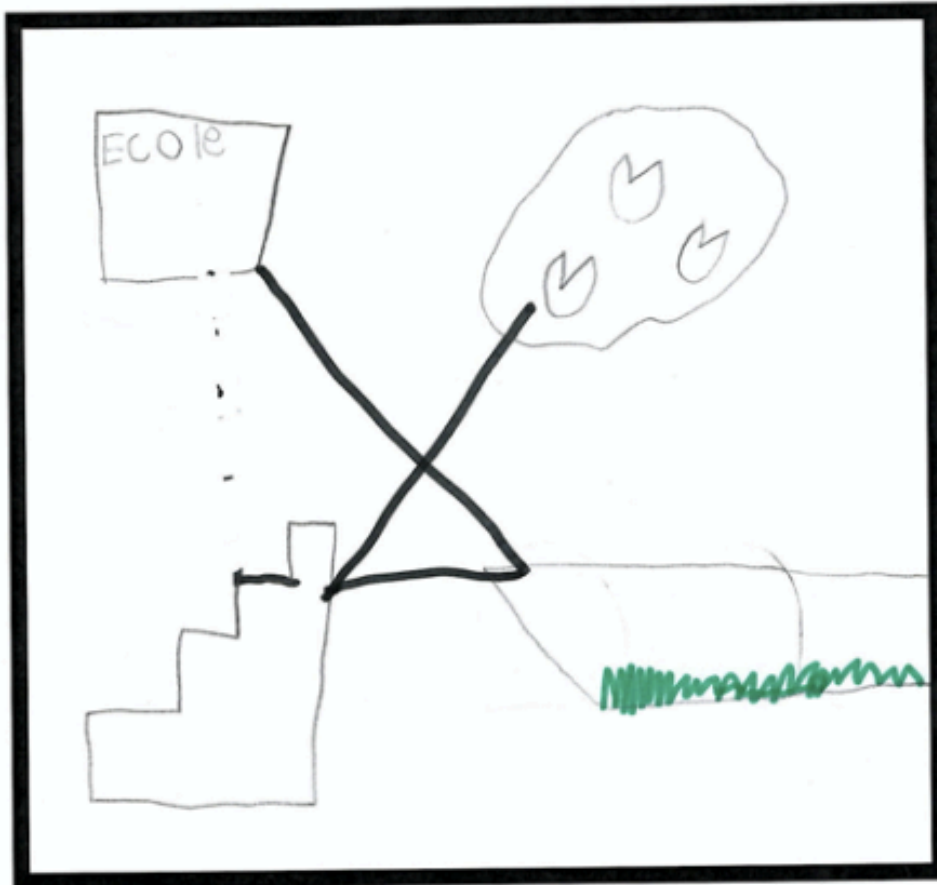
Prénom

L'escargot

Le chemin



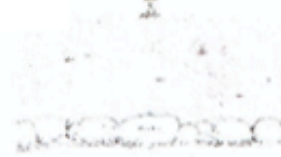
Dessine au feutre le chemin pris par le petit garçon dans l'histoire « L'escargot ».



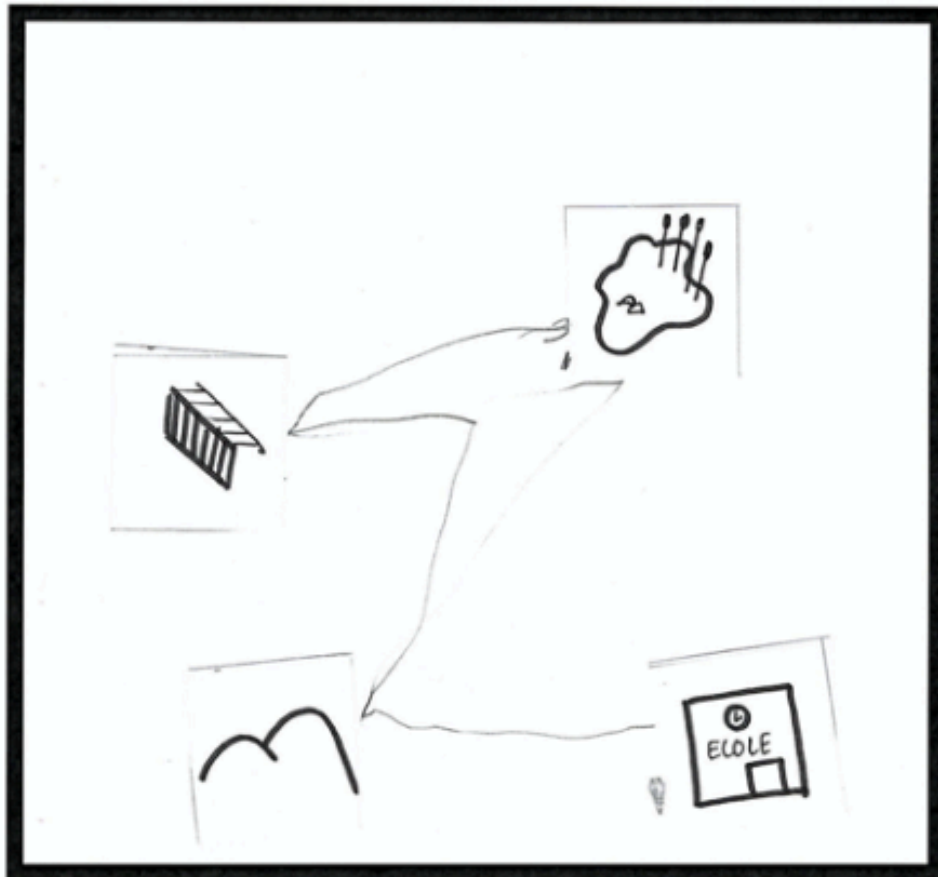
Prénom :

L'escargot

Le chemin



Dessine au feutre le chemin pris par le petit garçon dans l'histoire
« L'escargot ».



