

La sortie de terrain au cycle 3 pour découvrir le(s) lieu(x) où j'habite

*Parcours d'orientation dans le quartier Château d'eau-Lancry
(Paris Xe arrondissement)*

BIDI Julie, Professeure des écoles (Académie de Paris), Julie.Bidi@ac-paris.fr

Pour citer cette Feuille : BIDI J., 2019. « La sortie de terrain au cycle 3 pour découvrir le(s) lieu(x) où j'habite », *Feuilles de géographie*, 2019-4, 17 p.

Type de Feuille	Feuille d'analyse de séquence
Niveau	CM1 (Cycle 3)
Durée	3 séances
Objectifs	L'objectif de cette feuille est de montrer les enjeux de la sortie de terrain pour des élèves de CM1. Elle articule références théoriques et description du parcours d'orientation réalisé avec les enfants. Dans le cadre des programmes de géographie du cycle 3, la sortie de terrain apparaît comme un point d'entrée pour aborder la thématique « Découvrir le(s) lieu(x) où j'habite » et ainsi faire prendre conscience aux élèves qu'il y a une dimension spatiale à leur existence et amorcer un premier questionnement géographique. La feuille se présente comme un retour d'expérience mettant en avant la présentation d'une sortie de terrain réalisée avec une classe de vingt-cinq élèves de CM1 dans le quartier parisien Château d'eau-Lancry (Xe).
Mots-clés	Sortie de terrain – Cycle 3 – Habiter

LA SORTIE DE TERRAIN AU CYCLE 3 POUR DÉCOUVRIR LE(S) LIEU(X) OÙ J'HABITE

**Parcours d'orientation dans le quartier Château d'eau-Lancry
(Paris Xe arrondissement)**

INTRODUCTION

Depuis l'article 16 de la loi Duruy d'avril 1867, la géographie est une matière obligatoire pour l'enseignement primaire. Toutefois, le contenu et la place prise par cette discipline ont évolué dans les différents programmes. Dès leur plus jeune âge, les élèves de maternelle découvrent le monde proche et doivent être capables de situer les objets dans l'espace par rapport à eux. Au cycle 2 (CP, CE1 et CE2), les élèves se questionnent sur l'espace. La géographie, en tant que discipline à part entière, n'est enseignée qu'à partir du cycle 3 (CM1, CM2 et 6^{ème}). L'enjeu de la discipline n'est pas de former de jeunes géographes experts mais de participer à la formation des enfants en leur apprenant les codes afin de « questionner l'espace pour apprendre à le maîtriser ». Le programme de géographie de cycle 3 daté de 2015-2016 semble marquer un renouveau dans l'enseignement de la géographie en introduisant le concept d'habiter qui devient le centre de la réflexion géographique à mener avec les élèves de CM1, CM2 et 6^{ème}.

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

POINTS SUR LES PROGRAMMES

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

(Programme pour le cycle 3, p.82)

« Raisonner, justifier une démarche et les choix effectués :

>> Poser des questions, se poser des questions.

>> Formuler des hypothèses.

>> Vérifier.

>> Justifier.

(Programme pour le cycle 3, p. 75)

les acteurs ont avec l'espace. Comme l'expliquait Michel Lussault lors de la conférence « Faut-il encore enseigner la géographie à l'école primaire ? » (ESPE de Paris, 2018), l'objectif des apprentissages est de faire prendre conscience à tous les élèves sortant de la scolarité obligatoire qu'il y a une dimension spatiale à leur existence et à l'existence de toute société. La géographie scolaire vise alors à doter les élèves de capacités réflexives qui leur permettent de réfléchir sur leurs pratiques de l'espace.

Dans ce contexte de renouvellement de la géographie scolaire, une question surgit : comment faire émerger un questionnement géographique chez les jeunes élèves ? En accordant une place de choix à l'habiter, les pratiques d'enseignement de la géographie doivent évoluer dans le sens d'une considération accrue des habitants en les prenant en compte comme des véritables acteurs. Ainsi, il ne s'agit plus de se limiter à la simple analyse de photographies, de cartes ou de graphiques, mais davantage de s'interroger sur les pratiques des lieux tout comme sur les représentations des lieux. En ce sens, il faut penser l'expérience au cycle 3 comme un moyen d'entrer dans l'apprentissage géographique.

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

Les documents d'accompagnement des programmes du cycle 3 s'inscrivent dans ce sens en préconisant la sortie de terrain comme point d'entrée de l'enseignement géographique. La sortie de terrain comme amorce à

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

(Eduscol, 2016)

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

leur apprend à développer leur curiosité et surtout à regarder ; et leur permet de se confronter avec la carte, outil indispensable du géographe. Dans le cadre d'un parcours d'orientation, les élèves sont en effet amenés à lire le plan du quartier développant ainsi leurs capacités à se repérer dans l'espace.

Cet article propose de montrer en quoi la sortie de terrain apparaît comme un prérequis avec une classe de CM1 afin d'aborder la thématique découvrir le(s) lieu(x) j'habite. Les séances décrites ci-dessous ont été mises en place avec une classe de CM1 scolarisée à Paris au sein de l'école Lancry dans le Xe arrondissement.

