

1. Introduction	1
1.1 Le contexte	1
1.2 Le but	3
1.3 Le thème	4
1.4 Justification	5
2. Problématique	6
2.1 Revue de la littérature	6
2.1.1 Inspections nationales	6
2.1.2 Tendances actuelles	7
2.2 Concepts clés	10
2.2.1 La problématisation	10
2.2.2 L'enquête	12
2.2.3 Les compétences	14
2.2.4 Les apprentissages	15
3. Démarche méthodologique	17
3.1 Elaboration de la séquence	17
3.2 Objectifs de la séquence	18
3.2.1 Sciences humaines et sociales	18
3.2.2 Formation générale	18
3.2.3 Les capacités (ou compétences) transversales	18
3.2.4 Les apprentissages conceptualisés de SHS	18
3.2.5 Apprentissages conceptualisés pour le module 2 lors de l'étape d'introduction	19
3.2.6 Apprentissages conceptualisés pour le module 2 lors de l'étape de la recherche et de la synthèse	19
3.3 Précédant la séquence	20
3.4 Plan détaillé de la Séquence	20
3.4.1 Séance 1 : étape d'amorce	20
3.4.2 Séance 2 : étape de questionnement	21
3.4.3 Séance 3 : début de l'étape de recherche	21
3.4.4 Séance 4 : étape de recherche sur les caractéristiques des bâtiments	22
3.4.5 Séance 5: étape d'institutionnalisation intermédiaire	22
3.4.6 Séance 6 : étape de recherche	22
3.4.7 Séance 7: étape de synthèse et d'institutionnalisation	23
3.5 Population	23
3.6 Dispositifs de production des données	24
3.6.1 Journal de bord	24
3.6.2 Production des élèves	24
3.6.3 Entretiens	25
3.7 Méthode d'analyse des données	25
3.7.1 L'analyse du développement des compétences	25
3.7.2 L'analyse du développement de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes	25
4. Résultats et discussion	26
4.1 Présentation et interprétation des résultats concernant les compétences	26
4.1.1 S'informer :	26
4.1.2 Informer	27
4.1.3 Se repérer	28
4.1.4 (Se) questionner	29
4.1.5 Analyser	30
4.2 Présentation et interprétation des résultats concernant les savoirs, les savoir-faire et les attitudes	33

4.3 Synthèse des résultats	35
5. Conclusion	37
6. Références bibliographiques	41
7. Annexes	44

1. Introduction

1.1 Le contexte

Avec l'introduction du Plan d'études romand (PER) 2010, des modifications se sont produites dans les domaines des sciences humaines et sociales (SHS) pour les degrés primaires. Ceci engendre des nouveaux objectifs d'apprentissage mais aussi de nouvelles approches quant à la didactique de ces disciplines.

Dans le PER, on trouve une démarche commune pour les trois disciplines de SHS dans laquelle une approche plus scientifique est mise en avant. Elle inclue d'avantage les tâches de l'enfant dans le processus d'apprentissage. Concernant la géographie, il est même possible de parler d'une reconfiguration de la discipline et d'une nouvelle orientation. Pourquoi ? Quel est l'enjeu et l'intérêt pour les élèves ?

« Pour la géographie comme pour l'histoire, l'enjeu est de répondre aux défis que posent à notre discipline les mutations du monde » (Calberac, 2012, p.26).

Plusieurs auteurs (Perrenoud 1999, Phillipot 2012, Mérenne-Schoumaker 2006) parlent également d'un enseignement par *compétence* et de son importance. Perrenoud (1999) remarque même qu'on voit apparaître un « *nouveau rapport au savoir* », davantage transposable à différentes situations et qui a plus de sens pour les enfants du primaire (p.8). Varcher (2006), identifie que les apprentissages scolaires pourraient à présent porter davantage sur le développement « *d'outils de pensée ... plutôt que sur le descriptif et la mémorisation d'informations* » (p.6). Cependant que sont ces *outils de pensée* et sont-ils développés au détriment d'autres objectifs ?

Cette conception de la géographie à l'école primaire n'est pas passée inaperçue par le corps enseignant et suscite beaucoup de questionnements et sans doute aussi de l'incompréhension. Dans l'école primaire lausannoise où je travaille actuellement, plusieurs enseignantes ont exprimé leurs inquiétudes à la rentrée scolaire 2014. Elles remarquaient, notamment, que les nouveaux objectifs de géographie sont très différents de leurs perceptions de la discipline.

D'après mes observations, les disciplines de SHS offraient jusqu'à présent une assez grande autonomie aux enseignants et beaucoup de liberté quant aux didactiques utilisées. Les différences entre enseignants mais aussi entre établissements étaient notoires. Quelques fois, j'ai vu des collègues se rendre à l'extérieur avec leurs élèves, notamment en lien avec des thématique sur *l'orientation* ou *la carte*. En travaillant depuis 2009 dans des écoles vaudoises, je n'ai mené que deux enquêtes en géographie avec mes élèves sur les cours d'eau. Pourquoi ? De mon point de vue, les thématiques du plan d'études précédent demandaient un certain niveau d'expertise et beaucoup d'enseignant ne se sentait peut-être pas à la hauteur. Pour cette même raison, lors de l'étude sur les cours d'eau avec ma classe de 6P, j'avais organisé une sortie avec une animatrice de la fondation Pronatura afin de nous aider à mener notre enquête à bien. L'organisation et le financement était clairement un défi de plus.

Cependant si on prend en considération que les moyens d'enseignement mis à disposition, mais aussi les objectifs des plans d'études influencent considérablement les tâches qui prennent place en classe, il est intéressant de se pencher sur le sujet compte tenu du contexte actuel. En effet, le département de l'instruction publique des sept cantons de Suisse romande, avec l'appui de la CIIP a réalisé le premier ouvrage romand commun de géographie pour les degrés 5 et 6 qui est accessible depuis les rentrées scolaires 2013 et 2014. On découvre notamment un module sur l'enquête géographique (composé de différentes enquêtes) dans les *Fiches de l'élève* ainsi que dans le *Guide didactique à l'usage des enseignant-e-s* (2014). Les enquêtes sont en lien avec différents aspects d'une même thématique. Le *Guide didactique à l'usage des enseignant-e-s* met en évidence la visée des SHS et la démarche souhaitée: « *Les SHS visent à comprendre notre environnement par des démarches d'exploration* » (p.184).

Le Mensuel de l'Ecole valaisanne *Résonance* consacre un article aux nouveaux moyens d'enseignement romand (MER) dans son édition de juin 2014 et souligne l'importance de l'enquête au primaire : « *L'essentiel, en géographie et en histoire, sera d'emmener les élèves en enquête dans le passé ou dans l'espace en faisant vivre les questions suggérées pour chaque module* » (p. 31). Dans l'analyse de ces MER, on constate aussi que les auteurs privilégient un enseignement de ce qui est proche de l'enfant et à sa portée. L'enquête prend donc place dans ce contexte-là.

En vue de mieux comprendre les apports de cette nouvelle approche, ce mémoire professionnel se penche sur la mise en place des nouveaux objectifs du PER dans une classe de CYP 2 et plus particulièrement sur les apprentissages et les apports de l'enquête géographique.

Les nouveaux moyens d'enseignement sont utilisés dans ce mémoire afin d'introduire l'enquête géographique de manière pertinente dans une classe de 5 ème en utilisant le module 2 (M2) *Quels bâtiments habiter ?* Le Roux (2003) souligne l'importance des manuels dans le contexte scolaire : « *Le plan du manuel est un bon indicateur de la conformité au programme, à ses contenus (...). Il révèle aussi l'état de la géographie qui est enseignée.* » (p. 98).

1.2 Le but

Plusieurs recherches en France, notamment celles de Philippot (2012) en lien avec la *géographie problématisée* (définie dans le section 2.2.1), mettent en évidence le fait que les enseignants rencontrent actuellement des problèmes de tout ordre dans l'enseignement de la discipline au cycle primaire. Il note entre autre un écart entre *théorie et pratique*. Effectivement, l'enseignement de la géographie comporte quelques zones d'ombre et les changements successifs y sont peut-être la cause comme le note Perrenoud (1999) : « *les programmes scolaires sont faits de couches superposées, d'ajouts et de remaniements successifs survenus au fil des réformes et des modes* » (p. 5).

Pour les enseignants, la partie théorique dans les supports didactiques peut s'avérer rebutante et dure à mettre en pratique en classe. Ce travail de mémoire permettra d'aborder les nouveautés à partir d'un autre angle, en portant un regard sur les apports et les finalités de l'enquête et ce que les élèves effectuent véritablement. Dans l'une de ses recherches empiriques sur la géographie en primaire en 2008, Philippot (2012) note par ailleurs, « *le flou autour des finalités* » comme l'une des causes du problème ainsi que : « *... des difficultés d'enseignants généralistes à enseigner une discipline dont ils n'ont pas une image précise de l'objet, des démarches et des finalités* » (p.22).

Ce travail pourrait donc amener quelques éléments de réponse aux problèmes rencontrés dans les milieux scolaires et permettre de mieux appréhender les remaniements du programme de SHS.

1.3 Le thème

Dans le PER comme dans les nouveaux MER, pour les 5 ème année, il s'agit d'étudier le thème *habiter* dans l'environnement proche de l'enfant. Hertig et Pache (2006) notent que l'enfant *devient progressivement capable de percevoir un espace sans avoir besoin de l'expérience vécue*. A l'âge de 8-9 ans, l'étude de l'environnement proche semble plus adéquat.

Dans la séquence que j'analyserai, il s'agit d'une étude de terrain dans le quartier d'habitation des élèves. Les apports sont multiples. « *La référence à son vécu, à l'espace qui lui est familier, peut être un moyen pour l'élève de comprendre le sens d'une démarche géographique lorsque celle-ci s'incarne dans un cadre spatial ou dans des situations proches (...)* » (Hertig et Pache, 2006, p. 27).

La lecture des MER fait très clairement émerger le fait que les séquences proposées sont basées sur le modèle (socio-) constructiviste des apprentissages (en référence à Vygotski). Dans l'approche constructiviste, l'élève apprend si il est *actif* dans le processus d'apprentissage, notamment en expérimentant par lui-même et avec ses pairs, en développant ses compétences, de l'autonomie mais aussi de la motivation dans la tâche. L'enseignant quant à lui n'est plus au centre de l'apprentissage en tant que transmetteur de savoirs. Les apprentissages peuvent s'effectuer dans les situations mises en place par l'enseignant et avec son guidage au fil des étapes. Les interactions entre élèves-enseignants et entre pairs ont également une place importante.

En outre, les MER permettent une démarche socio-constructiviste lors de confrontation d'idées dans les phases introducives aux thématiques mais aussi lors d'échanges ou de comparaison de résultats. L'interprétation et la synthèse des résultats est également un moment d'échanges importants entre pairs.

L'enquête, quel que soit le contexte, place très clairement l'apprenant et l'enseignant dans cette posture et offre un contexte propice à une didactique (socio-) constructiviste.

La problématisation des savoirs place également l'apprenant dans une démarche *active* où il doit d'une part apprendre à se poser des questions et d'autre part, chercher des réponses pour construire un savoir et non pas être simplement instruit par l'enseignant.

Cependant, ceci s'éloigne de la géographie plus classique enseignée auparavant et suscite des questionnements et des incertitudes comme l'identifient Hertig et Pache (2006) : « *Rendre les élèves actifs, acteurs de leurs propres apprentissages, est devenu suspect aux yeux ce ceux qui pensent que cela conduit à une déperdition du savoir réellement acquis* » (p. 10).

1.4 Justification

J'ai décidé d'axer ce travail sur la géographie car la discipline me semble parfois mal exploitée à l'école obligatoire. En me basant sur ma propre expérience en tant qu'élève à Lausanne dans les années 90 et en récoltant quelques avis d'adultes dans mon entourage, on s'aperçoit du peu d'enthousiasme que la discipline procure. En plus d'être parfois mal comprise par le corps enseignant, la géographie n'est souvent pas non plus l'une des disciplines favorites des élèves. On peut se demander quelles en sont les raisons. Sans doute y a-t-il un lien avec une démarche plus classique de la géographie utilisée auparavant où l'analyse de fiches et de documents écrits constituaient les cours. Dans mon expérience, la géographie était principalement basée sur des connaissances factuelles et des nomenclatures comme le nom de cours d'eau et l'étude de diverses cartes. Perrenoud (1999) remarque que « *des savoirs qui ne sont pas construits, mais seulement mémorisés, n'ont guère de chance d'être mobilisables autrement que dans des exercices scolaires et des tests d'évaluation* » (p. 7).

En effet, il me semble capital que la géographie prenne une nouvelle direction et que les élèves puissent découvrir le potentiel de cette discipline et acquérir des bases plus solides qu'ils pourront utiliser dans divers contextes par la suite. Plusieurs auteurs cités dans ce mémoire, mettent en avant l'importance de former les *citoyens de demain* en les équipant pour les défis socio-économiques, culturels et environnementaux du 21 ème siècle.

Lors de mes études pédagogiques en Angleterre, entre 2006 et 2009, j'ai découvert une autre approche à la géographie dans les classes de cycle primaire. Le niveau des cours était élevé et la motivation primait. Lors des stages, j'ai assisté à des dizaines d'enquêtes à l'extérieur portant sur des thématiques diverses. En ayant choisi la géographie comme discipline principale à l'université, tout au long de mon cursus j'ai pu effectuer des études de terrains

très variées dans différentes régions d'Angleterre ainsi que lors de voyages d'études à l'étranger.

Ceci renvoie à l'importance des supports didactiques mais surtout des plans d'études, qui peuvent considérablement influencé une discipline scolaire. En Angleterre, l'étude de terrain occupe une place importante dans les cours de SHS. En découvrant les nouveaux MER au mois d'août 2014, j'ai remarqué beaucoup de similitudes avec l'Angleterre.

La plupart des systèmes éducatifs élaborent actuellement des programmes de géographie orientés vers le *développement de compétences*. Actuellement, les compétences occupent une place importante dans les trois systèmes éducatifs abordés dans ce mémoire : La France, l'Angleterre et la Suisse romande. Cependant, les changements amènent également beaucoup de questionnements et ce mémoire permet notamment d'entreprendre une réflexion sur le sujet.

2. Problématique

2.1 Revue de la littérature

2.1.1 Inspections nationales

En France, l'Inspection générale de l'Éducation nationale (IGEN) déplore deux éléments dans l'enseignement de la géographie en primaire (2005, p.11) :

- *Les élèves acquièrent des connaissances ponctuelles et superficielles.*
- *Les connaissances n'entrent pas dans une problématique précise et ne permettent pas la construction des notions essentielles* (cité par Philippot, 2012, p. 25).