Prénom:

Le chemin

L'escargot



Dessine au feutre le chemin pris par le petit garçon dans l'histoire « L'escargot ».



Prénom :

Le chemin

L'escargot



Dessine au feutre le chemin pris par le petit garçon dans l'histoire « L'escargot ».

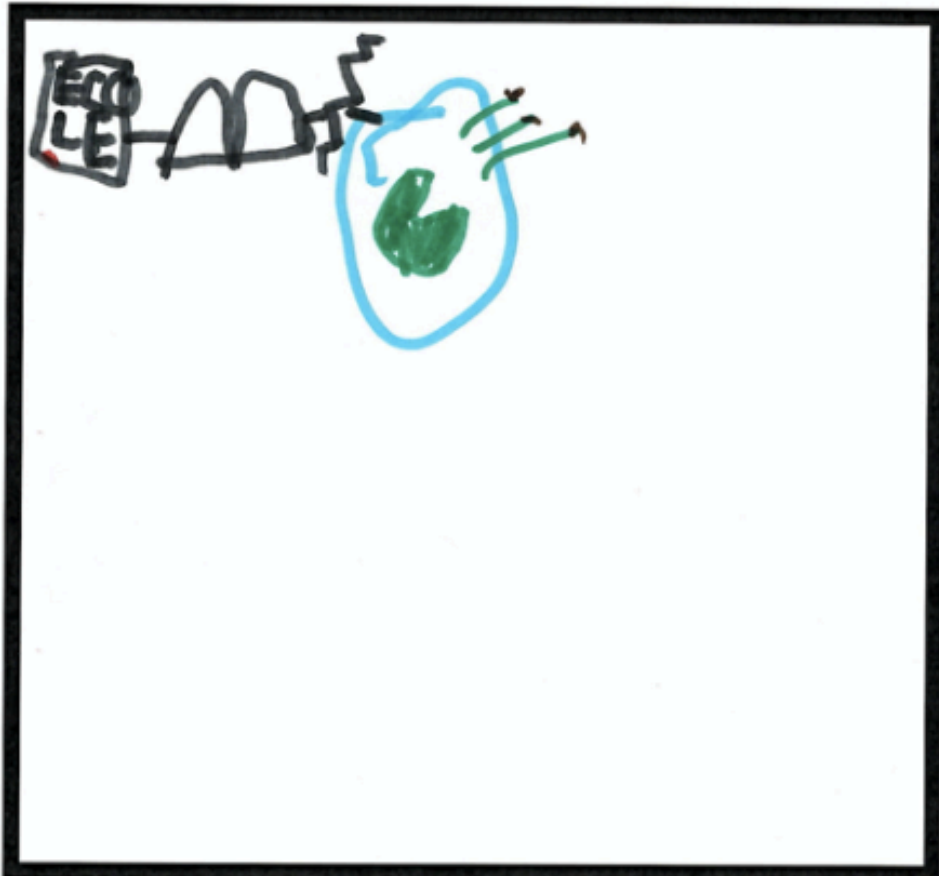


Prénom :

Le chemin



Dessine au feutre le chemin pris par le petit garçon dans l'histoire
« L'escargot ».



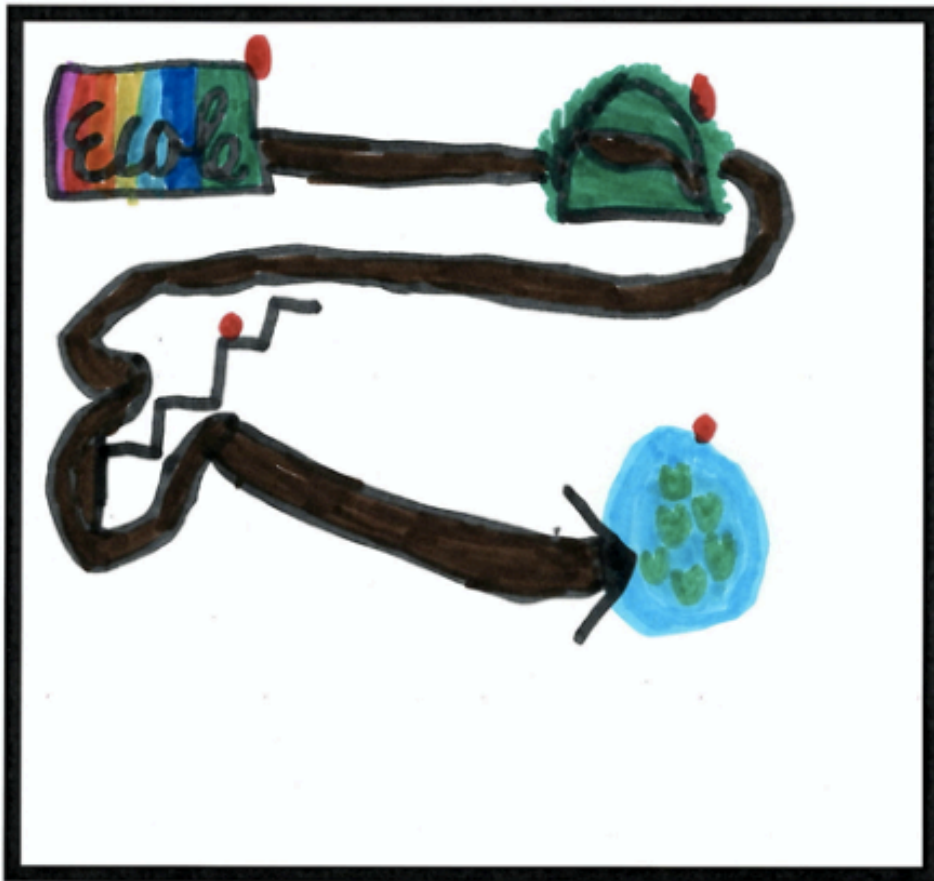
Prénom :

Le chemin

l'escargot



Dessine au feutre le chemin pris par le petit garçon dans l'histoire « l'escargot ».