DÉCOUVRIR SON(SES) LIEU(X) DE VIE, C'EST L' (LES) EXPÉRIMENTER

Un seul quartier, vingt-cinq façons de le représenter

Le développement psychomoteur de l'enfant passe -en autre- par la prise de conscience de son environnement spatial. En formation continue, la psychologie de l'enfant se développe au grès de diverses expériences successives et l'acquisition de connaissances spatiales est progressive. Reprenant et confrontant à la géographie la psychologie génétique développée par Jean Piaget, Armand Frémont dans *La région espace vécu*, revient sur les « *étapes principales dans la formation de l'espace [...] chez l'enfant* ». (Frémont, 1999, p.66). Ainsi dans un premier temps qu'il nomme « *la première enfance* » (0-3 ans), l'acquisition des premiers repères spatiaux est directement liée aux expériences corporelles : l'enfant fait d'abord l'expérience de l'espace avant de le considérer et de le représenter. Puis, peu à peu, sa conscience de l'espace va s'élargir autour de lui mais demeurera marquée par un fort égocentrisme (3-6 ans). L'enfant commence à construire ses propres représentations de l'espace. « *La troisième enfance, de six à douze ans* » (Frémont, 1999, p.67) se caractérise par la disparition progressive de l'égocentrisme. L'enfant devient capable de penser un espace plus lointain et de le représenter, néanmoins sa construction représentative de l'espace n'est pas encore achevée. La représentation de l'espace par l'enfant s'élargit de l'espace familier à un espace collectif et social plus grand. Notons que les différents stades mis en avant par le géographe Armand Frémont sont théoriques et que dans une classe de CM1, tous les élèves ne sont pas nécessairement entrés dans la phase caractérisée par une disparition progressive de l'égocentrisme. Si tous les élèves d'une même classe habitent tous le même quartier, il n'en demeure pas moins que leurs représentations et leurs expériences du lieu d'habitation

peuvent énormément varier. Dès lors, il serait erroné de croire que le quartier est un espace communément partagé.

Ainsi, avant de pouvoir faire découvrir aux enfants le lieu où ils habitent, il m'est apparu nécessaire de recueillir les conceptions initiales des élèves afin d'avoir moi-même l'idée de ce que leur quartier représentait pour eux. Avant toute mention de l'objectif d'apprentissage, j'ai demandé aux élèves de « dessiner et d'écrire quelques mots sur leur quartier ». Notons que le terme de quartier n'a pas été explicité en amont mais laissé à la libre interprétation des élèves. Les élèves de CM1 ont une pratique fortement égocentrée de l'espace qui transparait dans leurs représentations renvoyant à la notion d' « espace vécu ». Les dessins cartographiques produits donnent à voir l'espace tel qu'il est investi par les protagonistes mais aussi tel qu'il est pensé par eux. Les productions cartographiques des élèves divergent énormément. Ainsi, pour certains, le domicile semble être le seul élément connu, alors que pour d'autres, des détails précis comme le nom des rues et des commerces avoisinants apparaissent. Ces représentations différentes renvoient à des pratiques variées de l'espace d'un élève à l'autre.