L'IGEN date de 2005, ce qui laisse penser que des progrès ont peut-être été réalisés ces dernières années avec l'émergence de nouveaux programmes scolaires en France.

En Suisse, les Epreuves cantonales de référence (ECR) ne concernent que les disciplines de Français et de Mathématiques. Il est donc difficile de trouver des informations sur les

apprentissages des élèves en SHS. Cependant, compte tenu de ma propre expérience, on peut imaginer que des constatations similaires pourraient être faites en Suisse romande.

2.1.2 Tendances actuelles

La Suisse romande n'est pas précurseur dans le domaine des SHS et semble plutôt s'être mise à jour avec ses pays voisins. Phillipot (2012) en référence à la France, note que la tendance actuelle est à la *pédagogie active* et l'importance de la motivation pour favoriser les apprentissages (p. 22). L'enquête engage certes l'élève activement, reste à savoir si elle favorise la motivation des apprenants. Autre tendance : *le problème* qui est au cœur des dispositifs didactiques (Phillipot, 2012, p. 24).

2.1.3 Le rôle de l'enquête géographique

Les apports de l'enquête à l'école primaire restent un point très flou dans la littérature francophone. On trouve très peu d'éléments permettants d'identifier en quoi consiste l'enquête et quels sont ses apports ou ses limites. Or de nombreux articles scientifiques et des ouvrages sont accessibles sur cette thématique en Angleterre. Ceci s'explique notamment par le fait que depuis 1991, l'enquête ou plutôt *l'étude de terrain* fait partie des objectifs d'apprentissage au primaire et au secondaire du *National Curriculum for England* (DES 1991 puis DFEE 1995).

Notamment, une étude de Nundy en 1998 au cycle primaire, souligne les apports suivants concernant l'enquête de quartier : « *Residential fieldwork is capable not only of generating positive cognitive and effective learning amongst students, but that it may be enhanced significantly compared to that achievable within a classroom environment* » (Nundy, 1999, p. 190).

Cette étude souligne un élément très intéressant : à travers des expériences de terrain, les élèves arrivent à des résultats supérieurs à ceux obtenus en restant en classe. On peut alors se demander si la géographie est une discipline qui doit être enseignée uniquement en classe et à l'intérieur. Confin (2013) identifie également cet élément : « *Presque toutes les sciences sociales font appel au terrain : elles passent par une phase où celui-ci tient une place essentielle dans leur construction* » (p. 3).

Le *Geographical Association* qui publie énormément de matériel destiné à l'école obligatoire en Angleterre, met également en avant l'enquête et ses apports. Notamment, Scoffham (2004), publié par le *Geographical Association* souligne que les élèves ayant des difficultés en langue (écriture et / ou lecture) obtenaient de bons résultats dans les tâches d'enquête en géographie (p. 144). L'auteur se base également sur des recherches en neurosciences pour souligner que les élèves apprennent mieux dans un contexte multi-sensoriel comme celui de l'enquête de terrain. (p. 147).

Si ces diverses études semblent avoir mis en lumière les apports plutôt que les limites de l'enquête, on peut tout de même imaginer qu'un certain nombre de questions et de problèmes se posent. Le Roux (2004) dans une recherche au cycle primaire sur la problématisation des savoirs en histoire, constate que les élèves ont pu montrer de l'agacement et être déstabilisés face à cette attitude nouvelle au savoir (p. 134). L'enquête constitue sans doute un contexte favorable pour l'acquisition d'une démarche scientifique sur le terrain, mais qu'en est-il des concepts centraux de géographie ? En Angleterre, Cook (2011) cite Caton (2006) et soulève également cette question sans pour autant amener des éléments de réponse : « *the hypothetico-deductive approach may not fully develop students' conceptual understanding.* » (p. 72). Cependant, il est ici question de l'approche hypothético-déductive (expliquée par la suite dans les concepts clés).

2.1.4 Concepts en lien avec l'enquête

Si il est difficile de trouver des recherches sur l'enquête en milieu scolaire en Suisse ou en France, mes lectures m'ont permis de prendre connaissance de certaines études qui rassemblent plusieurs éléments identiques à ceux de la problématique de ce travail de mémoire : l'approche constructiviste en géographie, la démarche scientifique, la géographie par le problème.

Dans son étude avec des élèves de secondaire en France, Hugonie (2004) démontre qu'on suivant un modèle constructiviste en géographie et en utilisant une démarche *d'investigation*, l'élève tout seul n'arrive à rien et qu'il a besoin de l'enseignant pour « *l'aider à trier, relier, valider et formuler ses idées* » (p. 4). Ceci impliquerait que les enquêtes doivent être guidées avec soin par l'enseignant. Lors de ma recherche en classe, je me baserai sur ce que Cariou (2009) démontre dans sa thèse au sujet de l'accompagnement adéquat lors de la récolte / lecture de données : « (...) poser éventuellement des questions aux élèves pour les relancer

dans leurs investigations, pour stimuler leur progression, si nécessaire, mais non pour leur dire quoi faire » (p. 296). Si ce mémoire propose de faire une recherche sur les apports de l'enquête, il semble pertinent d'avoir ce genre d'interactions avec les élèves. Il s'agit de ne pas parasiter les démarches utilisées par l'enfant lors de l'enquête mais plutôt d'agir comme « *un accompagnateur, avec une attitude de guide* » (p. 35) comme le souligne également Astofi, Peterflavi et Vérin (2011) dans leur ouvrage.

Hertig et Pache (2006) notent l'élément suivant : « *Il est illusoire de croire qu'une leçon basée sur des dévolutions de problèmes à la classe et sur l'action des élèves conduit forcément à des apprentissages explicites et clairs* » (p. 10). Les auteurs évoquent par ailleurs le risque que ce soit l'activité qui va rester chez l'élève et non pas ce qu'elle est sensée apporter. En d'autres termes, par rapport à ma recherche, les élèves pourraient potentiellement se rappeler de l'enquête de terrain sur les habitations qu'ils ont effectuée, sans forcément fixer l'idée derrière. D'où l'importance des phases de constats et d'institutionnalisation.

Cependant, dans son étude, Hugonie suggère que les moments d'écriture de synthèses, ne proviennent pas de constatations faites par les élèves eux-mêmes, ni d'opérations mentales effectuées par les apprenants, mais plutôt de savoirs dirigés par l'enseignant et qui n'ont donc peu de sens pour les élèves. Dans la plupart des classes où j'ai travaillé, je constate en effet que les étapes de *synthèse* sont souvent compliquées à gérer. Lors du passage à l'écrit, il s'agit souvent d'avoir la même phrase dans tous les cahiers (pour les parents notamment).

Il sera donc pertinent et d'autant plus intéressant d'arriver à discerner quels sont les acquisitions des élèves lors de ces moments.

Hugonie note également que les élèves motivés par la géographie y voient du sens et s'en sortent bien, tandis que les autres élèves semblent perdus (p. 6). Notons tout de même qu'Hugonie s'intéresse dans sa recherche à des classes où la *problématisation des savoirs* n'apparaît à aucun moment. L'investigation s'effectue donc sans questions ou problèmes à résoudre, ce qui explique peut-être que les résultats de sa recherche sont plutôt négatifs.

Dans son étude empirique sur la problématisation au cycle primaire en France, Philippot (2012) identifie l'élément suivant : « *La géographie enseignée témoigne de la difficile connaissance et maîtrise de l'épistémologie de la géographie* » (p. 30). On peut donc

questionner la formation de base des jeunes enseignants mais aussi envisager que des séminaires en cours d'emploi pourraient aider les enseignants.

En définissant certains concepts clés, la problématique de ce travail s'articule plus précisément autour de certains éléments. Les mots clés suivants seront définis : *la problématisation - l'enquête - les apprentissages - les compétences*.

2.2 Concepts clés

2.2.1 La problématisation

Ce terme est sujet à des interprétations différentes. Les recherches documentaires menées montrent que les interprétations varient selon le contexte, mais aussi selon l'époque (1990-2014). Dans ce mémoire, il semble pertinent de se concentrer sur son interprétation dans le milieu scolaire récent (2000-2015).

Le Roux (2003) en donne la définition suivante : « *problématiser le savoir, transformer des constats et des résultats en questions, en interrogations, en problèmes pour donner du sens à un cours (...)* » (p. 66).

Dans cette définition, le Roux identifie le rôle de l'enseignant et la didactique qui doit être mis en place. Elle considère donc uniquement le rôle de l'adulte.

Un complément au Guide didactique 5e-6e (2014) met en lumière d'autres éléments concernant la problématisation : *Il s'agit là d'un apprentissage en soi et en ce sens, savoir « se questionner, cerner un problème » sous l'angle géographique est différent de savoir trouver des réponses* (p. 1). Cette définition-là insiste d'avantage sur ce qui est attendu de la part de l'apprenant et nous montre deux apprentissages distincts : se poser des questions - trouver des réponses.

La problématisation prédomine notamment dans le *Guide didactique* des nouveaux MER. Elle constitue l'une des trois parties clé dans la démarche proposée par les MER : **problématisation** - recherche - synthèse. A la page 6, la démarche propre à la géographie prend la variante suivante : **(Se) questionner** et analyser - (s') informer - (se) repérer. Le terme a donc été modifié mais l'idée reste la même.

Le Module 0 (M0) est sensé être utilisé au début de chaque module dans l'optique de problématiser la thématique étudiée. On note par ailleurs que ceci donnera plus de sens aux démarches d'enquête. C'est l'opportunité aussi de construire une problématique à partir du vécu des élèves et de les inclure davantage. Mérenne-Schouemaker (2006) identifie que la motivation des élèves est renforcée lorsque les activités les poussent à s'investir personnellement et activement dans leur propre apprentissage (p. 124). Définir la problématique ensemble peut donc favoriser la motivation.

Le M0 permet aussi de prendre en considération les différentes représentations des élèves. Hertig et Pache (2006) mettent en avant que le but pour l'élève est de « *cerner le problème* » (p. 7). Pour se faire, les auteurs remarquent que c'est par l'écoute des diverses représentations sur la question, que l'apprenant peut se remettre en question et élargir sa conception des choses afin de mieux saisir le problème. Le rôle de ce module est donc capital et oriente toute la tournure de la séquence d'enseignement. En suivant les consignes du MER, ma séquence d'enseignement sur l'habitat M2 comprend des activités du M0.

« *C'est à partir de problème à construire ou à résoudre que l'on envisage le développement des connaissances et compétences chez les élèves* » (Philippot, 2012, p. 24).

Cependant, une étude en France démontre que les résultats de ce type *d'enseignement problématisé* sont peu concluants. En effet, Philippot (2012) remarque que la problématisation dans l'enseignement de la géographie à l'école primaire *ne semble pas aller de soi* (p. 21) et reste un défi pour l'enseignant (p. 30). Le Roux (2004), citée précédemment, identifie également l'agacement et le côté déstabilisant de ce type d'apprentissages. Ceci sera donc un élément à considérer lors de la récolte de données en classe : *les élèves arrivent-il à problématiser et surtout à y voir du sens ? L'agacement se fait-il ressentir ?*

Ceci est plutôt nouveau pour des élèves de primaire. La problématisation a certes un rôle important en mathématiques au CYP 2 et semble bien fonctionner pour beaucoup d'élèves. Cela-dit, dans la plupart des autres disciplines, cette approche est peu utilisée et même en mathématiques, elle pose parfois problème pour certains élèves qui semblent se perdre dans la compréhension de la consigne.

Cependant, Philippot (2012) souligne également un grand nombre d'apports, notamment en lien avec le développement de compétences : « *Problématiser permettrait de construire des savoirs, de développer des capacités intellectuelles de l'ordre de l'analyse, de la mise en relation, de l'argumentation, dans le cadre de raisonnements* » (p. 23).

2.2.2 L'enquête

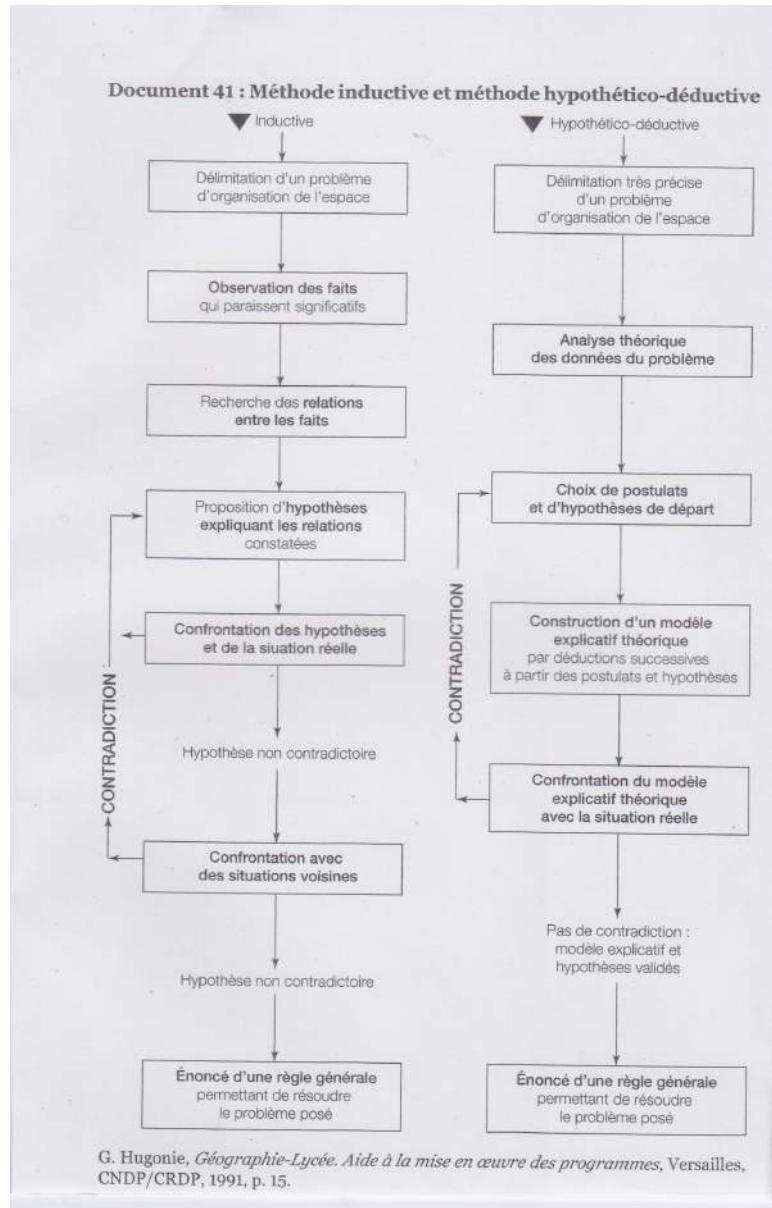
Le PER (2010) consacre une place très importante à l'enquête en notant dans les pages introductives à la géographie, que l'objectif d'apprentissage SHS23 se développe « *notamment aux travers de démarches d'enquête* » (p. 72).