Prénom :

Le chemin

L'escargot



Dessine ou feutre le chemin pris par le petit garçon dans l'histoire
« L'escargot ».



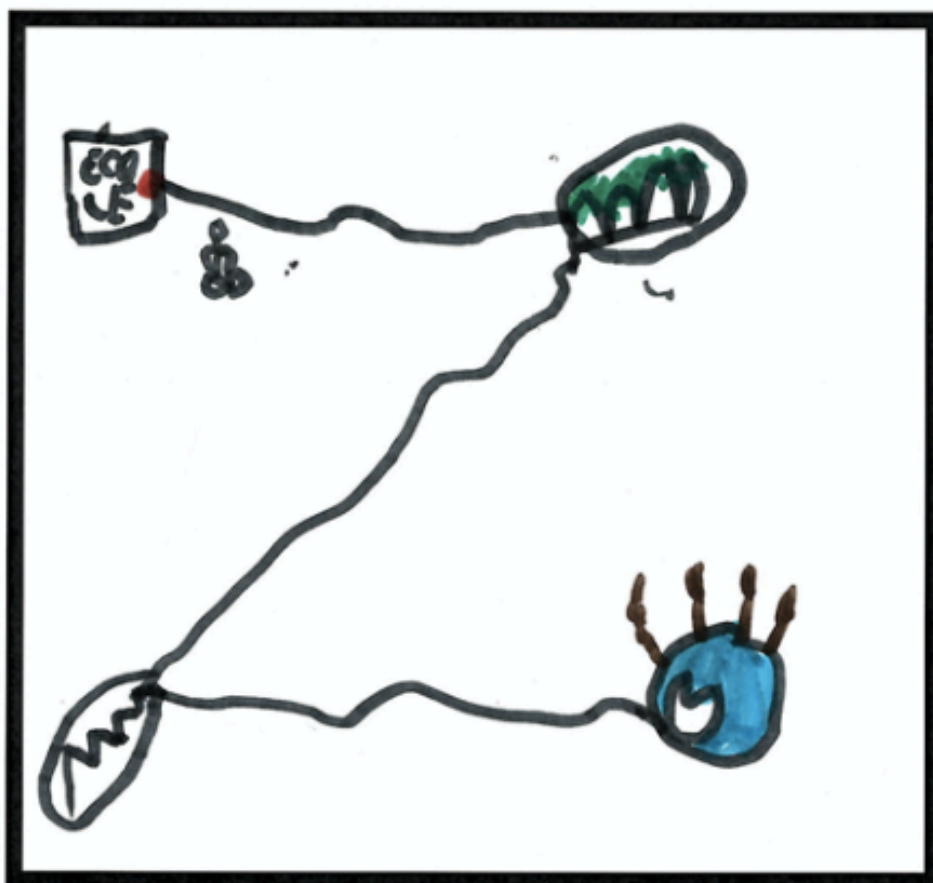
Prénom :

Le chemin

l'escargot



Dessine au feutre le chemin pris par le petit garçon dans l'histoire « l'escargot ».



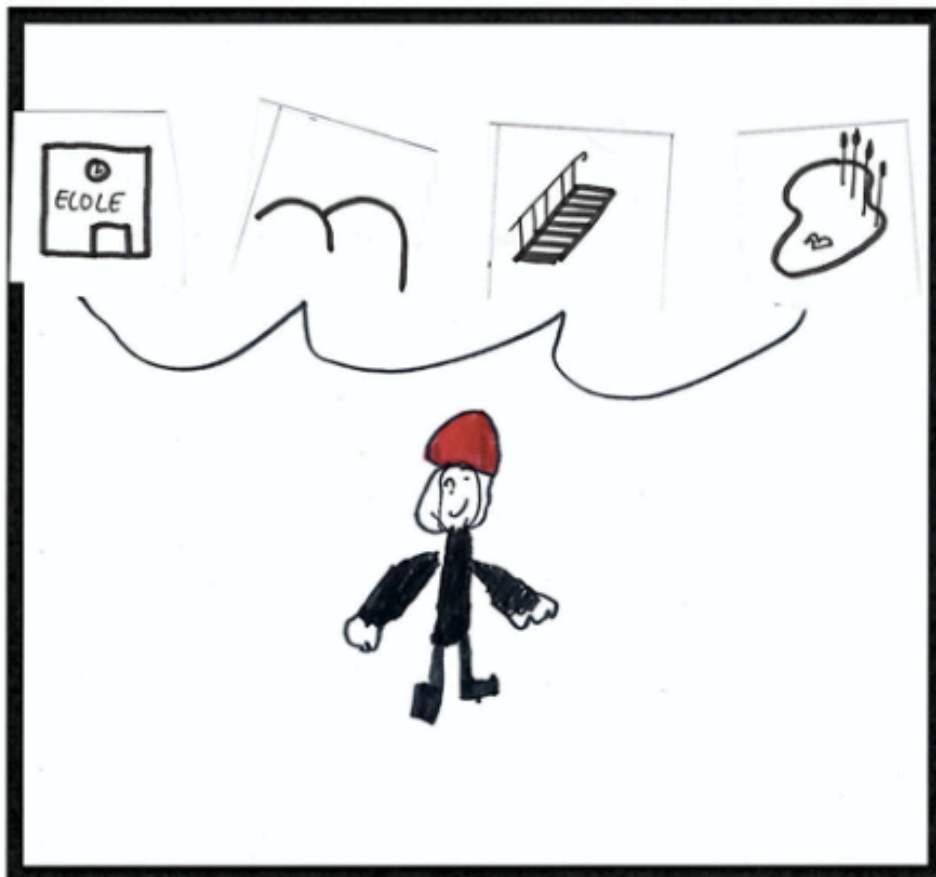
Prénom :

Le chemin

L'escargot



Dessine au feutre le chemin pris par le petit garçon dans l'histoire « L'escargot ».