Figure 1 : Le quartier autour de la rue de Lancry vu par deux élèves de CM1

Production élève n°1



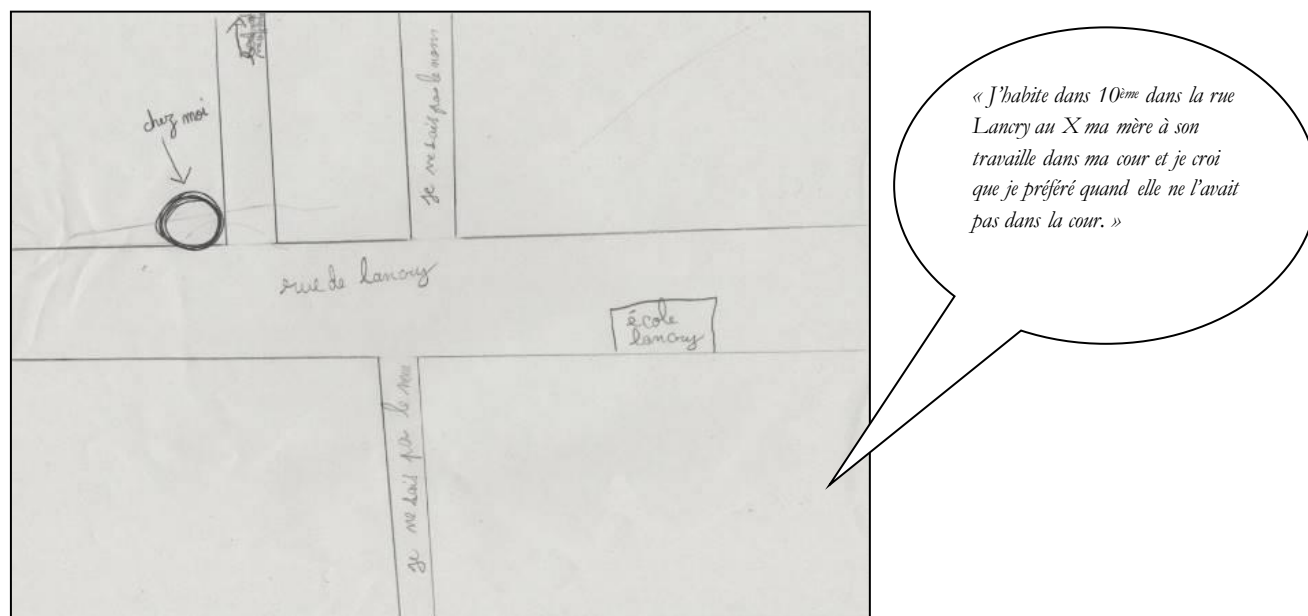
« Moi j'habite au 10^e

arrondissement, X rue de Lancry.
Dans mon quartier, il y a plein de
magasins et de maisons. Et juste à
côté il y a mon école (l'école Lancry).

Dans mon quartier il y a : boulangerie,
magasin, restaurant... J'adore mon quartier.

On s'y balade je fais pleins de
trucs dans MON QUARTIER
Il y a pleins trucs amusant à faire
dans mon quartier. »

Production élève n°2



Source : texte et dessin produits par deux élèves de CM1, octobre 2018 (photographies Julie Bidi)

Les deux dessins cartographiques présentés ci-dessus mettent en avant le domicile de l'élève indiqué par un « chez moi » ainsi que l'école qui sont les deux lieux où des enfants de CM1 passent le plus de temps. Si l'élève n°1 semble avoir une pratique et une connaissance plus fine de son lieu de vie dans la mesure où elle est en capacité de reproduire plusieurs commerces figurant dans la rue, l'inscription « mon quartier » en capitale d'imprimerie ainsi que la précision d'ordre affective « Boulangerie que j'adore » traduisent un attachement fort à son lieu de vie et une représentation cartographique empreinte d'affect. A l'opposé, l'élève n°2 ne parvient pas à faire apparaître d'autres éléments que l'école et son domicile et admet même ne pas connaître les noms des rues perpendiculaires à la rue principale en indiquant « je ne sais pa le nom ». Son texte traduit non pas une pratique du quartier mais davantage un malaise lié au fait que désormais sa mère travaille sur son lieu de vie. Cette grande disparité entre les éléments présents sur les deux cartes témoigne d'un stade différent de capacité à se représenter et à rendre compte de son lieu de vie et vont dans le sens que les élèves peuvent habiter le même espace mais en avoir une pratique et une connaissance

totalelement différente¹. Face à une telle diversité des représentations de leur lieu de vie, il apparaît comme nécessaire à la fois de mettre l'accent sur les pratiques différentes d'un même espace et de permettre la création d'une expérience commune du quartier.

Les dessins cartographiques produits par les élèves, m'ont été par la suite utiles afin de pouvoir constituer des groupes de travail hétérogènes dans la mesure où ces premiers dessins spontanés témoignent des connaissances des élèves sur leur environnement proche. Aucune analyse en classe n'a été faite, si ce n'est que nous avons pu constater lorsque toutes les productions ont été affichées au tableau que ces dernières étaient bien différentes et que donc nous n'avions pas tous la même représentation du quartier dans lequel se trouvait notre école.

Le parcours d'orientation différent de la balade récréative : projeter les élèves dans l'apprentissage

Ayant pu faire le constat que les élèves avaient des visions égocentrées et divergentes de leur lieu de vie, j'ai choisi de leur proposer une sortie de terrain dans le quartier avoisinant l'école comme point d'entrée de la séquence « découvrir le(s) lieu(x) où j'habite ». En collaboration avec la professeure de la ville de Paris d'éducation physique et sportive en fonction dans mon école², nous avons proposé aux élèves un parcours d'orientation mettant en jeu plusieurs objectifs extraits des programmes officiels.

Afin que l'exploration du quartier par les élèves soit porteuse de sens, il convient de la préparer en amont.

Education Physique et Sportive :

« Adapter ses déplacements à des environnements variés.
Réaliser, seul ou à plusieurs, un parcours [...]. Connaître et respecter les règles de sécurité qui s'appliquent à chaque environnement. »

(Programme pour le cycle 3, p.60)

Géographie :

« Utiliser des cartes analogiques et numériques à différentes échelles, des photographies de paysages ou de lieux. »

« Coopérer et mutualiser : organiser son travail dans le cadre d'un groupe pour élaborer une tâche commune et/ou une production collective. »

« Identifier les caractéristiques de mon (mes) lieu(x) de vie. »

(Programme pour le cycle 3, p.75)

Mathématiques :

« Se repérer, décrire ou exécuter des déplacements, sur un plan ou sur une carte (école, quartier, ville, village)

Accomplir, décrire, coder des déplacements dans des espaces familiers. »

(Programme pour le cycle 3, p.107)

¹ L'analyse des productions cartographiques des élèves est restée très sommaire qu'à fournir une première idée à l'enseignant afin de pouvoir par la suite concevoir le parcours d'orientation. Notons à ce titre, le texte de LEHMAN-FRISCH S.,

Les enfants et la mixité sociale dans les quartiers gentrifiés à Paris, Londres et San Francisco. Rapport de recherche CNAF, 186p. dans lequel un réel travail sur les productions d'élèves a été fait permettant lui aussi de conclure que « le degré de connaissance du quartier n'est cependant pas uniformément réparti entre les enfants. »

² Je souhaite à ce titre remercier Hélène Moreno, professeure d'éducation physique et sportive, pour avoir accepté de collaborer avec moi sur ce projet.