L'enquête peut prendre différentes formes. Je pense pertinent de définir ce terme en lien avec la séquence d'enseignement et ma recherche en 5P. L'enquête, comme définie dans *Le dictionnaire de géographie et de l'espace des société* par Levy et Lussault (2003) « *repose sur un matériau fait de l'accumulation d'observations sur le terrain* » (p. 312).

L'enquête, comme je la perçois dans ce travail de mémoire, permet la création de *notions ou de modes de pensée*, basées sur des éléments observés et recueillis sur le terrain et donc à l'extérieur. *L'extérieur* signifie dans le contexte de ce mémoire, en dehors de la salle de classe. Concernant le M2, l'enquête à la fonction de récolte de données réelles sur le terrain afin de répondre à un questionnement. En effet, on enquête généralement pour répondre à une problématique ou vérifier une hypothèse. Par le biais de l'enquête et de la fiche E1, à la p.75 du guide, l'élève devrait être en mesure d'observer et catégoriser les habitations présentes dans son quartier pour répondre à un questionnement : *Quels bâtiments trouve-t-on dans notre quartier ?*

Les MER proposent deux manières d'utiliser *le module enquête* (E1) pour le M2. Pour ce travail, je le fragmente en trois différents épisodes : *avant-pendant-après* dans une *démarche inductive*. Mérène-Schoumaker (2006) décrit *la démarche inductive* en tant que procédé empirique pour l'acquisition de notions « *qui résultent de faits d'observations que l'on tente de classer et d'expliquer* » (p. 45). Ceci se fait à partir d'un cas particulier puis avec une mise en relation avec d'autres cas voisins pour construire une explication partielle ou plus générale. Le document ci-dessous donne quelques précisions sur ce procédé. La démarche hypothético-déductive quant à elle, ne part pas d'un cas particulier mais construit au contraire une

hypothèse de départ qui est confrontée à différentes situations réelles afin d'obtenir une explication.



Mérenne-Schoumaker (2006) p. 88

En effet, il paraît un peu optimiste de penser que les élèves assimilent de nouvelles connaissances uniquement en enquêtant. C'est avant tout ce que l'on fait des données recueillies qui permet d'acquérir des nouvelles connaissances. Dans ma pratique, j'ai constaté que tous les cours qui se déroulent à l'extérieur et qui portent sur des aspects réels, suscitent l'intérêt des élèves.

Calberac (2011), soutient l'idée qu'étudier le terrain (...) conduit à changer le regard des géographes sur cette instance : plus qu'un objet ou un espace, le terrain est une méthode qui consiste non seulement à collecter des données (...) mais surtout à leur donner une cohérence dans le cadre d'une démarche scientifique.

Pour le M2, dans la périodes *avant*, lorsque la problématique est définie, il s'agira de préparer l'enquête et de donner les outils nécessaires à l'élève pour qu'il soit en mesure de recueillir des données à l'extérieur. Puis sur le terrain, *pendant*, l'élève pourra développer diverses capacités et différents savoirs-faire pour recueillir les données et expérimenter des procédés méthodologiques. Finalement, *après*, il sera amené à catégoriser et interpréter les données recueillies dans une démarche collaborative et réflexive guidée par moi-même. La phase *après* est aussi identifiée par la définition de *l'enquête* que propose Levy et Lussault : « *Quel que soit le type d'enquête pratiquée, le travail scientifique suppose que le chercheur adopte une attitude réflexive, voire critique sur les données* » (p. 312).

2.2.3 Les compétences

Dans le Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Ropé (2005) met en avant que la notion de compétence exprime un changement dans la sphère éducative; elle permet de mettre l'accent sur le processus d'apprentissage en vue d'accomplir une tâche et de se centrer sur les individus, acteurs de leurs apprentissages. On notera également que les compétences sont inséparables de l'action et qu'elles se juxtaposent aux notions de *savoirs* et de *connaissances* (p. 198).

Mérenne-Schoumaker (2006) les définit plus précisément : « *L'enseignement de la géographie (...) a toujours cherché à développer des compétences (savoir collecter des informations, identifier le problème, mettre en relation, imaginer une solution etc)* » (p. 33).

A la page 20 du Guide didactique, sous l'intitulé *pistes pour l'évaluation*, on découvre les compétences visées :

(Se) questionner et analyser - (s') informer - (se) repérer (citées précédemment).

Dans le PER, on constate que les compétences sont davantage mises dans deux catégories : Les *compétences disciplinaires* (propre à chaque discipline) et les *compétences transversales* (communes aux différentes disciplines).

L'élément suivant apparaît également dans le Guide didactique : « *Les activités visent donc deux types d'apprentissages bien distincts : apprendre à se poser des questions, à émettre des hypothèses d'une part sur une situation sociale, rechercher des réponses, résoudre des problèmes d'autres part (p. 10).* »

L'enquête peut très clairement développer ces compétences au cours du cycle primaire. Il est aussi intéressant de noter qu'elles sont transposables à d'autres thématiques de géographie ainsi que dans d'autres contextes.

2.2.4 Les apprentissages

Mes recherches se sont portées sur la définition de ce terme émise par des professeurs et des didacticiens de la géographie.

En lien avec la géographie, Hugonie définit trois éléments : « *le savoir, le savoir-faire et les attitudes.* » (Mérenne-Schoumaker, 2006, p. 26). Mérenne-Schoumaker (2006) souligne ce qui constitue la plus grande partie des apprentissages actuellement : « *L'objet du cours de géographie est déplacé des savoirs enseignés vers comment apprendre.* » (p. 36).

Perrenoud (1999) souligne également que les compétences et les savoirs sont constamment et obligatoirement connectés et note l'élément suivant:

« *Les compétences ne sont pas elles-mêmes des savoirs, des savoir-faire ou des attitudes, mais elles mobilisent, intègrent, orchestrent de telles ressources* » (p. 4).

Dans le Guide didactique, les pages qui concernent *les apprentissages* proposent de se référer aux objectifs du PER regroupés au début de chaque module. Pour le Module 2, on y découvre les trois compétences citées précédemment mises en contexte avec la thématique M2 *Quels bâtiments habiter ?* Les objectifs sont alors conceptualisés. Ils sont fondés sur des compétences mais également sur des concepts de géographie.

En effet, quatre concepts centraux de la géographie sont mis en avant dans le PER :

- acteurs
- localisation

- organisation de l'espace
- échelle

Mérenne-Schoumaker (2014) définit les compétences de la manière suivante :

Ressources = les savoirs, savoir-faire et attitudes qui seront mobilisées et combinées pour travailler une compétence (p. 3).

En lisant les objectifs fondamentaux dans le PER, il est possible d'être perplexe quant à l'évaluation de ceux-ci. Au mois d'octobre 2014, sur le site *educanet2*, on découvre quatre commentaires de professionnels qui demandent de l'aide pour la réalisation d'évaluations significatives lors de l'utilisation des nouveaux MER sur *habiter* (voir l'un de ces commentaires dans l'annexe à la p. 44).

Il semblerait que ce soit la notion de *compétence* qui questionne, ce que note récemment Mérenne-Schoumaker (2014) « *Evaluer les compétences est pour sa part un chantier en cours pour lequel il n'y a pas encore de consensus général* » (p. 2). En réponse à ceci, Perrenoud (1998) relève l'élément suivant : « *Disons d'emblée que les compétences ne s'opposent pas aux connaissances. Ce sont au contraire des ressources (Le Boterf, 1994) irremplaçables pour agir dans une situation complexe* ».

En plus des compétences détaillées précédemment, certaines capacités transversales pourraient également être développées au cours de ma séquence d'enseignement : la pensée créatrice, la démarche réflexive, les stratégies d'apprentissage, l'entraide ou la collaboration entre les élèves.

On peut également envisager que les élèves développeront des attitudes nouvelles face aux savoirs. En effet, Le Roux (2003) indique qu'en plus « *des finalités écrites et proclamées* », (comme celles dans les les MER ou le PER), il y a également celles qui sont « *cachées et implicites* ». (p. 51).

Ces diverses considérations théoriques m'amènent à formuler ma question de recherche de la façon suivante:

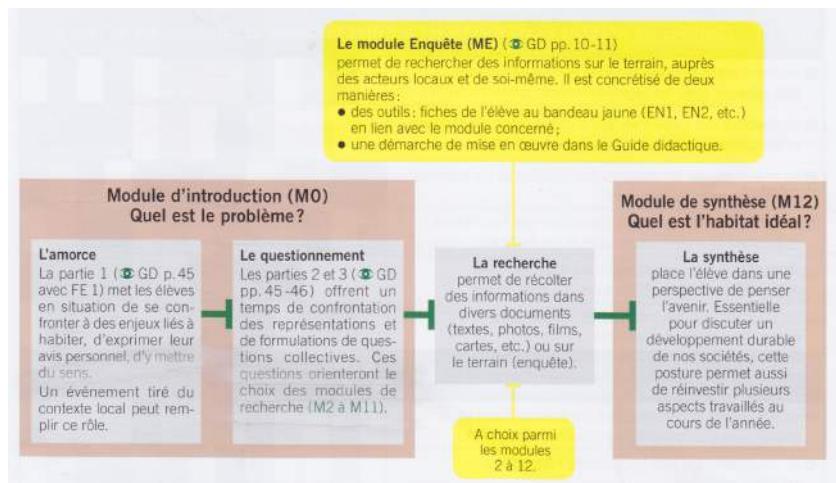
Question de recherche : *Quels sont les apports de l'enquête géographique pour une classe d'élèves du cycle 2 ?*

3. Démarche méthodologique

3.1 Elaboration de la séquence

Afin d'aborder la problématique de ce mémoire, j'ai planifié sept séances composées de deux périodes. Dans la plupart des cas, les deux périodes étaient groupées. Cette séquence s'est déroulée dans une classe de 5ème harmos de novembre 2014 à janvier 2015. J'enseigne à un taux de 50% dans cette classe avec une collègue qui n'a pas pris part à cette recherche.

La planification de cette séquence est basée sur la lecture du Guide didactique. Comme mentionné précédemment, je souhaitais tenir compte des indications des MER afin de créer une séquence basée sur la démarche des SHS introduite au début du Guide didactique (p. 10-11 et reprise à la p. 35). En voici un schéma :



On note par ailleurs qu'il peut y avoir des allers-retours entre les étapes.

Une lecture des pages introducives du guide a permis de mieux percevoir les enjeux de la thématique *habiter* et la démarche souhaitée pour la géographie au cycle 2. En ayant abordé précédemment que les enseignants avaient parfois des difficultés à définir ce qu'est la géographie et à cerner les visées de cette discipline, j'ai pensé cette lecture nécessaire.

Dans les pages concernant le M2, le guide propose une série d'activités concrètes et détaillées que j'ai parfois utilisées tel quel ou modifiée afin qu'elles s'appliquent davantage à ma classe. Cependant la structure : *Amorce- questionnement- recherche- synthèse* a été respectée.

3.2 Objectifs de la séquence

Dans le PER, les objectifs principaux de la séquence se situent dans la partie *Sciences humaines et sociales* du cycle 2. Plusieurs activités font également référence à des éléments en lien avec les *Capacités transversales* et la *Formation générale*.

3.2.1 Sciences humaines et sociales

Les objectifs principaux de ma séquence sont définis sous SHS 21 : « Identifier les relations existant entre les activités humaines et l’organisation de l’espace...» «en formulant des questions, en émettant des hypothèses et vérifiant leur pertinence dans le contexte socio-spatial » « en questionnant les besoins des sociétés et les activités déployées pour les satisfaire ».

3.2.2 Formation générale

Dans le cadre de la *Formation générale* (FG), pour les premières séances, lors de l’utilisation du Module 0, j’ai sélectionné l’objectif d’apprentissage FG 26-27 : « Analyser des formes d’interdépendance entre milieu et l’activité humaine ... » « en mettant en évidence quelques relations entre l’humain et les caractéristiques de certains milieux ».

Dans le cadre de *Santé et bien-être*, FG 22 : « Agir par rapport à ses besoins fondamentaux en mobilisant les ressources utiles... » « en classant les différents types de besoins physiques et affectifs ».

3.2.3 Les capacités (ou compétences) transversales

Les capacités transversales (CT) ne sont pas des objectifs de départ mais plutôt un élément important à considérer et auxquels être attentif tout au long de la séquence. En effet *la collaboration, la communication, les stratégies d’apprentissage, la pensée créatrice et la démarche réflexive* sont des éléments qui font partie des différents contextes d’apprentissage qui apparaissent dans la séquence.

3.2.4 Les apprentissages conceptualisés de SHS

Ci-dessous se trouvent les *apprentissages conceptualisés* principaux de la séquence pour le M0 et le M2. Ces apprentissages apparaissent dans le guide didactique aux pages 42-43 et p. 60-61 :

3.2.5 Apprentissages conceptualisés pour le module 2 lors de l'étape d'introduction

(Se) questionner-analyser: « Formuler une question collective qui illustre une problématique.»
S'informer: « Communiquer par un dessin, un projet d'habitation et par un texte les justifications de ses choix en tenant compte du destinataire. »

3.2.6 Apprentissages conceptualisés pour le module 2 lors de l'étape de la recherche et de la synthèse

(S')informer : « Décoder et identifier, mettre en relation les informations pertinentes pour identifier le type d'habitation. »

« Choisir le type de photo le plus adéquat pour rechercher une information particulière. »

« Enquêter sur le terrain pour recueillir des informations sur les types d'habitations de sa localité . »

« Communiquer une information (dessin) en tenant compte du destinataire et des éléments à mettre en évidence ».

Se repérer : « Nommer et localiser deux ou trois noms de quartiers d'habitation proche. »

(Se) questionner-analyser : « Observer, se questionner, sur la façon dont l'homme a répondu à son besoin d'habitat. »

« Identifier le nombre de logements pour caractériser les habitations (individuelles ou collectives). »

« Identifier les lieux répondant à la fonction d'habiter. »

« Identifier les différentes parties visibles d'une habitation (...) »

« Identifier et catégoriser les différents types d'habitations de sa localité. »

« Prendre conscience que selon l'échelle d'étude considérée, certaines informations ne sont pas accessibles. »

3.3 Précédant la séquence

En début d'année scolaire, j'ai utilisé mon propre matériel pour étudier la thématique de *la carte*. Lors de cette courte séquence, nous avons abordé les points cardinaux, les différentes cartes qu'il existe, les repères ainsi que les légendes. Nous avons aussi utilisé le globe et complété certaines pages du *Mémento* concernant la Terre.