Annexe G : Carte des élèves

De l'école à la forêt - Cottens



De l'école à la forêt - Cottens



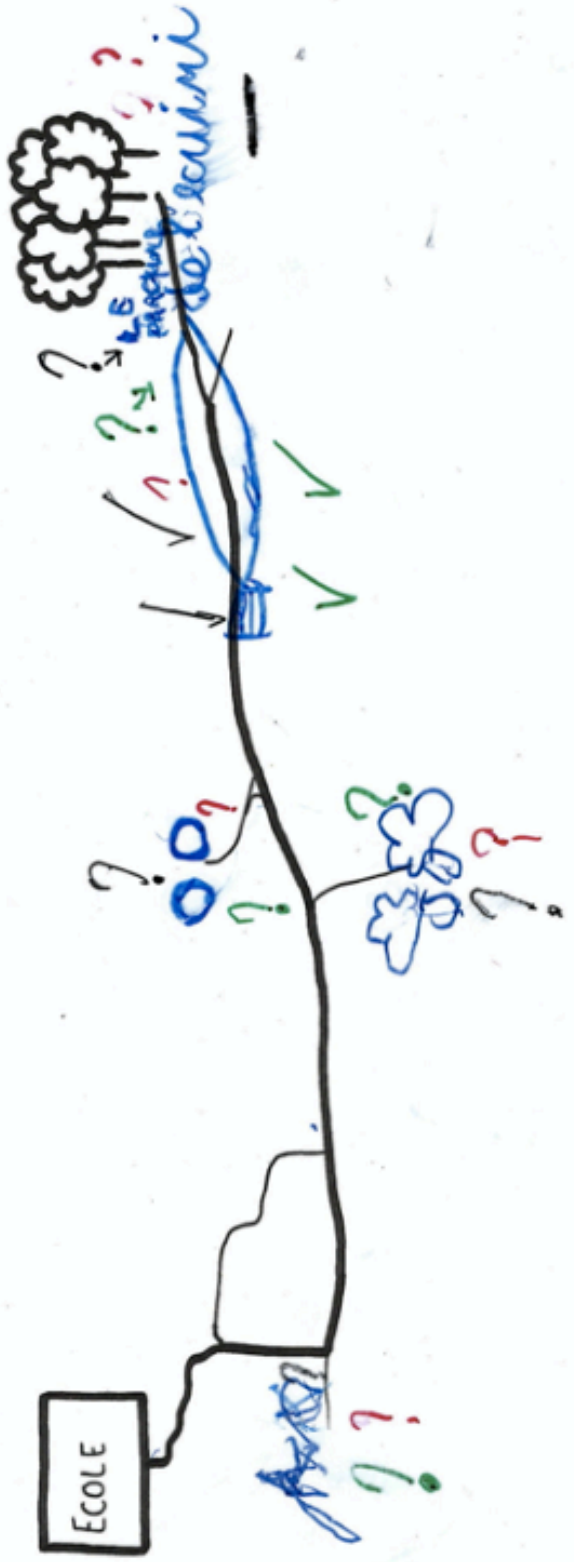
De l'école à la forêt - Cottens

f



De l'école à la forêt - Cottens

✓?



De l'école à la forêt - Cottens



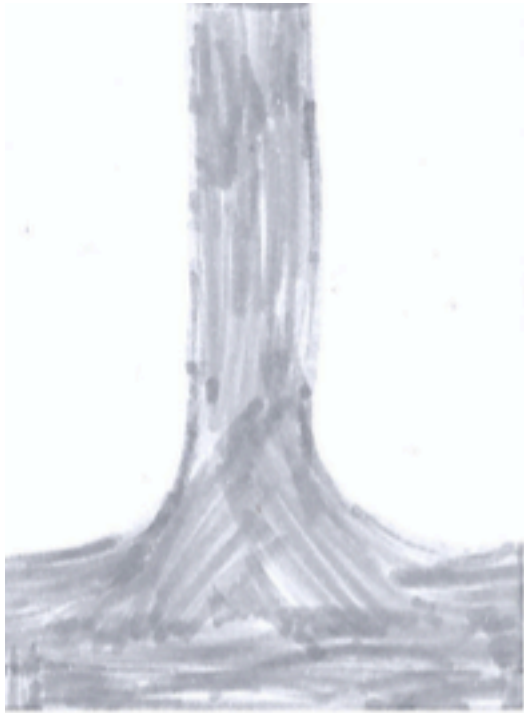
Annexe H : Repères sur petite carte leçon 3

H.a – L'ensemble de la classe





H.b – Sélection des repères finaux



chêne
ou



Annexe I : Grille d'observation

I.a – Leçon 1

LECON 1		
Critères	Élèves	Enseignantes
Littérature de jeunesse		
Motivation et implication	<p>Tous les élèves ont les yeux vers le livre</p> <p>A la page 4 un élève dit, avec de « gros yeux » : « il est perdu ».</p> <p>Les élèves regardent les images attentivement</p> <p>Participation dans l'émission d'hypothèses</p> <p>Apports de solutions pour le petit garçon</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'escargot va le ramener chez lui - Il a grimpé à l'arbre et a vu la ville - Écrire son nom sur la maison pour savoir où il habite - Faire le même chemin - Retrouver son chemin - Aller vers la ville - Voler - Il a vu l'escargot, est monté dans l'arbre et donc a vu la ville - Appeler les grands - Appeler ses parents pour aller le chercher - Mettre des cailloux sur le chemin pour revenir sur le chemin -> petit poucet - ... 	L'enseignante lit le canevas.
Obstacles	Attention, certain-e-s élèves regardent ailleurs, certain-e-s discutent	
Acquisition des notions géographiques	<p>Hypothèses correctes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apports de points de repères - Identification de l'utilité de la carte - Dessin des points de repères en adéquation avec les caractéristiques 	