Ainsi, l'objectif d'apprentissage suivant a été annoncé aux élèves : « *Pendant plusieurs séances nous allons travailler en géographie sur le lieu où vous vivez, le lieu où vous habitez. Vous allez apprendre à identifier et caractériser le lieu où vous habitez.* » Cette annonce met en jeu l'anticipation, activité cognitive permettant aux élèves de se projeter dans l'apprentissage et dans l'activité extérieure à venir. Rappelons à ce titre que chez les jeunes enfants, la projection dans une sortie hors de l'école est souvent source d'effervescence et d'enthousiasme. Il convient donc de faire prendre conscience aux élèves que la sortie de terrain proposée a une vocation pédagogique et qu'à ce titre, elle se distingue des sorties dans le quartier durant lesquelles le déplacement est le seul but visé. Une première séance en classe a donc été consacrée à la découverte et lecture du plan. Un plan simplifié a été distribué aux élèves qui avaient pour consigne de le lire attentivement puis, par binôme, de répondre à six questions venant en approfondir la lecture :

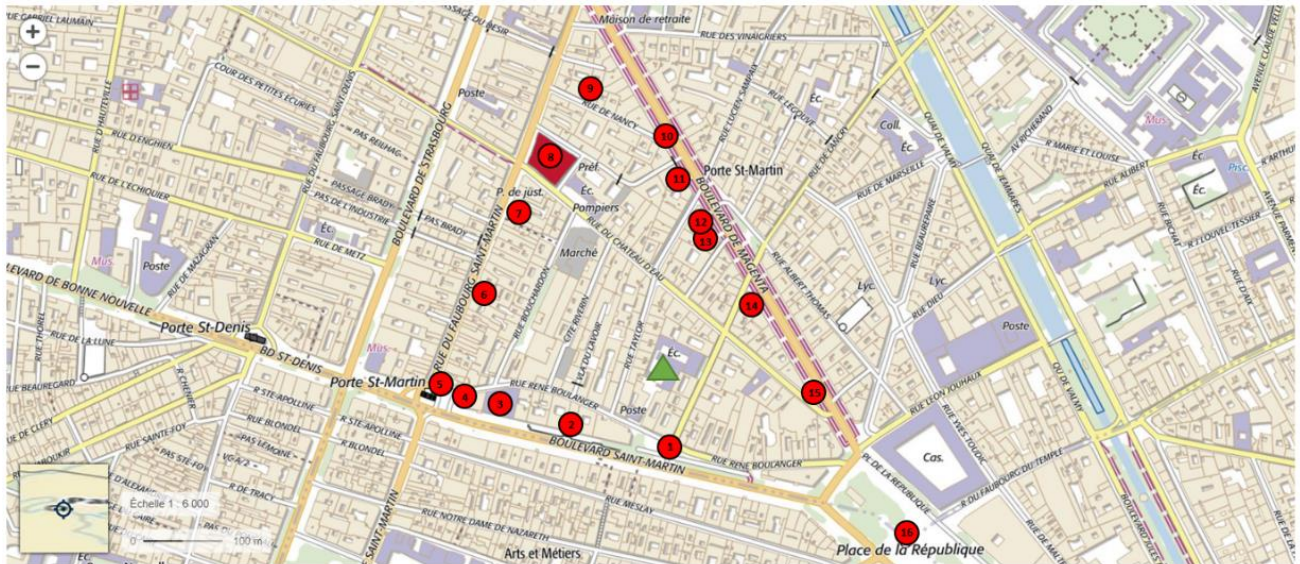
- *Combien y-a-t-il d'écoles indiquées sur ce plan ?*
- *Entoure au crayon à papier notre école.*
- *Combien y-a-t-il de centre postaux (Poste) ?*
- *Combien y-a-t-il de lycées ?*
- *Quelle est la rue au nord du boulevard Saint-Martin ?*
- *Quelle est la rue à l'est de la rue Taylor ?*

Les élèves ont donc été invités observer et explorer la carte du quartier avoisinant l'école. Deux difficultés liées directement à la lecture de carte pouvaient venir entraver la réalisation de l'exercice : la méconnaissance des signes cardinaux et la difficulté à lire les abréviations³. Un autre obstacle au bon déroulement de la séance est lié à la capacité des élèves de se détacher de leur représentation égocentrique de l'espace qui peut venir entraver l'entrée dans le processus d'apprentissage. Il va sans dire que cette dernière difficulté énoncée s'est illustrée en classe lors de la mise en pratique de la séance. En effet, une excitation a été induite chez les élèves lors de la découverte de la carte représentant leur espace de vie. Cette réaction spontanée va de pair avec la représentation spatiale des enfants de huit-neuf ans fortement attachés à leur espace vécu. Ainsi, tous les élèves ont dans un premier temps, avant même de commencer l'exercice demandé, cherché à identifier leur domicile sur le plan. Une fois cette première émulation instinctive, les élèves ont pu progressivement se détacher

³ En effet, les élèves ont eu des difficultés à identifier les écoles car ces dernières sont indiquées par l'abréviation « Éc. ».

d'une vision égocentrique de l'espace pour entrer dans l'apprentissage et amorcer une première lecture cartographique.