Avant de commencer le module 2 « Quels bâtiments habiter ? », j'ai jugé utile de situer les habitations des élèves sur une carte de quartier à l'aide d'images satellite afin de faire le lien entre ces deux thématiques. Nous avons donc complété les *fiches de l'élève* aux pages 14 et 15 en constatant les différences entre les vues aériennes, les photos au sol et l'échelle choisie. En se basant sur des repères, les élèves ont dû situer leurs habitations respectives et retrouver notre école. Mérenne-Schoumaker (2006) note par ailleurs que savoir localiser doit être présent tout au long de la formation et que « *toujours situer l'objet étudié* » est un réflexe à faire acquérir aux enfants (p.97).

3.4 Plan détaillé de la Séquence

3.4.1 Séance 1 : étape d'amorce

En utilisant la fiche à la p.1 du M0, les élèves ont dessiné la maison où ils souhaiteraient habiter et ses alentours. J'ai également apporté un exemple que mon cousin âgé de 8 ans avait effectué. Ensemble nous décrivons son habitation en détail et je donne comme consigne aux élèves de faire un dessin qui ne soit pas forcément beau et artistique mais avec lequel nous pouvons clairement identifier leurs idées, comme démontré avec le modèle.

Dans un premier temps, l'enjeu de cette séance est d'impliquer les élèves dans la thématique de l'habitat en leur demandant d'explorer leurs besoins et leurs goûts. Encourager les élèves à s'impliquer personnellement dans le thème étudié a aussi comme but d'ajouter de la motivation à l'intégralité de cette séquence. Au tableau noir figurait la précision suivante: « Qu'est-ce qui est important pour **toi**...? » Avec cette phrase l'idée d'individualité et de libre choix est renforcée.

Dans un deuxième temps, l'enjeu de cette leçon est de constater que dans une même classe, les besoins et les avis divergent et d'introduire le principe de respect si besoin (un exemple de ces dessins se trouve à la p 45).

Afin de problématiser la thématique et d'initier un questionnement sur l'habitat, je pose la question suivante aux enfants : « Comment faire pour contenter tous les enfants / les habitants si nous avons tous des goûts différents ? »

3.4.2 Séance 2 : étape de questionnement

Suite à la première leçon, un tri des questions et des commentaires des élèves s'effectue et nous décidons de deux éléments à regrouper pour présenter la thématique du M2 sous une forme interrogative :

Certains de nos besoins varient et nos envies sont différentes. Quels bâtiments trouvons-nous donc dans notre quartier ?

Nous discutons ensuite des démarches à entreprendre pour y répondre.

Suite à cela, nous identifions les différents besoins de chacun. A tour de rôle, les élèves citent leurs besoins et nous définissons au tableau noir lesquels sont primaires ou secondaires.

Les élèves ont ensuite placé les besoins qui pouvaient être réalisés dans une habitation, à l'intérieur du dessin d'une maison. Ceci devait permettre aux enfants de constater que les habitations sont des lieux où de nombreux besoins peuvent être réalisés, comme le note par ailleurs les auteurs du *Guide didactique*. Il peut s'agir de besoins primaires mais aussi de besoin secondaires (par exemple : se dépenser dans le jardin, voir des amis, lire pour le plaisir etc.).

3.4.3 Séance 3 : début de l'étape de recherche

Cette séance se déroule sur deux jours. A l'aide de feuilles et de crayons nous observons des bâtiments à 100 mètre de notre école. La classe est divisée en quatre groupes qui observent et dessinent quatre bâtiments. J'ai saisi l'opportunité que nous offre le quartier des Figuiers car on trouve côté à côté, un chalet, un petit immeuble avec des balcons et un jardin, un grand immeuble locatif ainsi qu'une villa convertie en bureaux à l'étage du bas. Cette leçon a comme but d'apprendre aux élèves à observer les bâtiments. Mérenne-Schouemaker (2006) identifie que « *l'objectif premier est d'apprendre aux élèves à observer* » (p.171).

Les dessins sont ensuite affichés en classe avec le titre « Nous observons et dessinons des bâtiments du quartier ».

De retour à l'intérieur, les élèves ont effectué un travail de classification par groupe à l'aide de la fiche à la p. 5 et les vignettes à la p. 83. Chaque groupe cite ensuite sa/ses classifications. Afin d'aborder les différentes prises de vue (vue aérienne, vue au sol), nous utilisons par la suite le livre de l'élève p. 4-5 où ces mêmes bâtiments apparaissent. Il est possible de faire un lien avec ce que nous avons observé lors de notre sortie et ainsi distinguer les caractéristiques des différentes prises de vue.

3.4.4 Séance 4 : étape de recherche sur les caractéristiques des bâtiments

Après lecture des consignes ensemble, les élèves effectuent individuellement les fiches p. 6 et 7. Ils comparent leurs résultats par deux ou trois mais complètent la partie « constat » de la fiche 7 individuellement.

L'appropriation du vocabulaire lié au thème est l'un des objectifs de cette leçon au même titre que le décodage et l'interprétation d'image fixe.

3.4.5 Séance 5: étape d'institutionnalisation intermédiaire

A ce stade, une étape d'institutionnalisation intermédiaire s'est effectuée. Nous redéfinissons ensemble les termes et les notions découvertes lors des deux dernières séances. Ceux-ci sont alors retranscrits à l'ordinateur et affichés dans la classe (dans l'annexe à la p. 46).

Pour clore cette partie, les élèves décrivent les habitations du quartier (en observant les dessins faits en séance 3) et utilisent le nouveau vocabulaire. Ceci permet de ré-investir ces notions dans un autre contexte que celui des *Fiches de l'élève*. Qui plus est, en référence à une expérience réelle.

3.4.6 Séance 6 : étape de recherche

L'enquête est introduite à l'aide d'une question : *Comment faire pour étudier les bâtiments de notre quartier* ? Nous déterminons ensemble comment procéder. La fiche d'enquête 1 (E1) p. 75 est expliquée et la tâche est discutée ensemble. La fiche est alors donnée comme devoir aux élèves.

3.4.7 Séance 7: étape de synthèse et d'institutionnalisation

Pour cette dernière séance, j'ai laissé un moment libre aux enfants pour s'assoir à côté d'un camarade et lui présenter son habitation. Les élèves changent de partenaire deux à trois fois.

Ensuite, les élèves sont groupés selon leur type d'habitation (grand immeuble avec plus de dix appartements, petit immeuble de moins de cinq appartements, maison individuelle, immeuble de type tour). Je demande à la classe de retrouver le critère que j'avais appliqué.

Par groupe, ils effectuent la fiche à la p.8. Après cela, chaque groupe compare et analyse les résultats de l'enquête et prépare un panneau à présenter au reste de la classe.

Pour clore cette séquence, quelques jours après, les élèves ont effectué une fiche permettant d'institutionnaliser les apprentissages principaux. La fiche a pour but d'expliciter les apprentissages développées en lien avec les quatre compétences : (Se) questionner, analyser, (s')informer et se repérer (à consulter dans les documents annexes à la p. 47)

3.5 Population

C'est avec des élèves de 5ème Harmos que cette recherche a été effectuée. Le collège des Figuiers fait partie de l'Etablissement primaire de Floréal et se situe dans les environs du quartier de Montoie à la fin de l'Avenue de Cour à Lausanne. Sept des élèves habitent dans le quartier de la Bourdonnette et prennent le bus pour se rendre à l'école.

Les élèves sont d'origines diverses et la plupart sont allophones. En effet les 19 élèves parlent une langue étrangère avec l'un ou leurs deux parents. En classe, pour une majorité des élèves, on constate un vocabulaire peu étendu. La classe compte 19 élèves entre 8 et 9 ans, elle est constituée de 11 filles et de 8 garçons.

L'ambiance de classe est très agréable et les enfants respectent les règles mises en place. L'atmosphère est donc favorable à un apprentissage de qualité. Les élèves participent activement lors des leçons et les moments de concentration sont plutôt longs. Cependant, le niveau de la classe est assez bas notamment en mathématiques et en français. Les notions doivent être répétées plusieurs fois et plus que d'usage. Beaucoup d'élèves peinent à gérer leurs apprentissages de manière autonome. De grosses lacunes sont visibles pour certains et

six d'entre eux bénéficient d'appuis où les notions du cycle 1 sont revues hebdomadairement. Enfin, la lecture n'est pas acquise pour certains.

3.6 Dispositifs de production des données

3.6.1 Journal de bord

Pour répondre à la question de recherche, j'ai pensé utile d'analyser les données de différentes manières. Afin de garder un suivi des sept séances, j'ai tenu un journal de bord. Au début de chaque séance, j'ai défini la tâche (par exemple : classer des habitations selon le/les critères de leur choix). J'ai ensuite créé les sous-titres suivants dans mon journal de bord pour chacune des séances :

- Action menées par les élèves
- Réflexions et questions des élèves
- Phase de constat
- problématisation
- L'élève a été capable de...

Les parties « problématisation » et « phase de constat » n'ont pas été abordées de la même manière à chaque séance. Lors des séances 2 et 3 les constats ont pris place lors de discussions collectives ou à la suite de questions que je posais à la classe. J'ai donc pris des notes de ces interactions car il n'y en a aucune trace écrite.

3.6.2 Production des élèves

Pour avoir suffisamment d'éléments concernant notamment la phase de « constat » j'ai aussi eu recours à l'analyse des fiches des élèves.

D'autres productions d'élèves ont aussi été analysées : la classification des bâtiments de la fiche 45, la fiche 8 et les panneaux sur la synthèse des enquêtes effectuée par groupe. En effet, certains documents donnent une indication sur le fonctionnement des travaux de groupe et les habiletés des élèves à collaborer.

L'enquête (fiche 75) quant à elle, ainsi que les les fiches 6 et 7 peuvent mettre en lumière davantage les progrès ou des difficultés individuelles. Les dessins effectués par les élèves, permettent également une lecture de certains aspects des apprentissages.

3.6.3 Entretiens

Les entretiens ont pris place à la fin de la séquence afin de considérer davantage les points de vue des enfants. Il me semblait important d'entendre ce qui leur avait plu, ce qui avait posé problème et quel regard ils portaient sur la séquence ainsi que sur la géographie. Un questionnaire leur a été présenté et les questions été posées par moi-même (p. 48 de l'annexe). Effectuer cela oralement à l'aide d'un dictaphone et en prenant des notes, semblait plus adéquat pour des jeunes élèves qui ne sont pas encore très à l'aise à l'écriture.

Six élèves volontaires ont été choisis selon leurs résultats scolaires en général : deux élèves d'un niveau scolaire élevé (M et L), deux élèves de niveau moyen (A et C) et deux élèves plutôt faibles (H et Y) dont un bénéficiant de soutien MCDI (Y).

3.7 Méthode d'analyse des données

Afin de pouvoir analyser les apports de l'enquête de manière plus précise, deux sous-questions de recherche sont formulées :

- L'enquête favorise-t-elle le développement de compétences ?
- L'enquête favorise-t-elle le développement de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes ?

3.7.1 L'analyse du développement des compétences

Afin d'effectuer une recherche sur les compétences, les données recueillies sont analysées selon des catégories conceptuelles (Paillé & Mucchielli, 2003). Il s'agit d'une analyse des trois types de données citées précédemment : Le journal de bord, les productions des élèves et les entretiens effectués (ce document est à consulter dans l'annexe aux pages 52 à 55).

Les compétences analysées et servant de catégories sont celles figurant dans le PER : (s')informer, (se) repérer, (se) questionner et analyser.

3.7.2 L'analyse du développement de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes

Pour analyser les apports de l'enquête en lien avec les savoirs, les savoir-faire et les attitudes, une analyse thématique est réalisée (Paillé & Mucchielli, 2010). Pour se faire, les propos des

élèves et leurs réponses aux questions sont analysés afin d'identifier les thématiques majoritairement évoquées par les enfants en lien avec le sujet de la recherche.

4. Résultats et discussion

4.1 Présentation et interprétation des résultats concernant les compétences

4.1.1 S'informer :

Lorsque nous sommes sortis observer les bâtiments du quartier, les élèves ont principalement développé leurs compétences d'observation. En effet, leurs dessins montrent de bonnes capacités d'observation sur le terrain : ils sont précis et montrent de l'attention prêtée aux détails. Pour la plupart, les dessins laissent entrevoir que les élèves relèvent ce qui est significatif. S'informer prend alors une forme active pour l'apprenant. A travers cette tâche, l'élève est poussé à transcrire ses observations sur une feuille et donc s'informe par lui-même à l'extérieur.

Lorsque les élèves ont travaillé de manière individuelle en classe avec les pages 6 et 7, ce sont des soucis de vocabulaire qui sont apparus. Des termes tel que « façades, pans, baies, fonctions agricoles » etc. Je réalise rapidement que ces termes posent souci alors qu'ils devaient aider à définir les caractéristiques des habitations et servir de base pour l'acquisition des savoirs factuels. Au total, sept élèves sur dix-neuf rencontrent de grosses difficultés avec ce vocabulaire. Si on considère que les élèves de cette classe ont déjà des capacités langagières assez limitées, on peut supposer qu'autant de termes complexes constituent un frein à l'acquisition des nouvelles connaissances. Cependant les résultats des pages 6-7 laissent entrevoir une bonne compréhension pour une moitié de la classe. J'en déduis qu'ils sont capables de décoder les informations dans le texte et de faire le lien avec l'image.

Plus d'un tiers des élèves rencontrent à nouveau des soucis de vocabulaire avec la fiche d'enquête M1, pourtant expliquée en classe. Ils remplissent incorrectement le document ou confondent les mots : par exemple, pour le *type d'habitation* un élève inscrit « béton » alors que pour la rubrique *matériaux de la façade* il inscrit « 4 ». Une minorité des élèves ne sont pas en mesure de compléter certaines sections et les laissent vides (voir la fiche d'enquête d'Haxhere dans l'annexe à la p. 49).

En classe, lorsque les termes inconnus sont redéfinis avec les élèves en question, ils sont très vite en mesure de refaire les liens. La majorité sont capables de compléter ou corriger la fiche facilement et de manière autonome.

Ceci met en lumière plusieurs éléments. Tout d'abord les soucis sont réellement langagiers. D'autre part, les élèves arrivent à compléter le document de mémoire alors qu'ils ne sont plus devant leurs habitations. On peut donc supposer que l'observation de leurs habitations faite au préalable ainsi que le dessin qu'ils ont dû produire a permis de retenir des informations de manière précise et qui semble être à long terme. De tels constats conduisent à avancer que l'enquête a fourni un cadre multi-sensoriel riche qui a permis aux élèves de fixer des informations de manière durable. Cette hypothèse a par ailleurs été avancée en Angleterre (voir la partie 2.1.3 Le rôle de l'enquête géographique).