I.b – Leçon 2

LECON 2		
Critères	Élèves	Enseignantes
Espace proche		
Motivation et implication	<p>Élèves motivés à l'idée d'aller dehors</p> <p>Les élèves sourient.</p> <p>Les élèves demandent leur médaille des tâches autour du cou.</p> <p>Les élèves discutent entre eux pour dire le rôle qu'ils ont aux autres.</p> <p>Les élèves écrivent des repères sur la carte.</p> <p>Les élèves discutent entre eux et se demandent si c'est un repère qu'il faut noter ou pas.</p> <p>Les élèves regardent les dessins sur la carte.</p> <p>Les élèves discutent entre eux sur un repère.</p>	L'enseignante sourie.
Obstacle	<p>Les élèves ne sont pas tous en groupe.</p> <p>Les élèves jouent avec la neige.</p> <p>Un-e élève joue avec un bâton trouver par terre.</p> <p>Un-e élève reste derrière, son groupe est devant.</p> <p>Un-e élève se couche dans la neige le long du chemin.</p> <p>Un-e élève parle de l'étang qu'il voit et explique une histoire sur l'étang à un-e autre élève.</p> <p>Un-e élève se déplace dans le pré, il-elle passe sous le fil électrique.</p> <p>Un-e élève dit qu'il a mal au pieds.</p> <p>Un-e élève n'est pas d'accord avec le reste du groupe, il-elle demande au-la chef-fe des repères de choisir si le repère est bon ou pas. Le-la chef-fe des repères ne veut pas utiliser le repère. Il-elle-s ne le marquent pas.</p>	<p>L'enseignante donne les consignes de sécurité.</p> <p>L'enseignante rappelle que le chef de sécurité doit bien se comporter s'il est le chef, il doit être irréprochable.</p> <p>L'enseignante dit aux élèves de noter les repères.</p> <p>L'enseignante dit aux élèves que nous allons retourner à l'école et seulement là nous aurons un moment pour jouer dans la neige.</p>
Acquisition des notions géographiques	<p>Un-e élève identifie un repère et le note sur le plan, un-e autre du groupe lui demande ce que c'est, mais il-elle ne sait plus, il-elle-s cherchent ensemble ce que représente le dessin.</p> <p>Un-e élève ayant pour rôle de choisir les repères vérifie qu'il-elle voit le précédent repère depuis celui-ci.</p>	
	Un-e élève dit à son-sa camarade que l'arbre peut être coupé et ne sait pas s'il faut le mettre comme repère ou non.	

I.c – Leçon 3

LECON 3

Critères	Élèves	Enseignantes
	Espace proche	
Motivation et implication	<p>Les élèves se souviennent de ce qu'il-elle-s ont dessiné.</p> <p>Les élèves discutent entre eux sur les repères dessiner par les autres.</p> <p>Les élèves se mettent dans la tâche rapidement.</p> <p>Les élèves lèvent la main et répondent aux questions.</p> <p>Les élèves se questionnent</p> <p>Les élèves essaient d'expliquer ce qu'il-elle-s avaient dessiné.</p> <p>Les élèves répondent en même temps que l'enseignante.</p> <p>Un-e élève répète ce qu'on doit faire pour la tâche.</p>	
Obstacle	<p>Les élèves ne se souviennent pas d'un point.</p> <p>Les élèves papotent pendant que l'enseignante parle.</p> <p>Un-e élève veut modifier son repère après que l'enseignante a dit que le point de repère doit être « simple » « représentatif » « universel ».</p> <p>Un-e élève fait les commentaires sur le plan seul. Un-e autre élève de son groupe se plaint.</p> <p>Les élèves discutent entre eux pour choisir le dessin qui représente le mieux, il-elle-s ne savent pas lequel choisir.</p>	<p>L'enseignante aide les élèves qui ont de la peine à se souvenir en fonction de ce qu'elle connaît du chemin, par exemple donner 2-3 éléments pour les aider.</p> <p>L'enseignante se perd un peu dans la consigne lorsque les élèves doivent observer les cartes des autres groupes.</p>
Acquisition des notions géographiques	<p>Explication des points de repères à un-e élève absent-e.</p> <p>Un-e élève sait le repère qu'il-elle voit sur la carte et essaie de l'expliquer aux autres.</p> <p>Un-e élève dit que le point de repère est mal dessiné, il-elle sait ce que c'est mais c'est mal dessiner.</p> <p>Un-e élève dit qu'il-elle ne comprend pas le point de repère.</p>	

Annexe J : Transcription des entretiens d'élèves

J.a – Élève 1

Prénom : élève 1

Retour séquence « L'escargot – repères »

1) Comment as-tu appris ce qu'est un repère ?

- le petit garçon s'est perdu, on a vu des points de repères sur son chemin

2) Comment est-ce qu'on peut aider le petit garçon à rentrer chez lui ?

- on lui donne carte avec des points de repères, il suit tous les points de repères et il arrive à la place de jeu de l'école

3) Qu'est ce qui ressemble entre ce qu'on a fait et l'histoire du petit garçon ?

- il fait un chemin comme nous

4) Est-ce que tu as trouvé facilement des repères ?

- oui, ...

5) Sans faire le chemin de l'école à la forêt est ce que tu aurais trouvé des repères ?

- non,

J.b – Élève 2

Prénom : élève 2

Retour séquence « L'escargot – repères »

1) Comment as-tu appris ce qu'est un repère ?

- une histoire, un petit garçon qui se perd, il a trouvé un escargot

2) Comment est-ce qu'on peut aider le petit garçon à rentrer chez lui ?

- lui donner des points de repères, une carte

3) Qu'est ce qui ressemble entre ce qu'on a fait et l'histoire du petit garçon ?

- on est aussi allés faire une promenade dehors comme lui

4) Est-ce que tu as trouvé facilement des repères ?

- pas très facile, c'était dur de choisir

5) Sans faire le chemin de l'école à la forêt est ce que tu aurais trouvé des repères ?

- non j'aurais pas réussi à les trouver

J.c – Élève 3

Prénom : élève 3

Retour séquence « L'escargot – repères »

1) Comment as-tu appris ce qu'est un repère ?