Document 2 : Plan du quartier utilisé lors du parcours d'orientation



▲ : départ ● : étape du parcours

Source : réalisation Julie Bidi (2018), d'après le site géoportail

Le terrain d'étude : le quartier Château d'eau-Lancry

L'école est dans le Xe arrondissement parisien au niveau de la rue de Lancry, elle se situe ainsi de fait au sein du **quartier Château d'eau-Lancry**.

Proche de la **Place de la République**, ce quartier est connu pour sa **mixité sociale**. Il s'agit d'un quartier vivant de la capitale qui compte à la fois de nombreux **lieux culturels** notamment des théâtres, mais aussi divers restaurants, **commerces** et boutiques. On y trouve aussi des éléments caractéristiques du **moblier et de l'architecture parisienne**.



Porte Saint-Martin



Théâtre de la Renaissance



Place Johann Strauss

Source : Photographies personnelles, Julie Bidi, 2018

Après cette première investigation, une correction orale en groupe classe a été faite. Les élèves ont ensuite identifié le parcours qu'ils allaient réaliser, le nombre d'étapes à parcourir, le nom des principaux axes... Les règles de sécurité liées à la sortie de terrain ont été établies et validées collectivement. Cette étape d'institutionnalisation des règles a un intérêt à la fois sécuritaire, de responsabilisation des élèves et de faire prendre conscience que l'espace public est partagé et soumis à différents codes spatiaux. Il a été convenu avec les élèves que ces derniers mèneraient seuls leur expérimentation spatiale en étant en immersion directe. Les élèves ont pris conscience qu'ils allaient donc devoir pratiquer l'espace d'une façon autre, davantage en autonomie. Il ne s'agissait dès lors plus d'être passifs comme cela peut souvent être le cas quand l'enfant accompagne ses parents d'un point A à un point B, mais véritables acteurs de leur parcours. Le parcours proposé aux élèves forme un triangle empruntant les trois grandes artères routières : le boulevard Saint-Martin, la rue du Faubourg Saint-Martin et le boulevard Magenta. Un petit décroché a été fait par la place de la République, dans la mesure où il s'agit d'un lieu chargé d'histoire et emblématique.

La sortie de terrain, une approche expérientielle plaçant l'élève comme observateur de son lieu de vie

Trois jours après la séance de découverte de la carte, la sortie de terrain a eu lieu. La classe composée de vingt-cinq élèves a été scindée en trois groupes. Après avoir dans un premier temps rappelé les règles de sécurité, distribué un questionnaire, une carte, un appareil photo et un stylo aux élèves, les groupes ont pu effectuer un départ échelonné. Avec leur adulte référent en retrait, les élèves avaient pour consigne de suivre les indications inscrites sur leur feuille, ou prescrites sur leur carte et de répondre au fur et à mesure aux questions. Ces dernières étaient de natures diverses dans la mesure où l'enjeu principal était d'offrir la possibilité aux élèves d'observer leur quartier et de prendre le temps de le parcourir. Certains éléments du questionnaire seront réexploités lors de séances postérieures alors que d'autres ne viennent qu'enrichir la connaissance de son espace de vie.

Le fait de proposer aux élèves une carte et un détail de l'itinéraire manuscrit permet de multiplier les rôles au sein du groupe (un élève lit les consignes de déplacement et un autre

vérifie sur la carte) mais surtout au regard du recueil des conceptions initiales, il apparaît nécessaire de mettre des noms sur des rues souvent anonymes pour les élèves.

Document 3 : Livret utilisé lors de la sortie

Feuilles 1 et 2 :

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

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

1/ A quel âge est mort Johann Strauss ?

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

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

Repérez le numéro du lampadaire situé juste à côté :

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

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

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

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

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

En quelle année, a été construit ce théâtre ?

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

Feuilles 3 et 4 :

Continuer la rue de Nancy jusqu'au boulevard Magenta.

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

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

11/ Retrouvez cette porte et notez le numéro.



Traverser la rue Lucien Sampaix.
Traverser la rue Pierre Chausson

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

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

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

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

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

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

6/ Marchez jusqu'aux numéros 38-40. Observez la façade.

De quelle année date-t-elle ?
Quel est son architecte ?

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



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

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

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

9/ Placez-vous devant le numéro 14.

Quel est le nom de ce bâtiment ?

De quelle couleur sont les portes ?

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



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

Continuer tout droit.

15/ Arrêtez-vous devant la Bourse du travail.