Lorsque les élèves ont l'occasion de présenter leur fiche d'enquête et le dessin / la photo de leur habitation, l'activité est un succès. Pour seize d'entre eux, les dessins ont été faits avec soin et l'attention est très nettement portée sur des détails géographiques. En effet, les élèves n'ont pas rajouté de détails décoratifs superflus tels que des oiseaux dans le ciel ou des passants. Ils se sont concentrés sur l'objet de l'enquête et l'ont observé attentivement (deux exemples sont à consulter dans l'annexe aux pages 49 et 50). Ceci met en avant le rôle de l'enseignant dans les séances précédents l'enquête. En effet, par mon guidage dès le début de la séquence, les élèves ont été incités à mettre de côté certains éléments et à se concentrer sur les aspects significatifs pour notre thématique.

Plusieurs s'empressent de me montrer à quoi ressemble leur habitation et sont excités par ce devoir. Ceci laisse à penser que l'enthousiasme des élèves est lié au fait de montrer une part d'eux dans le contexte de la classe. On peut donc y voir un lien avec des théories évoquées précédemment (notamment Mérenne-Schoumaker (2006)) sur l'importance de la motivation et l'inclusion du vécu des enfants dans les tâches.

Lors des entretiens avec les élèves, je note que plusieurs sont contents d'avoir pu apprendre sur leur propre habitation. Ceci met aussi en avant l'importance d'incorporer l'expérience des enfants dans la thématique afin d'être un moteur et susciter plus d'intérêt.

4.1.2 Informer

La plupart des élèves apprécient l'activité du M0 et sont capables d'exprimer leurs goûts par le biais du dessin ainsi qu'expliquer leurs choix. Lors du travail en groupe, la motivation est très élevée et les élèves sont concentrés lors des présentations, ce qui n'est pas toujours le cas

dans d'autres disciplines. L'idée d'étudier quelque chose de réel semble plaire aux élèves. Ils semblent davantage motivé à communiquer de manière pertinente et adéquate pour que la classe puisse avoir des informations correctes.

Il ressort de cette activité que les élèves collaborent. Ils travaillent même de manière méthodique et organisée, sans faire appel à l'adulte. Les problèmes de vocabulaire sont toujours présents, mais lorsque j'interviens, je remarque à nouveau que ce sont les termes et non pas les notions qui posent soucis. Le problème de vocabulaire est rectifiable lors des tâches orales car l'enseignant peut demander aux élèves de clarifier ou préciser leurs idées par exemple. Cependant on peut imaginer que ceci peut engendrer des erreurs lors d'évaluations significatives écrites et ceci au détriment des élèves.

Lors des activités où l'enfant *informe*, on constate également que ce sont plusieurs des capacités transversales qui sont développées en lien avec *la collaboration*. Notamment « *manifester de plus en plus d'indépendance, échanger des points de vue, entendre et prendre en compte des divergences.* » On retrouve aussi beaucoup d'éléments liés à la capacité transversale de *communication*.

Les résultats très positif lors des présentations des enquêtes par groupe, laissent penser que le travail à plusieurs contribue au développement des compétences. Les enfants apprennent au contact de leurs pairs. Ceci est par ailleurs l'un des objectifs de formation générale : FG 23 « *Développer la connaissance de soi et apprendre au contact des autres* »

4.1.3 Se repérer

L'enquête effectuée par les élèves n'a pas beaucoup aidé à développer cette compétence. Lors des entretiens avec les élèves, beaucoup mentionnent les repères comme le lac Léman ou les points cardinaux. Or ces aspects ont été étudiés avant la séquence, lors de notre étude sur les cartes. La plupart des élèves ont par contre saisi les concepts de prise de vue (aérienne ou au sol) et ont identifié les avantages et les limites de celles-ci.

Lors des présentations par groupe, seulement deux des cinq groupes font référence au nom du quartier. Aucun ne situe les habitations les unes par rapport aux autres ou ne donne un ordre de distance.

Cependant lorsque les élèves remplissent la fiche d'enquête ou présentent les panneaux, ils font implicitement référence à ce qui se trouve dans leur quartier en complétant la rubrique *C: Voisinage*. On peut donc imaginer que l'activité a tout de même permis de comprendre la notion de *quartier*.

On peut supposer que c'est donc d'une manière plutôt intuitive que les élèves approchent la notion de quartier. Pour compléter la partie *Voisinage*, les élèves étaient devant leur bâtiment et ont écrit ce qu'ils percevaient dans les alentours. Cependant, expérience faite lors d'une sortie avec la classe, les enfants sont incapables de situer leur quartier sur une carte de Lausanne. On peut donc comprendre les appréhensions de certains professionnels face à l'appauvrissement des concepts géographiques. Pour remédier à cette situation, on peut imaginer que davantage de travail sur les cartes et l'orientation pourrait être planifié l'année suivante. Cependant les modules des MER de 5ème ne traitent pas tous les compétences avec le même niveau. En effet, le M2 ne met pas l'accent sur *se repérer*, mais davantage sur d'autres compétences.

4.1.4 (Se) questionner

Je trouve peu d'éléments qui montrent que l'élève arrive à développer cette compétence par écrit lors de la séquence. En effet, je peine à recueillir beaucoup de données écrites dans ce domaine. C'est davantage lors de moments oraux qu'on peut percevoir cet aspect. Je constate qu'il serait donc difficile d'intégrer cette compétence dans une grille d'évaluation d'épreuve. Ceci renvoie aux commentaires trouvés sur le site educanet2 et sans doute aux appréhensions de certains professionnels.

D'après mes observations, *se questionner* ne semble pas évident pour la plupart des élèves. Dans le M0 lors de la phase de problématisation, seulement une minorité des élèves semblent comprendre la démarche où l'on questionne sans pour autant avoir une réponse immédiate. Lors de la première séance, les élèves donnent l'impression d'être surpris par cette démarche et semblent un peu perplexe. On peut imaginer qu'ils n'ont peut-être pas été habitué à une approche de ce type auparavant.

Je note tout de même que les élèves qui sont preneurs, sont ceux ayant de bons résultats scolaires ainsi que les enfants ayant davantage de maturité. Un des élèves a par ailleurs un « haut potentiel intellectuel ». On peut donc imaginer que la maturité mais aussi une attitude réflexive de l'apprenant aide davantage à développer cette compétence. Le questionnement géographique est sans doute aussi une habitude ou une façon de regarder ce qui nous entoure qui se développe peu à peu et qui nécessite de l'exercice.

A la fin de la séquence, lorsque je demande aux élèves si nous avons réussi à répondre à notre question, les élèves ne se souviennent même plus de la problématique, ni de ce que nous cherchions à définir. La question était pourtant affichée dans la classe.

Le questionnement était peut-être trop vaste et général pour être compris par des élèves de 5H. Ou alors on peut imaginer que c'est la longueur de la séquence qui est en cause. Est-ce peut-être une compétence qui se développerait davantage chez des élèves de 6ème plus à même de raisonner de cette manière ?

Sur plusieurs aspects, mes observations rejoignent des éléments négatifs constatés dans les recherches de Philippot (2012) ou Le Roux (2004). Parmi les compétences transversales on peut faire des parallèles entre *se questionner* et la CT *démarches réflexives*. Des objectifs tels que « *cerner la question, l'objet de la réflexion ou les enjeux de la réflexion, faire une place au doute et aux ambiguïtés* ». Cependant ces objectifs ne semblent que partiellement développés par les élèves de cette classe.

En Angleterre, j'avais observé des classes du même âge procéder à des enquêtes en science en suivant une démarche du type hypothético-déductive (se référer à la partie 2.2.2 L'enquête pour le définition de ce terme). Toute la classe semblait très à l'aise avec ce procédé. Par eux-mêmes, les élèves définissaient une hypothèse puis effectuaient une expérience en veillant à sa validité, notaient puis analysaient les résultats en groupe et écrivaient des constats. L'expérience était assez surprenante car les enfants étaient très à l'aise et autonomes. Ils y voyaient du sens et acquerraient des nouvelles connaissances tout en développant des compétences. Cela suppose qu'en habituant les enfants à une certaine démarche et à suivre un certain procédé, ils peuvent y devenir réceptifs même en 5ème année. Il sera donc intéressant de voir comment les élèves réagissent lors d'un prochain module avec une approche similaire.

L'apprentissage conceptualisé en lien avec cette compétence était le suivant :

« *Observer, se questionner, sur la façon dont l'homme a répondu à son besoin d'habitat.* » Les données recueillies ne me permettent pas d'établir que l'enquête a pu développer ceci. Il paraît plus plausible que les moments d'institutionnalisation et de synthèse y ont contribué. Ceci met en avant que l'enquête est avant tout une étape qui prend place à l'intérieur d'une démarche.

4.1.5 Analyser

Des apprentissages en lien avec cette compétence se sont révélés très tôt dans la séquence. Dans l'activité du Mo, lorsque l'on aborde la thématique des besoins et que les élèves observent et discutent des dessins des maisons imaginaires, je les encourage à entreprendre une démarche analytique. Il s'agit de questions de ma part qui les poussent à déduire et

interpréter le contenu des dessins. L'analyse de leurs propos indiquent qu'ils font des déductions pertinentes et semblent naturellement à l'aise avec ce procédé. Je note également qu'ils sont participatifs. Par exemple, un grand jardin avec des tables de ping-pong et un court de tennis nous indiquent que cet enfant aime sans doute les activités en plein air et les sports de raquettes. J'initie aussi oralement une tâche de catégorisation avec à nouveau une question : « Y a-t-il des maisons similaires ? » Une fois encore, les élèves ont de la facilité et sont capables d'analyser les similitudes ainsi que les différences de besoins de chacun et de les regrouper. Je note qu'ils font preuve de respect vis à vis des différences entre chacun.

En travaillant l'analyse dans le contexte du M2, je constate que c'est aussi des objectifs de CT et de la FG qui occupent une place importante. Notamment FG 25 « *développer le respect mutuel...* » mais surtout FG 26-27 « *Analyser des formes d'interdépendance entre milieu et l'activité humaine* ». Notamment des éléments comme « *réflexion sur les besoins, ... les aménagements liés aux activités humaines* ».

Pendant la troisième séance, lorsque les élèves sont confrontés à des images à classifier en groupe, je remarque qu'analyser le contenu d'une image reste assez difficile pour les élèves. Il y a peu de variété dans les critères qu'ils choisissent et certains restent perplexes face à la tâche même après avoir reçu l'aide de l'enseignant. Cependant, lorsque les images sont accompagnées de textes explicatifs, 80-85 % des élèves sont alors en mesure de mieux identifier les caractéristiques des habitations et ainsi d'entrevoir les différences que l'on peut observer.

Sur les pages 6-7, les élèves ont dû écrire des constats de manière individuelle. Pour une majorité d'entre eux, l'analyse est pertinente et montre de bonnes compétences analytiques indépendamment de l'aide de l'adulte. Les élèves moins à l'aise avec l'écriture bloquent sur cette tâche, ils ne perçoivent pas son sens et laissent un constat vide ou alors nomment un élément qui apparaît sur la fiche. Il s'agit d'élèves de niveaux plutôt faibles et qui sont peu autonome dans leurs apprentissages en général ou qui peinent à faire des liens.

Toutefois, je remarque également que certains des élèves obtenant de très bons résultats passent à côté de cette tâche d'analyse. Certains écrivent des appréciations (« j'aime bien les habitations ») et d'autres énumèrent des éléments théoriques qui apparaissent sur les fiches. Il y a donc une confusion sur ce qui est requis. La tâche n'était certes pas évidente. Analyser des données constitue une première étape, cependant écrire un synthèse sur la base de ces données, constitue une tâche beaucoup plus complexe.

Lors du deuxième exercice de rédaction d'un constat, celui-ci se fait en groupe avec la p.8. C'est une séance qui prend place plus tard dans la séquence mais les résultats et les capacités analytiques des élèves sont alors excellentes pour la plupart. En effet, lors des présentations des résultats de l'enquête en groupe, les informations sont précises et basées sur les données de l'enquête retranscrite sur la p.8 (un exemple se trouve dans l'annexe à la p. 51). Ceci laisse à supposer que deux éléments contribuent aux résultats positifs : l'impact des interactions entre élèves ainsi que le fait d'avoir pu exercer à plusieurs reprises cette compétence dans divers contextes lors des six séances précédentes.

Il est important de tenir compte également du procédé que j'ai utilisé pour cette séquence : il s'agissait d'une démarche inductive, c'est-à-dire à un procédé empirique (défini dans la partie 2.2.2 L'enquête). Il paraît donc logique que les élèves parviennent à une meilleure compréhension après avoir recueilli un large panel de faits à l'intérieur comme à l'extérieur permettant de confronter des hypothèses et d'expliquer les relations entre ce qui est observé.

Lors des entretiens, les élèves de niveau élevé et moyen citent l'enquête comme un moyen permettant de distinguer la variété des habitations de notre localité mais aussi leurs fonctions. Lorsqu'interrogés sur leurs apprentissages, quatre des objectifs conceptualisés en lien avec l'analyse sont cités par quatre des élèves (de niveau moyen et élevé).

Les réponses aux questions 1a et b montrent que les élèves sont capables d'analyser spontanément. Deux des élèves répondent cependant à côté du sujet. Il s'agit des deux élèves de niveau faible. Par exemple, un enfant évoque qu'il a appris à faire des roulades à la gymnastique.

Dans les questions 3 et 6, les réponses analysées conduisent à avancer que l'enquête contribue grandement au développement de l'analyse chez l'enfant. Par ailleurs, l'enquête est aussi citée par les élèves comme un élément qui a permis de répondre à notre problématique de départ. Je remarque aussi que les réponses aux questions 3 et 6 nous donnent un autre aperçu des compétences de synthèse de ces six enfants. Quatre des élèves expriment des propos qui démontrent qu'ils ont compris l'idée derrière les tâches effectuées. Ceci est un élément important mis en évidence précédemment en référence à Hertig et Pache (2006) qui soulèvent le risque que ce soit l'activité qui reste chez l'élève et non pas ce qu'elle est sensée apporter. Cependant pour les deux élèves de niveau faible, ce sont des savoirs factuels qui dominent : ils nomment une liste d'objets en référence à la séquence.

Ces constats supposent donc un lien possible entre la capacité à analyser et le niveau scolaire de l'apprenant. En se basant sur les entretiens, les élèves de niveau faible en plus de difficulté à comprendre l'idée derrière la tâche ou à faire des liens. Cependant les deux élèves font référence à de nombreux termes et au nouveau vocabulaire retenu. L'un des élèves énumère une longue liste de mots en lien avec la thématique. Néanmoins, ceci met en évidence qu'ils ont retenu les tâches effectuées et peuvent sans difficulté faire référence à ces nouvelles connaissances.