- dans le livre, un petit garçon n'avait pas de roues à son vélo et pensait aller vite mais sans pédales il n'y arrivait pas, il est tombé, il s'est perdu → on a vu des points de repères dans cette histoire, la colline, les escaliers, l'école et la mare

2) Comment est-ce qu'on peut aider le petit garçon à rentrer chez lui ?

- il refait le chemin qu'il a fait pour aller mais dans l'autre sens, s'il avait une carte avec des points de repères, il aurait pu les suivre

3) Qu'est-ce qui ressemble entre ce qu'on a fait et l'histoire du petit garçon ?

- on a trouvé des points de repères et lui il a fait le chemin avec les grands

4) Est-ce que tu as trouvé facilement des repères ?

- quelques-uns étaient faciles, j'ai bien observé si c'était un bon repère, j'ai réfléchi combien de temps le point de repère pouvait rester là

5) Sans faire le chemin de l'école à la forêt est-ce que tu aurais trouvé des repères ?

- non, si je n'étais pas allée là-bas, je n'aurais pas réussi à trouver les points de repères

J.d – Élève 4

Prénom : élève 4

Retour séquence « L'escargot – repères »

1) Comment est-ce que tu as appris ce que c'était un point de repère ? Est-ce que tu te souviens ?

Bah avec l'histoire

Est-ce qu'il y a autre chose ?

Eu..

Ça peut être que ça, ...

Qu'avec l'histoire.

2) Comment est-ce qu'on peut aider le petit garçon à rentrer chez lui ? Maintenant qu'on a vu tout ça comment est-ce qu'on pourrait l'aider ?

Bah on lui fait une carte avec les points de repères qu'on a eu.

Est-ce que tu as une autre idée ou c'est tout ?

C'est bon

3) Qu'est ce qui ressemble entre ce que nous on a fait et l'histoire ?

Bah enfaite eu

Ou il n'y a rien qui ressemble ?

Il n'y a rien.

4) Est-ce que tu as trouvé facilement, toi, des points de repères ?

Oui dehors

Dans l'histoire

Moyen

5) Sans aller dehors, sans faire le chemin qu'on a fait de l'école à la forêt, est ce que tu aurais eu de la facilité à trouver les points de repère ? Est-ce que pour toi ça aurait été facile ou bien pas ?

Oui facile. Ça ne m'a pas aider.

Est-ce que tu arrives à dire pourquoi ?

Non je n'arrive pas.

Merci beaucoup

J.e – Élève 5

Prénom : élève 5

Retour séquence « L'escargot – repères »

1) Comment est-ce que tu as appris ce qu'était un repère ? Est-ce que tu sais dire comment tu as appris ça ?

Euh. Je sais pas comment j'ai appris.

C'est quand Samantha elle a expliquer ce que c'était ?

oui

2) Comment est ce qu'on peut aider le petit garçon de l'histoire ?

L'école, il faut retrouver le chemin à l'envers, ça veut dire, l'étang, l'escalier, la coline et l'école.

On peut dire il peut trouver des points de repères ?

Oui

3) Qu'est-ce qui ressemble entre l'histoire qu'on a lu et ce que nous on a fait ?

Bah, les points de repères.

4) Est-ce que tu as trouvé facilement des points de repère ? Est-ce que pour toi c'était plutôt facile ou difficile ?

Facile.

5) Est-ce que sans faire le chemin, tu vois nous on a été dehors, on a fait le chemin, est-ce que sans ça t'aurais réussi à trouver les points de repères.

Oui par ce que je suis allé à pied 4 fois. Et aux champignons au moins 10 fois.

Merci beaucoup

J.f – Élève 6

Prénom : élève 6

Retour séquence « L'escargot – repères »

1) Comment est-ce que tu as appris ce que c'était un repère ?

Bah ça reste toujours au même endroit, ça va jamais partir.

Comment est-ce que tu as appris tout ça ? Tu sais dire ? Si c'est ce que Samantha elle a dit, ou bien tu savais déjà, ou bien le livre ?

Je savais pas

Pis c'est quoi qui t'as aidé à savoir ce que c'était ?

Écouter Samantha

2) Comment on peut aider le petit garçon à rentrer chez lui ? Maintenant qu'on a fait tout ça est ce que tu sais comment on peut l'aider ? T'as une idée ?

Bah y peut voir où est le prochain point de repère, après dès qu'il les a tous vu le dernier point de repère à trouver c'est sa maison.

Du coup il lui faut quoi pour qu'il ait les points de repères ?

Bah un plan.

3) Qu'est ce qui ressemble entre ce qu'on a fait pi l'histoire du petit garçon ? Selon toi, il n'y a peut-être rien ... Est-ce que y'a des choses qui se ressemblent ?

Des points de repères, c'est tout.

4) Est-ce que tu as trouvé facilement des points de repères ? Quand on a été à la forêt ?

Oui, quand même.

Et dans le livre ? Est-ce que c'était facile ou plutôt difficile ?

Facile, mais y'en a des que j'avais pas trouvés.

5) Sans faire le chemin de l'école à la forêt, donc sans aller dehors, est ce que tu aurais réussi à faire la carte ?

Oui parce qu'on a été à la forêt vendredi alors j'aurais réussi.

Donc d'aller à la forêt ça t'a aidé ?

Oui, mais on a déjà été à la forêt.

Merci beaucoup.

J.g – Élève 7

Prénom : élève 7

Retour séquence « L'escargot – repères »

1) Comment est-ce que tu as appris ce que c'était un repère ? Est-ce que tu arrives à dire comment est-ce que tu as appris ?

Bah avec le livre, et des fois j'ai regardé sur des cartes.

2) Comment est-ce qu'on peut aider le petit garçon à rentrer chez lui ? Maintenant qu'on a vu pleins de chose est-ce que tu sais comment il pourrait faire ?