Repérez la devise de la République :

Donnez deux mots latins inscrits sur la façade :

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

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

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

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

D'une manière générale, l'emballlement des élèves pour la sortie a été réel. Impliqués dans l'exercice, ces derniers ont également pu développer des compétences de travail en groupe en coopérant et collaborant entre pairs. Ainsi, nous pouvons noter une répartition des tâches au sein des groupes sans que celle-ci soit dictée par un adulte référent : deux lecteurs de carte, un lecteur du questionnaire, un scripteur et les observateurs davantage en charge de mener le groupe sur le bon itinéraire et s'arrêter aux endroits opportuns. Cette répartition des tâches a été induite par la multiplication des supports proposés qui permettait en outre de penser la différenciation entre élèves. Notons par ailleurs, qu'un élève en inclusion a particulièrement apprécié la sortie de terrain et s'est révélé être le plus fin observateur. Dispensé des contraintes de l'écriture et du statisme induit par la salle de classe, cet élève s'est montré particulièrement curieux et impliqué dans l'exercice. Contrairement à des exercices plus scolaires dans lesquels la concentration doit être soutenue, la sortie de terrain n'implique pas moins de concentration mais cette dernière s'apparente davantage à un jeu de piste évolutif au fur et à mesure du déplacement favorisant ainsi l'attention.⁴ La pratique d'une géographie hors les murs de la classe a permis aux élèves de s'exprimer librement sur leurs pratiques du quartier. Ils échangeaient entre eux sur les endroits qu'ils appréciaient, les endroits où ils avaient l'habitude d'aller, les endroits qu'ils ne connaissaient pas... en pouvant prendre appui sur des réalités géographiques immédiates. Ainsi, la parole spontanée en situation est plus aisée surtout pour des élèves qui, en classe, peinent à s'exprimer ou ont encore du mal à théoriser et généraliser leur propos. Sans en avoir directement conscience, les élèves échangeaient sur la façon dont ils se représentaient l'espace, dont ils le pratiquaient, en somme sur la manière dont ils l'habitaient. Ainsi l'expérience d'une géographie hors les murs permet ici de placer à la fois l'élève devant le propre miroir de sa pratique spatiale et de mettre en lumière le fait qu'il n'y a pas d'existence qui ne soit pas spatiale. Contrairement à une géographie faite en classe, cet enseignement pratique « hors les murs » éclaire les enfants sur le Monde, il permet de replacer l'individu au centre de ses apprentissages et de l'éclairer sur sa relation au Monde.

Cette expérience spatiale dans un espace à priori familier permet aux élèves d'accéder à un raisonnement géographique en les initiant à l'observation. Ainsi, le questionnaire donné aux

⁴ Sur les vingt-cinq élèves présents lors de la sortie trois sont scolarisés au titre des ULIS (Unités localisées pour l'inclusion scolaire) et présentent des troubles des apprentissages. En raison de leurs troubles des fonctions cognitives ces derniers ne suivent pas la totalité des enseignements des CM1 mais sont inclus dans certaines disciplines dont la géographie.

élèves s'articulait autour de grandes questions géographiques : où ? quoi ? comment ? pourquoi là ? Les enfants ont alors pu regarder leur lieu de vie d'un œil nouveau en le questionnant davantage. Les remarques entre élèves étaient en ce sens révélatrices car ces derniers étaient invités par le biais des questions à observer avec attention l'espace qui les entoure, ne sont pas restés enfermés par le carcan des questions mais s'en sont naturellement affranchis en portant une attention soutenue à tous les éléments qui les entouraient.

Si le livret accompagnant la sortie a été complété par tous les élèves, affirmer que la totalité d'entre eux soit rentrée dans l'exercice proposé serait erroné. Certains se sont en effet laissés plus facilement guidés et n'ont pas autant pris part aux observations que les autres. L'adulte référent du groupe doit donc ici jouer un rôle et recentrer ces élèves sur le questionnaire ou du moins sur l'observation attentive des éléments les entourant. Néanmoins, peut-on conclure que l'expérience de terrain pour ces élèves ait été inutile ? Ces derniers n'ont pas eu une expérience d'investigation du terrain telle qu'elle était attendue mais il n'en demeure pas moins qu'ils ont effectué une déambulation piétonnière dans un espace en apparence familier. Ils ont fait une expérience spatiale.

Le retour en classe : le moment du bilan et de l'institutionnalisation

Si la géographie est une discipline permettant d'entrer dans les apprentissages par l'expérience, il ne faut pas oublier que l'après sortie de terrain est primordial. Ainsi, un temps en classe de retour d'expérience doit impérativement être réalisé afin de faire verbaliser et conscientiser l'apprentissage. Sans ce temps, le risque réside dans le fait que les élèves aient simplement été séduits par la modalité de travail en extérieur mais n'aient pas perçu l'intérêt géographique de la sortie. Forts de leur expérience, les élèves ont davantage été dans la capacité d'identifier les caractéristiques de leur lieu de vie : un espace urbain, la prédominance des commerces, des lieux culturels... L'enseignant s'efface alors, donnant de fait une place centrale à l'élève et aux processus cognitifs permettant la construction de leur savoir. Comme le mettait en avant Jean Piaget, la construction de la connaissance est dès lors le résultat d'un processus d'interaction entre le sujet et son milieu. La sortie de terrain et le retour d'expérience sont en adéquation avec la pensée socioconstructiviste qui place l'enfant comme acteur de son apprentissage et ne confère à l'enseignant qu'un rôle de médiateur en charge d'animer le conflit socio-cognitif en fonction de l'objectif conceptuel visé par la séquence. Par un jeu de questions orientées, de reformulations et d'apports

théoriques –dans le vocabulaire précis à employer notamment– l’enseignant oriente les élèves vers les objectifs visés.