4.2 Présentation et interprétation des résultats concernant les savoirs, les savoir-faire et les attitudes

Dans l'annexe, le document intitulé « analyse par catégories conceptuelles » donne un aperçu des données recueillies.

Plusieurs thématiques ressortent majoritairement dans les réponses des six élèves interrogés. Tout d'abord un regard très positif face à la géographie est partagé par les six enfants. Lorsqu'ils répondent au questionnaire, les élèves montrent beaucoup d'enthousiasme face à la séquence dans son ensemble et font référence à des termes tels que « *génial* », « *j'ai adoré ...* », « *j'ai beaucoup aimé* ». On relève de l'intérêt pour la séquence mais aussi pour la géographie en général. Je remarque aussi que la thématique suscite beaucoup d'intérêt. Lorsque interrogés sur leurs apprentissages, certains citent un grand nombre d'aspects théoriques et semblent fiers de s'en souvenir avec une telle aisance.

Un thème récurrent chez les six enfants est *la nouveauté*. Ils évoquent le fait d'avoir appris de nouvelles choses qui n'avaient pas été abordées précédemment en géographie. Certains précisent qu'il s'agit de nouveau concepts méconnus et même insoupçonnés auparavant. En effet, il s'agit de nouveaux termes, d'une nouvelle thématique et on peut même penser à *une nouvelle approche*. Cependant il n'est pas surprenant que les enfants, seulement âgé de 8 ans pour la plupart, n'ont pas identifié ce dernier élément.

Dans les réponses de certains élèves, on relève également qu'ils sont étonnés d'avoir appris autant alors qu'il s'agissait d'un domaine qu'ils pensaient bien maîtriser, vu qu'il s'agit de leur propre habitation et de leur quartier. Ceci est très intéressant car on met ici en avant le fait de pouvoir regarder ce qui nous entoure sous une autre perspective, avec un regard plus critique ou simplement plus avisé. Apprendre à observer mais aussi peut-être à entreprendre

un questionnement géographique est supposé dans les réponses des enfants, cependant ils ne l'évoquent pas ainsi.

Une autre thématique qui ressort également, est le fait d'avoir pu inclure sa propre expérience, son chez soi et sa famille. Les élèves semblent très satisfaits d'avoir pu apprendre sur ce qui les concerne directement et de pouvoir mêler expériences personnelles et apprentissages de nouvelles connaissances à l'école.

Apprendre sur les habitations des camarades suscitent aussi beaucoup de motivation.

Très clairement, il ressort aussi de leur propos, le fait de pouvoir à présent se repérer. Ceci est plutôt étonnant si l'on prend en considération les résultats observés lors de l'analyse par catégories conceptuelles en lien avec *se repérer*. Les six élèves citent pourtant tous cette compétence.

Lorsque l'enquête est abordée, cinq des élèves l'évaluent comme étant « *super bien* » et un élève comme « *très bien* ». Pour décrire leurs expériences personnelles de l'enquête, ce sont des mots à connotations positives que les élèves utilisent : « *c'était drôle, facile, une expérience qui servait à apprendre, j'ai adoré enquêter, j'ai aimé pouvoir dessiner* ». C'est l'aspect plutôt ludique qui ressort de l'expérience, apprendre en faisant une activité dehors et surtout en effectuant une tâche motivante. Mérenne-Schoumaker (2006) identifie également que la motivation des élèves est renforcée lorsque les activités les poussent à s'investir personnellement et activement dans leur propre apprentissage (p.124).

D'autres éléments ressortent aussi des entretiens, cependant il s'agit de thématiques qui ne sont pas mentionnées par tous les six enfants. Notamment l'auto-évaluation des capacités individuelles et des performances lors des travaux de groupe. Effectivement, certains des enfants auto-évaluent leurs prestations durant ces moments. Cela met en lumière l'autonomie qui se développe peu à peu chez certains: ils sont davantage concernés et acteurs dans les apprentissages et portent un regard plus critique sur eux-mêmes.

Les liens sociaux et la cohésion de la classe est également une thématique qui est mise en avant par la moitié des enfants. Plusieurs évoquent positivement le fait d'avoir pu apprendre sur les habitations de leurs camarades en écoutant ceux-ci. Apprendre de manière active ainsi que de leurs pairs a donc aussi un fort impact et met en avant les avantages de didactiques socio-constructivistes. En effet, le fait d'avoir pu écouter ses camarades semblent avoir un double effet : cela est stimulant et suscite plus d'intérêt mais permet également d'apprendre davantage sur ses pairs et créer des nouveaux liens et même de nouvelles amitiés comme évoquait une des élèves.

4.3 Synthèse des résultats

On constate des écarts entre le développement des quatre compétences. Dans cette séquence, *analyser* et *(s')informer* semblent avoir plus d'importance que *se repérer* et *(se) questionner*. L'analyse des données recueillies met en lumière un problème majeur dans la séquence. Au début, le vocabulaire est trop complexe et les nouveaux termes sont trop nombreux. Cependant, il s'agit d'un souci de vocabulaire en français. Pour la majorité des élèves, les notions et les compétences sont acquises, ce sont uniquement les termes qu'ils peinent à assimiler. Dans cette séquence, lorsque l'élève s'informe ou informe ses camarades, on constate que l'enseignant est très peu sollicité. Dans sa recherche, Hugonie (2004) avait cependant noté que les élèves n'arrivaient à rien tout seul et qu'ils avaient besoin d'aide pour « *trier, relier, valider et formuler ses idées* ». Cet élément ne s'est pas révélé dans ma recherche. Au contraire, je constate que les élèves ont développé davantage d'autonomie.

Le contexte de l'enquête permet aussi de surpasser les problèmes de langues. À certaines occasions, les soucis de vocabulaire nuisaient sensiblement aux nouvelles acquisitions. L'expérience à l'extérieur sur le terrain a permis à tous les élèves d'accéder aux données sans être péjorés par leur niveau en français. Certains élèves de la classe avaient des difficultés en lecture. Cet élément peut nuire dans toutes les disciplines car le texte est constamment présent et permet très souvent l'acquisition aux savoirs. Or, l'enquête donne l'occasion aux apprentissages de s'effectuer d'une autre manière dans un contexte multi-sensoriel.

Dans cette séquence, je constate donc que l'enquête rajoute de l'authenticité à l'étude de cette thématique et permet une approche moins théorique et plus motivante. Les apports sont aussi en lien avec les capacités d'observation des élèves, la motivation, mais aussi le fait d'être actif qui va permettre une mémorisation à long termes des apprentissages.

L'habileté des élèves à *(se) questionner* est difficile à déterminer. Il semble que cette compétence se développe davantage à l'oral qu'à l'écrit. Les élèves semblaient peu sensibilisé à une telle démarche. En effet, notre système éducatif demande davantage aux enfants de répondre à des questions plutôt que de s'en poser. L'âge et la maturité des élèves pourraient

jouer un rôle également. On peut supposer que c'est une compétence qui se développe subtilement et dans des contextes variés de communication.

L'intégrer dans une évaluation écrite peut sembler compliqué. Cependant, on peut envisager que certaines questions ouvertes dans les tests pourraient inciter l'apprenant à mettre en avant cette compétence dans leurs réponses. Comme mentionné précédemment, Mérenne-Schoumaker (2014) relève la difficulté à évaluer les compétences et fait référence à « *un chantier en cours pour lequel il n'y a pas encore de consensus général* » (p.2).

Dans l'une des ses recherches sur la problématisation citées dans ce travail, Le Roux (2004) identifiait de l'agacement de la part des élèves et de la peine à y voir du sens. L'agacement n'est pas un élément relevé dans mon analyse en lien avec (*se*) *questionner*, cependant une attitude plutôt perplexe de l'apprenant est mise en évidence.

Se repérer n'est pas un élément central dans ce module. Par ailleurs, je n'avais sélectionné qu'un seul objectif conceptualisé en lien avec cette compétence. Très peu d'évidence mettent en lumière des apprentissages en lien avec *se repérer*. Cela dit, il est intéressant de voir que les six élèves interrogés citent tous cet élément en référence à leurs apprentissages. Il sera donc intéressant de voir s'ils arrivent à se repérer dans d'autres contextes et dans les prochaines séquences avec les modules de géographie de 5 et 6 ème qui mettent davantage l'accent sur cette compétence.

Le travail de groupe est un moteur et aide les élèves à développer leurs compétences, notamment l'analyse. Réfléchir à plusieurs et bénéficier du savoir-faire d'élèves qui ont plus de facilité, est très enrichissant pour les élèves de niveau plus faible. En effet, on peut supposer qu'ils bénéficient ainsi d'un modèle. Le fait d'exercer une compétence comme l'analyse, contribue grandement au développement de celle-ci. La plupart des élèves comprennent le sens des activités et les idées derrière les tâches proposées. Cependant, les élèves avec davantage de difficulté semblent plus fixés sur des savoirs factuels qu'ils ont néanmoins retenu avec succès.

L'écriture de constats sur les fiches des élèves étaient difficile pour beaucoup d'entre eux. Donner davantage d'exemples sur ce procédé pourrait aider les élèves. Par exemple, l'écriture de constats de manière conjointe entre l'enseignant(e) et un petit groupe d'élèves ou avec un

élève à la fois. Il s'agit avant tout de monter aux élèves de quoi il s'agit afin qu'il puisse par la suite y parvenir individuellement. Il me semblait intéressant de voir ce qui se passerait en laissant l'élève seul devant cette tâche. Je constate à présent qu'une autre approche incluant l'adulte aurait été plus adéquate.

Pour les quatre compétences, le constat est néanmoins le même : les élèves découvrent et développent des manières d'entrer dans les apprentissages. Ils apprennent à apprendre. Il est donc question du *rapport au savoir* en plus de la thématique étudiée. Mérenne-Schouemaker (2006) souligne ce qui constitue la plus grande partie des apprentissages actuellement : « L'objet du cours de géographie est déplacé *des savoirs enseignés* vers *comment apprendre*. » (p. 36).

L'étude thématique met en lumière la motivation et l'enthousiasme des élèves durant cette séquence. C'est l'élément de nouveauté et l'apprentissage de domaines inconnus qui séduit également. L'inclusion de l'expérience et du vécu des enfants semblent également avoir beaucoup d'impact et générer de l'intérêt et de l'investissement dans les tâches. Le développement d'une nouvelle attitude face à ce qui les entoure est également notoire. Une attitude plus réflexive semble avoir fait son apparition. Les élèves ont apprécié l'authenticité de l'enquête et notamment de pouvoir partager et apprendre des autres. La proximité avec les pairs est aussi un élément qui peut aider à créer des liens plus forts entre les élèves. Cette séquence prouve aussi contribuer énormément au développement d'objectifs variés en lien avec la Formation générale et les capacités transversales du PER.

5. Conclusion

Dans ce mémoire, il ne s'agit pas uniquement d'analyser les apports de l'enquête mais plutôt l'ensemble d'une séquence dans laquelle l'enquête est présente. Les étapes d'amorce et de questionnement sont essentielles pour que la recherche puisse être bénéfique et prendre tout son sens. Une fois l'enquête réalisée, c'est lors de la synthèse que le développement de certaines compétences va devenir plus apparent.

Les résultats de ma recherche montrent que les problèmes de vocabulaire dans les MER a peu d'impact sur le développement des apprentissages et des compétences.



L'enquête permet une acquisition d'un autre genre que celui à l'intérieur d'une classe. L'aspect multi-sensoriel de l'extérieur semble avoir un impact positif sur l'apprenant et sa capacité à fixer les informations. L'enquête place l'élève dans une démarche active et constitue par ailleurs une étape fortement appréciée par les enfants. La thématique est familière et suscite l'intérêt des élèves qui se sentent concernés. On voit apparaître le plaisir d'apprendre sur un sujet qui suscite l'envie d'en savoir davantage. La motivation est donc un moteur très important dans cette séquence.

Les quatre compétences analysées se développent dans des contextes variés. Par l'écriture, dans l'expression orale, en groupe, individuellement, par le biais d'images et de textes ou d'expériences à l'extérieur. Dans le M2 c'est *analyser* et (s') / *informer* qui semblent avoir plus d'importance. Les résultats soulignent que les élèves (s') / informent tout en développant de l'autonomie. L'habileté à collaborer avec succès est aussi très marquée dans les tâches d'analyse et lorsque l'élève informe. Concernant *l'analyse*, il semblerait que c'est au contact des pairs et de l'enseignant que cette compétence se développe au mieux. Les résultats soulignent également un lien entre le niveau scolaire de l'élève et le développement de certaines compétences.

(Se) / *questionner* occupe une place plus importante lors des moments oraux. Ceci souligne l'importance des interactions et du dialogue mais aussi la nécessité de planifier des contextes propices à cela.

Du point de vue des enfants, *être capable de se repérer dans son quartier* ressort comme l'un des apprentissages principaux. *Apprendre sur les habitations de leurs camarades*, est aussi mis en avant. De manière générale, la majorité des élèves comprennent le sens des activités et les idées derrière les tâches proposées.

Les résultats mettent aussi en évidence un grand nombre d'apports en lien avec des objectifs dans la *formation générale* et les *capacités transversales* du PER : entreprendre une réflexion, la capacité à collaborer, faire une place aux doutes, apprendre aux contacts des autres, le respect mutuel etc. Les résultats laissent aussi supposer que des liens plus forts entre les élèves se sont développés. On note aussi l'importance du rapport au savoir que développe l'élève durant la séquence. En effet, l'enfant apprend à apprendre sur ce qui l'entoure et ceci a clairement un impact positif sur l'ensemble du cursus scolaire de l'enfant.

L'étude a été menée qu'avec 19 enfants. Il serait donc intéressant de voir si des résultats similaires seraient constatés avec des élèves d'une autre région ou dans un contexte socio-culturel différent. Le développement des compétences se fait peu à peu et à force d'entraînement dans des situations variées. Or, la séquence analysée est très courte. Il serait donc pertinent d'analyser comment les quatre compétences se développent davantage dans une autre thématique de SHS et voir si l'élève les transpose aisément. Lors des entretiens, il aurait peut-être été judicieux de faire appel à une tierce personne. On peut se demander si les réponses auraient étaient plus sincères. Les entretiens ont cependant été d'une grande valeur afin d'inclure l'opinion des enfants et percevoir des aspects passés inaperçus dans les autres protocoles de récolte.

Mettre en lumière les apports que nous offre les SHS permet une meilleure appréciation de celles-ci. En effet, les changements subvenus dans le PER ont une grande importance dans le contexte actuel. Les nouveaux objectifs du cycle primaire mettent davantage l'accent sur les compétences et les attitudes. Or celles-ci sont transposables dans de multiples contextes scolaires et privés. On propose donc aux élèves des outils qui leur permettront sans doute de rivaliser avec les défis actuels et futurs de notre société.