Ben il pourrait, il pourrait se souvenir les points de repères ou il est passé

3) Qu'est ce qui se ressemble ?

On était tous sur les points de repères, on a cherché comme si on était perdu mais pour les 1-2H

4) Est ce que tu as trouvé facilement des repères ?

Pas beaucoup mais quelques-uns

Est-ce que c'était facile d'en trouver au moins 1 ?

Oui

5) Sans aller dehors, donc faire le chemin, est ce que tu aurais trouvé des points de repères ?

Oui ben en fait en 2H il y avait des points de repères et je les sais encore mais je me souviens plus très bien.

Ça t'a aidé à te souvenir d'aller sur le chemin ?

Oui

Merci beaucoup.

1 Annexe K : Transcription des entretiens des enseignantes

2 K.a – Enseignante 1

3 Comment est-ce que tu travailles la géographie en classe ?

4 - Alors je travaille les sciences, je choisis toujours un thème et dans le thème
5 j'aborde la géographie et l'histoire.

6 D'accord, et puis tu choisis des objectifs de chaque science dans le thème que tu
7 travailles ?

8 - Oui.

9 Et à chaque leçon tu travailles chaque objectif ?

10 - Pas à chaque leçon, on ne va pas aborder tous les objectifs à chaque leçon
11 mais durant le thème, qu'on travaille sur une période, on va travailler tous les
12 objectifs.

13 Est-ce que tu fais des différences entre les 3H et les 4H, dans les objectifs ?

14 - Non, je travaille la même chose avec les deux degrés.

15 Quels thèmes est-ce que tu favorises ?

16 - On regarde en fonction des saisons, de ce qui a été fait à l'école enfantine. On
17 essaie de varier les thèmes pour toucher à tous les objectifs.

18 Est-ce que tu utilises des outils pour travailler la géographie ?

19 - Oui, les cartes de la classe. Il y a toujours un coin dans la classe où il y a des
20 documentaires, des livres, ... en lien avec le thème.

21 Est-ce que tu inclues l'espace proche dans tes leçons, si oui, comment et à quelle
22 fréquence ?

23 - Oui, mais cela ne se prête pas toujours. Si on fait le thème du village et du
24 quartier, on sort pour voir le village ou encore pour regarder les arbres selon les
25 saisons. Nous sortons si le thème se prête bien à une sortie.

26 **Est-ce que tu penses qu'il y a des apports des sorties ?**

27 - Pour les élèves, c'est un plus, déjà simplement le fait de sortir. Ça change et le
28 fait de vivre l'activité, ça aide certains élèves. Pour certains élèves, c'est plus
29 difficile à gérer car on n'est plus dans le cadre de la classe.

30 **Est-ce que tu vois ou as vécu des difficultés pour ces sorties ?**

31 - Oui, la discipline, pour certains élèves qui ont besoin d'un cadre, c'est plus des
32 soucis de comportement et de gestion pour moi.

33 **Est-ce que tu utilises la littérature jeunesse pour travailler la géographie ?**

34 - Oui, mais je n'ai pas d'exemple pour la géographie, pour les sciences oui.

35 **Quels sont selon toi les apports de la littérature jeunesse ?**

36 - Cela peut être une motivation pour certains enfants, ou un outil de travail mais
37 il faut trouver vraiment l'album qui se prête pour.

38 **Quels sont selon toi les difficultés de l'utilisation de la littérature jeunesse en**
39 **géographie ?**

40 - Trouver l'album qui se prête aux objectifs, le niveau pourrait ne pas être adapté.

41 **Comment se sont déroulées les leçons que tu as données aux élèves ?**

42 - Alors c'était agréable d'avoir une leçon toute prête mais c'est quand même
43 difficile de donner une leçon qu'on n'a pas préparé et on a besoin d'avoir des
44 informations supplémentaires. Le canevas était très bien fait mais j'avais besoin
45 de plus de précisions et d'explications. Et quand on n'a pas préparé la leçon,
46 c'est plus difficile de l'animer. Les leçons étaient bien construites, vous aviez
47 pensé à beaucoup de choses, vous avez anticipé les réactions des élèves,

48 comment aider ceux qui avaient des difficultés. Le niveau était adapté et le
49 timing allait bien, le contenu était également intéressant.

50 **Qu'as-tu pu observer lors des leçons que tu as enseignées, au niveau de l'impact de**
51 **l'espace proche et de la littérature jeunesse chez les élèves ?**

52 - J'ai l'impression que le livre n'a pas été suffisamment utilisé, j'ai l'impression
53 que les enfants avaient oublié le livre à la troisième leçon. Pour le fait d'être
54 sorti, c'est difficile car les enfants connaissaient déjà le chemin, donc je ne sais
55 pas le fait d'être sorti a réellement influencé leur compréhension car c'est
56 quelque chose qu'ils connaissaient déjà. Il y avait un élève qui ne connaissait
57 pas le chemin et je pense que le fait de faire le chemin et de voir réellement les
58 repères, cela l'a aidé à trouver des repères et à les situer sur la carte. Je pense
59 que le livre et la sortie ont impacté la motivation des élèves.

60 **Les objectifs sont-ils atteints ?**

61 - Je ne suis pas sûre qu'ils sont tous capables de redire les similitudes entre
62 l'histoire et les 1-2H. Ils ont bien compris la fonction du plan et de la carte et ont
63 identifié deux points de repères du chemin de l'école à la forêt.

64 **Comment est-ce que tu imaginerai que l'espace proche puisse servir à**
65 **l'apprentissage de la géographie ?**

66 - Le fait qu'ils puissent sortir et se déplacer pour voir réellement l'espace peut
67 réellement les aider à atteindre les objectifs et donner du sens à ce qu'ils
68 apprennent.

69 **Comment est-ce que tu imaginerai que la littérature jeunesse puisse servir à**
70 **l'apprentissage de la géographie ?**

71 - On aime bien utiliser les albums et pour motiver les élèves c'est un réel apport.