Dans le cadre de la séquence expérimentée avec cette classe de CM1, le parcours d’orientation a été réalisé dans la matinée. Après la pause méridienne, une séance de mise en commun a été réalisée avec l’ensemble de la classe. Les réponses ont été corrigées et les élèves ont pu exprimer leurs impressions sur ce parcours d’orientation. De manière générale, ces derniers ont apprécié pouvoir sortir de la classe et ont

« Les élèves découvrent ainsi que pratiquer un lieu, pour une personne, c’est en avoir l’usage et y accomplir des actes du quotidien comme le travail, les achats, les loisirs... Il faut pour cela pouvoir y accéder, le parcourir, en connaître les fonctions, le partager avec d’autres.

(Programme pour le cycle 3, p.81)

reconnu que cette visite du quartier leur avait fait découvrir des éléments auxquels ils n’avaient jusqu’à lors jamais prêté attention : l’inscription d’un numéro sur les lampadaires faisant apparaître l’arrondissement, le blason de la ville de Paris... Quand il a été demandé aux élèves quel était l’objectif visé par cet exercice, ces derniers ont conscientisé le fait qu’ils avaient appris à être plus attentifs à ce qui les entoure. Néanmoins il n’y a pas eu apprentissage de notions géographiques inscrites dans les programmes. Dès lors durant les séances suivantes plus « traditionnelles », nous avons pu réexploiter la sortie. Ainsi, nous avons par la suite pu définir un espace urbain, les services, etc. en s’appuyant sur des références partagées par toute la classe.

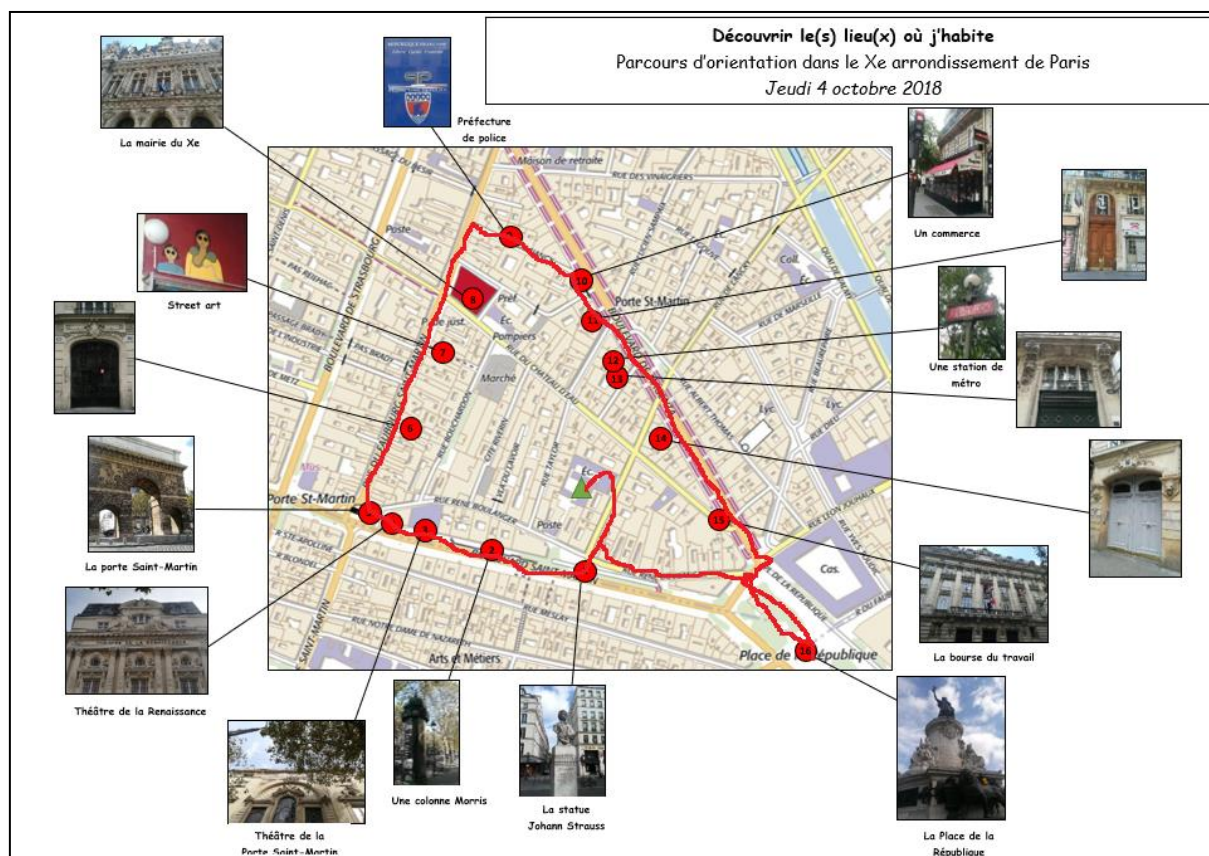
La sortie de terrain et après ? Pistes de prolongements possibles

Pour faire pleinement sens dans les apprentissages, la sortie de terrain peut être réexploitée tout le long de l’année permettant de travailler d’autres objectifs d’apprentissage. Les propositions faites ci-dessous n’ont pas pu être toutes testées en classe en raison d’un manque de temps mais ne constituent que des pistes de réflexion.