Concernant l'évaluation, on peut imaginer que des exemples sur le portail d'edukanet 2 pourraient considérablement aider certains enseignants. Surtout si l'on considère que cela se fait actuellement pour d'autres disciplines.

Les MER utilisés dans ce mémoire constituent un outil précieux pour l'enseignant. Néanmoins certains professionnels peuvent manquer de connaissance en la matière et se sentir désemparés si ils ne se sentent pas soutenus. La planification de la séquence a nécessité de ma part un grand nombre d'heures de lecture du *Guide didactique* et de réflexion au sujet du M2. Ceci laisse supposer que l'appropriation des MER nécessite du temps et une envie de s'investir qui est propre à chaque enseignant.

Ce travail de mémoire m'a permis d'entreprendre une réflexion sur ce qu'est la géographie aujourd'hui au cycle primaire. Mes lectures m'ont amenée une meilleure compréhension de cet aspect-là et m'ont considérablement aidé à comprendre la nature de cette discipline. Cela m'a permis également d'avoir plus d'assurance dans l'enseignement de la géographie avec les MER.

La recherche et l'analyse des résultats m'a permis de prêter attention davantage aux apprentissages. Je note qu'en seulement six semaines les progrès et les apports sont notoires. Dans le quotidien très structuré des enseignants généraliste, on semble donner beaucoup d'importance au programme scolaire, à ce que tous puissent atteindre les objectifs fondamentaux, au nombre d'évaluations requises par année et aux différents événements qui rythment les semaines d'école. Se placer dans le rôle d'observateur face à sa propre pratique, a un effet gratifiant et formateur. En effet, se pencher sur les apports a un effet motivant car il donne plus d'importance à l'enseignement de la géographie et permet une meilleure compréhension des nouveaux objectifs.

6. Références bibliographiques

Alexandre, S. (2014). SHS cycle 2 : du nouveau en Géographie et Histoire. *Résonances - Mensuel de l'Ecole valaisanne*, Juin 2014 (pp. 30-31) (version électronique). Consulté le 25 octobre 2014.

Audiguier, F. (1995) Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions de élèves. Consulté le 19 janvier 2015 dans http://spirale.lautre.net/spirale19/spirale/IMG/pdf/3_AUDIGIER_Spi15.pdf

Astolfi J-P., Peterfalvi, B. & Vérin, A. (2011) *Comment les enfants apprennent les sciences ?* Ed. Retz. Consulté le 19 octobre 2014 dans <http://books.google.ch/books?hl=fr&lr=&id=zGchqNpMd1cC&oi=fnd&pg=PA3&dq=construire+son+savoir+Astolfi&ots=sMPTY6Vuu&sig=Uw3zSOafW8Nyx3RuxxHW3P7pxt8#v=onepage&q=construire%20son%20savoir%20Astolfi&f=false>

Calberac, Y. (2011). *Quel sujet pour la géographie ? Faire tenir ensemble le texte et le terrain. Spatialités et modernités : lieux, milieux et territoires*, Oct 2011, Pau, France. Consulté le 16 janvier 2015 dans https://halshs.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/632828/filename/pau_calberac.pdf

Calberac, Y. (2010). Terrains de géographes, géographes de terrain. Communauté et imaginaire disciplinaires au miroir des pratiques de terrain des géographes français du XXe siècle. *Geography*. Université Lumière - Lyon II, 2010. Consulté le 16 janvier 2015 dans <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00551481v2/document>

Cariou, J-Y. (2009). *Former l'esprit scientifique en privilégiant l'initiative des élèves dans une démarche s'appuyant sur l'épistémologie et l'histoire des sciences*.

Thèse à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève (version électronique). Consulté le 20 octobre 2014 sur le site de l'université de Genève.

Claval, P. (2013). Le rôle du terrain en géographie. *Confins* (version électronique), Numéro 17. Consulté le 10 novembre 2014 dans <http://confins.revues.org/8373>.

Conférence intercantonale de l'instruction publique des sept cantons de Suisse romande (2010). *Le Plan d'études romand*. Neuchâtel : CIIP.

Cook, V. A. (2011). The origins and development of geography fieldwork in British schools. *Geography - an international journal*. Summer 2011, Vol 96 part 2 (pp. 69-74) (version électronique). Consulté le 23 octobre 2014 dans <http://www.geography.org.uk/journals/freesample/>

Great Britain DFES (1999). *The National Curriculum*. London: DFES and QCA.

Hugonie, G. (2004). *Le détournement du modèle constructiviste dans les apprentissages géographiques en seconde* (version électronique). Consulté le 22 octobre 2014 dans <http://ecehg.ens-lyon.fr/ECEHG/colloquehgec/2004%20Caen/jed2004hugonie.pdf>

Le département de l'instruction publique des sept cantons de Suisse romande (2014). *Guide didactique à l'usage des enseignant-e-s*. Neuchâtel : CIIP.

Le Roux, A. (2003). *Didactiques de la géographie, 2ème édition*. Presses universitaires de Caen.

Le Roux, A. (2004). *Enseigner l'histoire-géographie par le problème ?* Paris : L'Harmattan.

Lévy, S. et Lussault, M. (Eds.) (2003). *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*. Paris : Belin.

Mérenne-Schoumaker, B. (2006). *Didactique de la géographie*. Bruxelles : De Boeck & Larcier

Mérenne-Schoumaker, B. (2014) L'évaluation des compétences en géographie. Consulté le 18 novembre 2014 dans http://www3.ti.ch/DECS/sw/temi/scuoladecs/files/private/application/pdf/9548_L_evaluation_des_competences_en_geographie_151014.pdf

Perrenoud, P. (1999). *Raisons de savoir*. In *Vie Pédagogique* (Québec), n° 113, novembre-décembre 1999, 5-8. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation,

université de Genève. Consulté le 18 octobre 2014 dans http://scholar.google.ch/scholar?cluster=11383581375249134621&hl=fr&as_sdt=0,5

Philippot, T. (2012). La problématisation des apprentissages en enseignement de l'histoire-géographie : quels cadres de référence, quels fondements ? (version électronique). *Nouveaux c@hiers de la recherche en éducation*. Volume 15, numéro 1, 21-34. Consulté le 14 octobre 2014 dans URI: <http://id.erudit.org/iderudit/1013377ar>

Ropé (2005). Compétence, in Ph. Champy & Ch. Etévé (Eds). *Dictionnaire encyclopédique de la formation*. p. 198, Paris: Retz.

Scoffham, S. (ed.) (2004). *Primary geography handbook*. Sheffield: Geographical Association.

7. Annexes

Commentaire sur educanet2

Lire contribution

De	Dominique Chabloz
Date	16/11/2014 10:41
Objet	nouveau moyen d'enseignement de la géographie Habiter

Je suis autant perplexe que plusieurs de mes collègues. En effet, on nous offre une magnifique méthodologie contenant une manière toute nouvelle d'enseigner la géographie.
Une formation a-t-elle été prévue pour faciliter l'utilisation du moyen. Si je fais référence aux moyens de mathématiques, toutes les enseignantes avaient reçu une formation leur permettant de s'approprier la démarche.
Si la démarche semble intéressante, l'évaluation paraît beaucoup moins évidente. Pouvez-vous nous offrir des pistes concrètes d'évaluation, voir même des exemples utilisables?

Je me réjouissais de l'arrivée d'un moyen adapté... ! Et en ce moment je suis un peu perplexe.



Quels bâtiments habiter ?

Nous pouvons classer les bâtiments selon différents critères :

- les types de bâtiments
- la forme des toits
- les matériaux
- les fonctions des bâtiments

Matériaux : du bois, du crépi, du béton, des pierres taillées ou naturelles

Les toits : plats , à deux pans

Les types d'habitation :

une villa, un chalet, une maison individuelle, une maison contiguë, un immeuble, une ferme...

Pourquoi enquêter ?

- pour répondre à une question
- pour observer
- pour constater des choses réelles
- pour apprendre des choses sur ce qu'on trouve à l'extérieur

Prénom:

Géographie 5P

Thème : Quels bâtiments habiter ?

Nous avons constaté que les goûts et les besoins de chacun sont différents.
Quels bâtiments trouve-t-on dans notre quartier ?



1. Pour répondre à cette question qu'avons-nous fait ?

2. Coche ce qui te semble important pour effectuer une enquête sur des bâtiments :

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> un bon odorat | <input type="checkbox"/> un crayon et une gomme |
| <input type="checkbox"/> une loupe | <input type="checkbox"/> une feuille |
| <input type="checkbox"/> observer attentivement | <input type="checkbox"/> savoir ce qu'il y a autour |
| <input type="checkbox"/> regarder rapidement | <input type="checkbox"/> un globe terrestre |
| <input type="checkbox"/> avoir un appareil photo / portable | <input type="checkbox"/> noter des informations correctes |

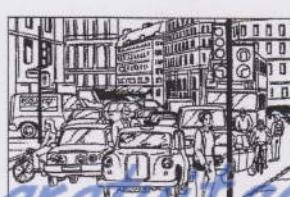
CONSTATS :

3. Quels types de bâtiments trouve-t-on surtout dans notre localité ?

4. Complète ce texte à trous selon ce que nous avons découvert en enquêtant :

- Nous sommes _____ élèves dans notre classe. 18 enfants habitent dans des _____. Un enfant habite dans un / une _____.
- Les immeubles dans le quartier de la Bourdonnette se _____. Ils sont _____.
- La plupart de nos bâtiments sont faits de _____. Nous ne trouvons aucun bâtiment construit avec du _____. Les toits sont _____ ou _____.
- Certains bâtiments ont d'autres _____.

5. Entoure l'image qui ressemble le plus à notre quartier:



Rapport-gratuit.com

LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Module M2 : Quels bâtiments habiter ?

Entretien avec les élèves

L'entretien cherche à définir les éléments suivants : appréciation générale et ressenti, leurs acquisitions, la motivation, aspects déstabilisants et sens à la tâche.

Elèves concernés :

2 élèves ayant de la facilité : Léopold et Maeva
2 élèves ayant un niveau moyen : Alessio et Cirisella
2 élèves plutôt faibles dont un suivi en MCDI : Haxhere et Ylber

Questions :

1. a. Qu'as-tu appris pendant ces cours de géographie ?

b. Qu'as-tu appris à faire ?

2. Comment as-tu trouvé l'enquête sur ton ~~bâtiment~~ ?

pas si bien - bien - très bien - super bien ... et explique pourquoi ?

3. Peux-tu expliquer pourquoi nous sommes allés enquêter dehors ? Etait-ce utile ? (aussi en référence à notre sortie de classe où nous avons observé et dessiné des bâtiments très divers à proximité de l'école).

4. Qu'as-tu trouvé difficile ou peu clair ?

5. Comment as-tu trouvé le travail de groupe que l'on a fait en classe après l'enquête ?

6. Comment décrirais-tu les cours de géographie que nous avons faits ?

Autres :

Comment est ton habitation?

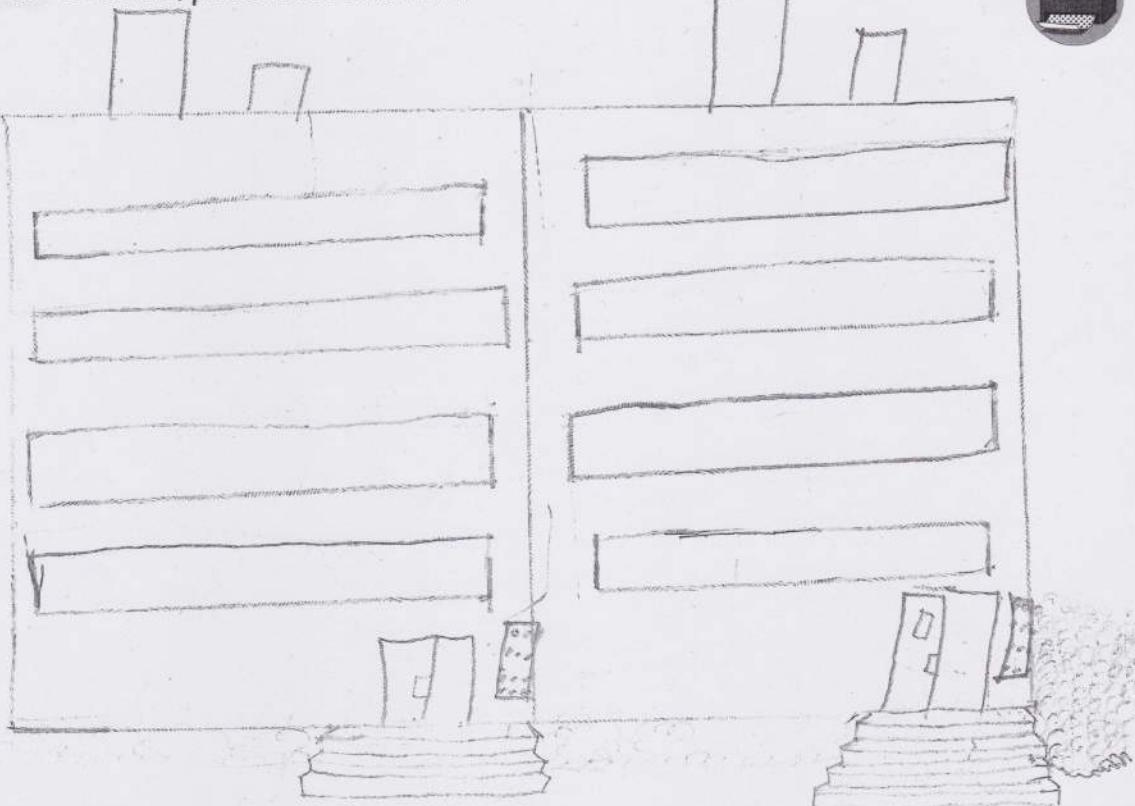
A1. Type de bâtiment immeuble

A3. Année de construction ?

A2. Nombre de logements _____

A4. Année de rénovation ?

B. Dessin-s / photo-s du bâtiment



C. Voisinage

Juste autour du bâtiment, il y a:

- des villas
- des maisons contigües
- des petits immeubles
- des grands immeubles
- d'autres constructions
- aucune construction

D. Matériaux apparents

Toit: toit plat

Façade: ?

Maeva

Comment est ton habitation?

A1. Type de bâtiment un immeuble

A2. Nombre de logements 12

A3. Année de construction 1975

A4. Année de rénovation X

B. Dessin-s / photo-s du bâtiment



C. Voisinage

Juste autour du bâtiment, il y a:

- des villas
- des maisons contiguës
- des petits immeubles
- des grands immeubles
- d'autres constructions
- aucune construction

D. Matériaux apparents

Toit: caillebotis

Façade: mur béton

Quelles sont les habitations de notre localité?