1 **K.b – Enseignante 2**

2 **Comment est-ce que tu travailles la géographie en classe ?**

- 3 - Alors, c'était souvent pendant un thème, je ne disais pas qu'on allait faire de la
4 géographie à ce moment. On regardait les objectifs dans le PER et on essayait
5 d'intégrer les objectifs dans le thème. On travaille la géographie proche de
6 l'enfant, comme le plan de l'école, de la cour, avec des supports papiers, un
7 appareil photo. Je n'ai pas beaucoup travaillé la géographie car dans les
8 thèmes que j'ai eus, je n'ai pas beaucoup eu la géographie.

9 **D'accord, et quels objectifs travaillais-tu ?**

- 10 - Se situer sur un plan, dans un bâtiment, par rapport à la classe et à la cour
11 d'école.

12 **Est-ce que tu fais des différences entre les 3H et les 4H, dans les objectifs ?**

- 13 - Je n'ai jamais travaillé la géographie en double degré.

14 **Quels thèmes est-ce que tu favorises ?**

- 15 - J'ai très peu travaillé la géographie mais j'ai fait dans le thème de la forêt, le fait
16 de se déplacer pour y aller.

17 **Est-ce que tu utilises des outils pour travailler la géographie ?**

- 18 - Oui, les outils numériques et les cartes, j'ai peu utilisé les livres.

19 **Est-ce que tu inclues l'espace proche dans tes leçons, si oui, comment et à quelle
20 fréquence ?**

- 21 - Oui, mais je suis restée plutôt dans le périmètre de l'école, nous sommes aussi
22 allés dans le quartier ou dans le magasin pour voir les emplacements des
23 produits du magasin. On faisait des sorties si cela se prêtait avec le thème.

24 **Est-ce que tu penses qu'il y a des apports des sorties ?**

25 - Pour les élèves, cela aurait un sens mais il faudrait pouvoir les laisser
26 expérimenter eux-mêmes mais cela n'est pas évident, surtout avec des petits
27 élèves. Cela les motive, cela leur fait du bien physiquement et le fait de savoir
28 lire un plan est utile pour leur vie future et ils peuvent se rendre compte de ce
29 qu'est en réalité quelque chose qui est présent sur un plan.

30 **Est-ce que tu vois ou as vécu des difficultés pour ces sorties ?**

31 - Oui, la gestion et la sécurité, lié à leur âge. Il faudrait des accompagnants qui
32 puissent les suivre.

33 **Est-ce que tu utilises la littérature jeunesse pour travailler la géographie ?**

34 - Non, je n'ai jamais utilisé de livre.

35 **Quels sont selon toi les apports de la littérature jeunesse ?**

36 - C'est top, cela amène une motivation supplémentaire.

37 **Quels sont selon toi les difficultés de l'utilisation de la littérature jeunesse en**
38 **géographie ?**

39 - Des difficultés de compréhension pour certains élèves et le choix du livre.

40 **Comment se sont déroulées les leçons que tu as données aux élèves ?**

41 - Alors, j'ai trouvé que malgré que les enfants connaissent le village, ils étaient
42 bien impliqués. Il y a toujours des élèves qui sont moins investis. On a eu un
43 problème technique de feutre mais on a trouvé une solution. Si je devais refaire
44 la leçon, je la ferais durant toute la matinée pour qu'ils aient un moment à la
45 forêt pour profiter. Pour certains élèves, c'est difficile de gérer la discipline. Il n'a
46 pas été difficile pour moi d'enseigner la leçon car elle était bien préparée. J'ai
47 beaucoup aimé le matériel que vous avez apporté, les colliers de rôles et le fait
48 que chaque élève ait un rôle pour qu'il soit bien investi. Pour le plan, j'ai trouvé
49 difficile pour eux de savoir où placer leurs repères et de les dessiner de la bonne
50 taille pour avoir suffisamment de place pour dessiner tous leurs repères mais

51 comme ce n'est pas un objectif que vous avez voulu travailler, ce n'est pas trop
52 grave.

53 **Qu'as-tu pu observer lors des leçons que tu as enseignées, au niveau de l'impact de**
54 **l'espace proche et de la littérature jeunesse chez les élèves ?**

55 - J'ai trouvé que cela faisait du sens, j'ai remarqué qu'ils étaient investis. Mais je
56 me dis que le fait de sortir les fait oublier un peu le travail qu'ils doivent réaliser.
57 Mais j'ai remarqué qu'ils ont bien réfléchi.

58 **Les objectifs sont-ils atteints ?**

59 - Oui mais les élèves ayant les rôles de dessiner ou vérifier étaient plus impliqués.
60 Les autres étaient davantage dans leur rôle et ont peut-être moins investis dans
61 le travail à réaliser et plus dans leur rôle.

62 **Comment est-ce que tu imaginerai que l'espace proche puisse servir à**
63 **l'apprentissage de la géographie ?**

64 - Les élèves ne se rendent peut-être pas compte de leur environnement et même
65 simplement la cour de récréation, on pourrait travailler sur les endroits auxquels
66 ils n'ont pas le droit d'aller et je dois toujours leur redire et le fait de sortir pour
67 remplir nous-mêmes un plan sur lequel ils peuvent écrire en voyant les lieux
68 peut les aider. Et le fait d'utiliser le village, la forêt, c'est très bien mais il faudrait
69 les mettre dans un projet pour qu'ils aient quelque chose à réaliser et ne se
70 promènent pas simplement. Ils peuvent également se rendre compte qu'on ne
71 se déplace pas sans raison ou sans but et qu'il faut bien observer et ainsi aussi
72 apprendre comment observer, et leur faire comprendre l'utilité de ce qu'ils
73 apprennent.

74 **Comment est-ce que tu imaginerai que la littérature jeunesse puisse servir à**
75 **l'apprentissage de la géographie ?**

76 - Cela peut apporter du sens aux apprentissages grâce à une histoire à laquelle
77 les élèves peuvent se référer.