La carte utilisée par les élèves durant le parcours d’orientation peut être réexploitée pour faire travailler les élèves autour de la compétence « se repérer dans l’espace ». Ainsi, on peut imaginer que les élèves retracent sur une carte vierge leur trajet. Les photographies prises durant la sortie peuvent être imprimées en miniature et replacées par les élèves sur la carte du parcours. Nous pouvons imaginer ce travail de plusieurs manières : soit manuellement, soit à l’ordinateur pour relier l’apprentissage à l’enseignement du numérique. Il est aussi envisageable de prévoir une deuxième sortie de terrain dans laquelle cette fois-ci les élèves

devraient eux-mêmes inventer un parcours à proposer à une autre classe de l'école en travaillant en amont sur la carte du quartier.

Document 4 : Carte bilan de la sortie de terrain



Source : production d'élève (2018)

Contrairement aux enseignants du secondaire, le professeur des écoles est polyvalent car il enseigne la totalité des matières. Si le parcours d'orientation a été réinvesti lors des enseignements de géographie, il a aussi pu être réexploité dans le cadre de l'enseignement moral et civique. Si la coopération était un objectif transversal à la sortie de terrain, une séance postérieure prenant appui sur les observations du terrain a été menée pour faire travailler les élèves sur les symboles de la République. En effet, durant le parcours d'orientation, les élèves ont pu observer la Place de la République et le monument la caractérisant sur lequel est représenté une statue de Marianne et des allégories de la

Enseignement moral et civique :

« Connaissances, capacités et attitudes visées :

- > Comprendre le sens des symboles de la République.
- > Coopérer.

Objets d'enseignement :

- > Valeurs et symboles de la République française et de l'Union européenne

(Programme pour le cycle 3, p.69)

Liberté, de l'Egalité et de la Fraternité. De même, la devise et le drapeau français ont pu être observés sur les frontons de la Mairie du Xe arrondissement et la Bourse du Travail.

Il est également possible d'envisager un travail en production d'écrit durant lequel les élèves seraient amenés à raconter leur expérience lors de la sortie de terrain. Ce travail permettrait à la fois de faire travailler les élèves sur un lexique géographique précis mais aussi de manière plus globale sur l'écrit.

CONCLUSION

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

Références

- BARTH Britt-Mari, 1993, *Le savoir en construction. Former à une pédagogie de la compréhension*, Paris, Retz, coll. « Pédagogie », 208p.
- CLAVAL Paul, « Le rôle du terrain en géographie », *Confins* [En ligne], 17 | 2013, mis en ligne le 01 avril 2012, consulté le 21 novembre 2018. URL : <http://journals.openedition.org/confins/8373> ; DOI :10.4000/confins.8373
- FREMONT Armand, 1999, *La région espace vécu*, Paris, Flammarion, coll. « Champs Essais », 288p.
- HEROUARD Florent, 2007, « Habiter et espace vécu : une approche transversale pour une géographie de l'habiter » in PAQUOT Thierry, LUSSAULT Michel et YOUNÈS Chris, *Habiter, le propre de l'humain. -Villes, territoires et philosophie*. Paris, La Découverte, pp.159-170
- JOUBLLOT-FERRÉ Sylvie, 2018, « Visages en ville, déambulations photographiques pour enseigner l'espace proche » in *L'info Géo -Faut-il encore enseigner la géographie à l'école ?*, Volume 82- Septembre 2018, Armand colin, pp.72-98
- LEHMAN-FRISCH S., AUTHIER J.-Y et DUFAUX F., 2012, *Les enfants et la mixité sociale dans les quartiers gentrifiés à Paris, Londres et San Francisco*. Rapport de recherche CNAF, 186p.
- Ministère de l'Education Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Eduscol -Questionner l'espace pour apprendre à le maîtriser*, mars 2016, consulté le 01/06/2017, http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Temps_et_espaces/20/0/RA16_C2_QMON_Introespace_DM_577200.pdf [en ligne]
- Ministère de l'Education Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Programme du cycle 3*, programme au BOEN spécial n°11 du 26 novembre 2015
- Ministère de l'Education Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Eduscol -S'approprier les différents thèmes du programme, classe de CM1 Thème 1 : Découvrir le(s) lieu(x) où j'habite*, mars 2016, consulté le 08/02/2019, <http://eduscol.education.fr/cid98981/s-approprier-les-differents-themes-programme.html> [en ligne]