Groupe de
LéopoldEN
1

1. Complète le tableau à partir des habitations observées lors de l'enquête.

Habitation n°	Type d'habitation :						
		1.	2	3	4	5	6
Nombre de logements		10	12	12	10	12	12
Année de construction		1974	1975	1975	1975	1975	1974
Année de rénovation		2005	X	X	X	X	X
Toit		△	△	△	△	△	△
Autres fonctions ? (commerciale, agricole, etc.)	<input type="checkbox"/> oui	<input type="checkbox"/> oui					
	<input checked="" type="checkbox"/> non	<input type="checkbox"/> non					
Matériaux de la façade Bo = bois / P = pierre C = crépi / Be = béton	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE

2. Aux alentours de nos habitations, il y a...

Indique le nombre de fois que chaque case est cochée.

...des villas

des petits immeubles

...des maisons contiguës

des grands immeubles

3 ...d'autres constructions : _____



Nos constats

	Journal de bord	productions des élèves	Entretiens
S' informer	<p>Sortie et observation des 4 bâtiments:</p> <ul style="list-style-type: none"> - les dessins sont précis - ils observent longtemps les bâtiments et l'attention est portée sur les détails <p>P. 6 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les élèves lisent des textes qui décrivent les caractéristiques des bâtiments. Les élèves trouvent les images qui correspondent aux descriptions. - Les élèves observent de près les photos des bâtiments <p>FE 75 enquête :</p> <p>Une fois que j'explique à nouveau les termes <i>type</i> et <i>matériaux de la façade</i>, les 7 élèves ont pu se corriger seul et facilement.</p> <p>Réflexions lorsqu'ils complètent la fiche 8 par groupe:</p> <p>Léopold utilise le vocabulaire correcte.</p> <p>La plupart butte sur « <i>année de rénovation et autres fonctions</i> ». Ils laissent ces cases vides et continuent à compléter le reste. Mael me demande si rénover signifie la même chose que <i>déménager</i> donc souci de vocabulaire + bcp d'autres.</p> <p>Certains é épeinent à voir le sens de cette tâche. Ils l'effectuent avec plaisir et sans demander mon aide à part pour des problèmes de vocabulaire. La structure du tableau leur est claire.</p>	<p>p.6-7 la plupart se débrouille assez bien (10 é).</p> <p>Les élèves demandent de l'aide en particulier pour des termes inconnus.</p> <p>Quelques élèves (6-7) inversent un peu tout et font plus de 7 fautes.</p> <p>FE 75 enquête</p> <ul style="list-style-type: none"> - Une élève mélange nombre de logement avec le nombre de pièce dans l'appartement. - Description des matériaux de la façade : Bossu (Davis) / <i>Type : petite</i> - 7 élèves se trompent pour les sections <i>Type et façade</i>: - Par exemple Havin : <i>Type = béton / matériaux façade : 4</i> - Hewin remplit sa fiche sans tenir compte du tout des sections. <p>Haxhere laisse 4 sections vides à cause de souci de vocabulaire mais n'arrive pas à se corriger.</p> <p>Les dessins des habitations</p> <p>Les élèves sont très enthousiastes et s'empressent de me montrer leur devoir. Les habitations sont dessinées avec soin et comprennent beaucoup de détails (le bon nombre de fenêtre etc). La consigne a été respectée par tous les élèves: ils n'ont pas prêté attention aux détails hors contexte (fleurs, couleur du ciel) et ont su mettre en évidence les caractéristiques étudiées. Un seul dessin semble un peu bâclé.</p> <p>3 élèves ont préféré coller une photo.</p>	<p>Question 1a (C) (H) (Y)</p> <p>Question 2 (H, Y, C, M)</p> <p>Question 3 Pour savoir les caractéristiques de notre immeuble (Y)</p> <p>oui, pour apprendre sur les bâtiments (A)</p> <p>Oui, pour apprendre sur mon immeuble et apprendre à le dessiner (H)</p> <p>Question 5 J'ai bien aimé apprendre sur les maisons des autres (A)</p> <p>Question 6 J'ai adoré l'enquête (A)</p>

	Journal de bord	productions des élèves	Entretiens
Informer	<p>M0 dessins : les élèves transmettent de manières clairs leurs intentions et expliquent leurs choix (Davis : « j'ai mis un terrain de foot comme ça je peux faire ce que j'aime »).</p> <p>En groupe / les panneaux dans les groupes les élèves sont tous très calmes et concentrés. Ils sont méthodiques et organisés. Deux qui comptent, un qui écrit, l'autre qui dessine. Ceux qui n'ont pas de tâche, observent. Ils ont collaboré et se sont tous mis d'accord dans leur groupe sur le contenu des panneaux. En comparaison à d'autres contextes dans le passé, c'est bruyant mais ça travaille bien. Les é ont le choix: dessin et / ou textes. Les panneaux sont constitués des deux et les dessins ont leur importance car ils transmettent des info. Les présentations sont claires avec des info correctes même si parfois des éléments manquent ou le voc est confondu.</p>		<p>Question 2 <i>Super bien... pour montrer aux autre de la classe (L)</i></p> <p>Question 5 <i>J'ai trouvé chouette d'écouter les autres (M)</i> <i>Parfait (L)</i> <i>On a bien travaillé dans mon groupe (H)</i> <i>Bien décrire aux autres comment est notre immeuble (Y)</i></p>
se repérer	<p>P. 4-5 du livre La plupart des é comprennent les limites de certaines prises de vue.</p> <p>Les panneaux 2 des 5 groupes ont cité un nom de quartier lors de la présentation.</p>		<p>Question 1a Savoir où est le lac, se repérer, les points cardinaux (L)</p> <p>Question 1b <i>J'ai appris à me repérer avec les points cardinaux (A)</i> <i>A me repérer et à bien observer (M)</i> Maintenant je peux me repérer, avant pas. J'ai appris sur les différentes perspectives des photos, vue d'en-haut, vue de devant (M).</p> <p>question 6 <i>En géo on apprend à se repérer (M)</i> <i>On apprend à se repérer (L)</i></p>

	Journal de bord	productions des élèves	Entretiens
questionner	<p>Au début de la séquence Ce n'est que quelques é (3, 4 qui posent des questions et s'interrogent sur différentes problématiques).</p> <p>A la fin des présentations des panneaux Pour clore la séance, je demande aux é pourquoi nous avons effectué des enquêtes. Les é sont incapables d'y répondre. Quand je leur demande quelle est la problématique ou la question à laquelle nous voulions répondre, à nouveau pas de réponses correctes.</p>		

	Journal de bord	productions des élèves	Entretiens
analyser	<p>Analyse des besoins des autres (dessin) : Ca se passe assez bien et surtout bcp de respect face aux différences et aux avis divergents. L'é arrive à déduire des informations. Par exemple, nous constatons que dans une même classe certains enfants aiment vivre près des autres et préfèrent la vie en communauté alors que d'autres aimeraient vivre avec leur famille dans une maison isolée.</p> <p>En groupe les é découpent et classent les photos selon les critères qu'ils définissent : Réflexions des élèves : C'est cool on fait ce qu'on veut. Un é vient vers moi pour me demander ce qu'il doit faire dans son groupe. Ils peinent à analyser les images et la plupart des groupes ont les mêmes critères (matériaux et nombres d'habitation). Je guide l'un des groupes et leur propose de regarder les toits. Ils définissent le critère tout seul. Je tente de guider un autre groupe en leur proposant d'analyser l'environnement / les alentours (ville ou campagne) ils ne comprennent pas, je les laisse travailler seul.</p> <p>Partie constat p. 6-7 complétée seule 80 % des é ont répondu : - J'ai compris des choses quand j'ai lu et quand j'ai regardé les images. - Les logements sont très différents - j'ai appris à différencier les logements - les endroit où on habite sont différents (les bâtiments et les lieux) 15-20 % n'ont pas réussi à analyser et écrire un constat en lien avec la fiche : - j'aime bien les habitations (Alessio et Stella aussi) - j'ai appris que les maison collées sont des immeubles (Adil) = incorrect - j'ai appris qu'il y avait que des fenêtres (Léopold + autres)</p> <p>Les panneaux 1 des 5 groupes (gr Bourdo.) montre des capacités d'analyse.</p>	<p>Fiche 8: partie constat écrite en groupe</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nous constatons que nos toit sont tous plats car nous avons 4x le même dessin. - au sujet de la Bourdonnette : nous constatons que nos immeubles sont quasiment tous pareils car nos fiches d'enquête ont les mêmes informations. - On constate que les habitations sont pareils mais différentes (manque de vocabulaire ou de capacités langagières). <p>Fiche d'enquête p.75 à utiliser pour fiche 8</p> <p>Complétée correctement et tous les groupes arrivent à analyser les résultats dans le tableau pour faire leur panneau.</p>	<p>Question 1a 1b Comment en différencie les habitations (M) <i>Je sais décrire les habitations qu'on peut trouver (L)</i> <i>C évoque le nombre de logement par habitation ainsi que différentes perspectives permettent d'identifier différentes choses (C)</i> <i>Il y a des différences dans les bâtiments et différents mots pour décrire cela (A).</i> <i>Des roulades à la gym. (Y)</i></p> <p>Question 3 (enquêter pour répondre à une question) <i>Oui enquêter était utile pour différencier les bâtiments dans les quartiers. (M)</i> <i>Oui, pour voir qu'il n'y a pas que des maisons dans les quartiers mais qu'il y a aussi des parcs, des coiffeurs, des magasins. Les bâtiments ne sont pas fait que pour habiter .(C)</i></p> <p>Questions 3 et 6 : Les réponses sont une nomenclature des termes étudiés pour H et Y. p.ex: <i>j'ai appris sur les maisons en bois, la façade en crépi etc...</i> Les autres parviennent à voir l'idée derrière les tâches effectuées. p.ex <i>ça nous a permis d'apprendre sur les différences entre habitats, apprendre sur le monde autour.</i> (A).</p>

Résumé

Ce mémoire se penche sur la géographie au cycle primaire 2 et les apports de l'enquête. Les tendances actuelles soulignent un renouveau de l'enseignement de la géographie dans le contexte scolaire romand. La discipline en elle-même fait l'objet d'un questionnement afin de mieux définir où se situe l'enquête et quelle est son importance. Egalelement au centre de la thématique abordée dans ce travail, l'émergence d'un enseignement basé sur des compétences et la participation plus active de l'apprenant.

Le but est d'analyser les apports de l'enquête lors de l'enseignement d'une thématique problématisée à l'aide des moyens d'enseignement romands. L'analyse des apports et des apprentissages permet une meilleure compréhension des didactiques à mettre en avant et quels sont les enjeux actuels de la discipline.

L'étude a été menée sur une séquence de six semaines. Elle permet de mettre en évidence des éléments pratiques en lien avec la planification de la géographie au CYP 2, mais tient également compte d'un enseignement où les compétences sont intégrées aux concepts de géographie. Les apports de l'enquête sont considérés lors de quatre étapes : l'amorce, le questionnement , la recherche et la synthèse.

L'analyse des résultats s'articule autour de quatre compétences ((se) questionner - analyser - (s') informer - (se) repérer). Les résultats de la recherche soulignent la tendance d'un rapport nouveau à la connaissance, qui donne lieu à des apprentissages transposables. En outre, ils soulignent l'importance de la motivation en tant que moteur dans l'apprentissage. Enfin, l'étude démontre comment susciter l'intérêt chez l'apprenant en mêlant à la fois des expériences réelles et le vécu des élèves et en investissant ce qui est à la portée de l'enfant. L'expérience de l'élève est considérablement enrichie et accentue sa curiosité et son regard sur le monde qui l'entoure.

Mots-clés : la problématisation - l'enquête - les apprentissages - les compétences

Errata du travail de Mémoire de Marie Foley en 2016 : p23148 étudiante BP

Page :	Au lieu de :	Lire :
p. 1	Elle inclue d'avantage	Elle inclut davantage
p. 1	n'est pas passée inaperçue par le corps enseignant	n'a pas échappé à l'attention des enseignants
p. 2	Quelques fois	Quelquefois
p. 4	si il	s'il
p. 4	d'échanges importants	d'échange important
p. 5	à la géographie	de la géographie
p. 6	influencé	influencer
p. 6	L'IGEN	Le rapport de l'IGEN
p. 8	ayants	ayant
p. 8	Si il	S'il
p. 8	qu'on	qu'en
p. 9	soulignent	souligne
p. 11	est sensé	est censé
p. 12	du guide	du fichier
p. 14	la périodes	la période
p. 17	que j'ai utilisées tel quel ou modifié afin qu'elle s'appliquent davantage à ma classe.	qu'on peut modifier si nécessaire.
p. 18	entre milieu	entre le milieu
p. 19	auxquels	auxquelles
p. 23	camarde	camarade
p. 24	fiche 45	fiche 83
p. 25	été	étaient

Page :	Au lieu de :	Lire :
p. 25	est	a été
p. 25	se	ce
p. 26	—	Dans l'annexe, le document aux pages 52 à 55 donne un aperçu des données recueillies.
p. 28	motivé à	motivés à
p. 28	ce sont les termes et non pas les notions qui posent soucis.	c'est nommer le mot qui pose souci et non pas les notions.
p. 29	un peu perplexe.	un peu perplexes.
p. 29	pas été habitué	pas été habitués
p. 32-33	elle est sensée	elle est censée
p. 33	en	ont
p. 33	Dans l'annexe, le document intitulé « analyse par catégories conceptuelles » donne un aperçu des données recueillies.	—
p. 34	un questionnent	un questionnement
p. 34	suscitent	suscite
p. 34	semblent avoir	semble avoir
p. 35	ce sont uniquement les termes	c'est uniquement le nouveau vocabulaire
p. 35	peu sensibilisé	peu sensibilisés
p. 36	peu d'évidence	peu de données
p. 36	retenu avec succès	retenus avec succès
p. 37	afin qu'il puisse	afin qu'ils puissent
p. 39	L'étude	La recherche

Page :	Au lieu de :	Lire :
p. 39	auraient étaient	auraient été
p. 39	les autres protocoles de récolte.	les autres analyses de données.
p. 39	si ils	s'ils
p. 40	m'a permis	m'ont permis
p. 40	des enseignants généraliste	des enseignants généralistes
p. 42	—	Hertig, Ph. et Pache, A. (Ed.) (2006). <i>Problématiser les savoirs en géographie : propositions de séquences didactiques</i> . Document n° 8 du GDGg. Lausanne.
p. 42	—	Lévy, S. et Lussault, M. (Eds.) (2003). <i>Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés</i> . Paris : Belin.
p. 43	—	Paillé, P. & Mucchielli, A. (2003). <i>L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales</i> . Paris : Armand Colin
p. 44	de : Dominique Chabloz	—