

ÉVALUATION EXTERNE NON CERTIFICATIVE 2012

## FORMATION HISTORIQUE ET GÉOGRAPHIQUE

# PISTES DIDACTIQUES

## 2<sup>e</sup> ANNÉE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE



VILLE  
CAMPAGNE RUE  
PRAIRIE PAYSAGE DESSIN  
CAMPAGNE RUE  
HISTOIRE GÉOGRAPHIE  
PRAIRIE PAYSAGE  
SEMAINE NATURE HOMME  
DESSIN FORET RIVIERE  
DU TEMPS MONUMENT ANNÉE  
GRAVURE JOUR SEMAINE  
PLAN NORD SUD EST OUEST POINT  
ÉVÈNEMENT LIGNE DU TEMPS  
NATURE HOMME AUTREFOIS AUJOURD'HUI INVENTION ESPACE  
SÈCLE HORAIRES PÉRIODE PAYSAGE RURAL URBAIN VUE AÉRIENNE  
CARDINAL RIVIERE COURS D'EAU VILLE PROVINCE RÉGION DISTANCE PAYS CONTINENT LIEU GRAPHIQUE  
MONUMENT ANNÉE SÈCLE HORAIRES PÉRIODE PAYSAGE RURAL URBAIN VUE AÉRIENNE  
AÉRIENNE CARTE PLAN NORD SUD EST OUEST POINT CARDINAL RIVIERE COURS D'EAU VILLE PROVINCE RÉGION DISTANCE PAYS CONTINENT LIEU GRAPHIQUE  
CONQUÊTE SPATIALE MANUSCRITS TÉMOIGNAGES URBANISATION HABITAT RÉGIONS FLEUVES AUTOROUTE  
PAYS CONTINENT LIEU GRAPHIQUE COMMUNE MER MONTAGNE EUROPE CHÂTEAUX-FORTS MACHINE À VAPEUR VILLES  
AUTOROUTE RESEAU ROUTIER TRANSPORTS FRONTIÈRES QUARTIER POPULATION DÉMOGRAPHIE EXPLOITATIONS AGRICOLES ROSE DES VENTS DISTANCE SUPERFICIE VILLE CAMPAGNE RUE PRAIRIE PAYSAGE PHOTOGRAPHIE DESSIN FORET  
CAMPAGNES ARCHEOLOGIE CONQUÊTE SPATIALE MANUSCRITS TÉMOIGNAGES URBANISATION HABITAT RÉGIONS FLEUVES AUTOROUTE  
GARE FERROVIAIRE CHEMIN DE FER AUTOROUTE RESEAU ROUTIER TRANSPORTS FRONTIÈRES QUARTIER POPULATION DÉMOGRAPHIE EXPLOITATIONS AGRICOLES ROSE DES VENTS DISTANCE SUPERFICIE VILLE CAMPAGNE RUE PRAIRIE PAYSAGE PHOTOGRAPHIE DESSIN FORET  
DÉMOGRAPHIE EXPLOITATIONS AGRICOLES ROSE DES VENTS DISTANCE SUPERFICIE VILLE CAMPAGNE RUE PRAIRIE PAYSAGE PHOTOGRAPHIE DESSIN FORET  
PHOTOGRAPHIE DESSIN FORET HISTOIRE GÉOGRAPHIE CALENDRIER DATE ANNÉE GRAVURE JOUR SEMAINE  
NATURE HOMME AUTREFOIS AUJOURD'HUI INVENTION ESPACE TEMPS ÉVÈNEMENT LIGNE DU TEMPS MONUMENT ANCIEN  
SÈCLE HORAIRES PÉRIODE PAYSAGE RURAL URBAIN VUE AÉRIENNE CARTE PLAN NORD SUD EST OUEST POINT CARDINAL RIVIERE COURS D'EAU VILLE PROVINCE RÉGION DISTANCE PAYS CONTINENT LIEU GRAPHIQUE  
COMMUNE MER MONTAGNE EUROPE CHÂTEAUX-FORTS MACHINE À VAPEUR VILLES CAMPAGNES ARCHEOLOGIE CONQUÊTE SPATIALE MANUSCRITS TÉMOIGNAGES URBANISATION HABITAT RÉGIONS FLEUVES AUTOROUTE



# SOMMAIRE

<b>1</b>	<b>CONSTRUIRE DES NOTIONS DE SIMULTANÉITÉ ET DE PÉRIODICITÉ À PARTIR DES CALENDRIERS</b>	<b>7</b>
1.1.	Introduction	7
1.2.	Constats et commentaires : la continuité au service de la différenciation	8
1.3.	Proposition d'activité	9
<b>2</b>	<b>À TRAVERS DES YEUX D'ENFANTS</b>	<b>15</b>
2.1.	Introduction	15
2.2.	Constats et commentaires	16
2.3.	Propositions d'activités	20
2.3.1.	Des traces pour se questionner et pour se souvenir... Des mots pour décrire	21
2.3.2.	L'atelier du photographe	29
2.3.3.	Donner du sens aux différentes représentations de l'espace	36
<b>3</b>	<b>ÉCRIRE POUR DONNER DU SENS À UNE TRACE DU PASSÉ</b>	<b>41</b>
3.1.	Analyse de réponses construites	41
3.2.	Produire des écrits	48
3.2.1.	Introduction	48
3.2.2.	Séquence d'apprentissage	50
3.2.3.	Exemples d'écrits de travail	53
	<b>ANNEXES</b>	<b>58</b>
	<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	<b>65</b>

Ce document de pistes didactiques a été élaboré par le groupe de travail chargé de la conception de l'évaluation externe en formation historique et géographique de 2<sup>e</sup> année de l'enseignement primaire :

Bernadette BAUDUIN, enseignante ;

Rita BONMARIAGE, conseillère pédagogique ;

Pascale CATINUS, conseillère pédagogique ;

Sabrina DANTINE, enseignante ;

Jean-Pierre DEGHAYE, inspecteur ;

Françoise DELAUNOIS, enseignante ;

Caroline DELEU, enseignante ;

Jean-Paul DESCHOUWER, conseiller pédagogique ;

Michel GRAAS, inspecteur ;

Jannique KOEKS, inspectrice ;

Ghislaine LENAERTS, conseillère pédagogique ;

Fabienne LIÉGEOIS, enseignante ;

Nancy LONGRÉE, conseillère pédagogique ;

Roberto RENAUX, inspecteur ;

Patricia SCHILLINGS, chercheuse au Service d'analyse des Systèmes et Pratiques d'enseignement de l'ULg ;

Bernadette SÉPULCHRE, chargée de mission au Service général du Pilotage du Système éducatif,

Myriam VANOVERSCHELDE, conseillère pédagogique.

PAYS CONTINENT LIEU GRAPHIQUE COMMUNE MER MONTAGNE EUROPE CHÂTEAUX-FORTS MACHINE À VAPEUR  
CAMPAGNES ARCHÉOLOGIE CONQUÊTE SPATIALE MANUSCRITS TÉMOIGNAGES URBANISATION HABITAT  
GARE FERROVIAIRE CHEMIN DE FER AUTOROUTE RÉSEAU ROUTIER TRANSPORTS FRONTIÈRES QUARTIER  
DÉMOGRAPHIE EXPLOITATIONS AGRICOLES ROSE DES VENTS DISTANCE SUPERFICIE VILLE CAMPAGNE RUE  
PHOTOGRAPHIE DESSIN FORET HISTOIRE GÉOGRAPHIE CALENDRIER DATE ANNÉE GRAVURE JOUR  
NATURE HOMME AUTREFOIS AUJOURD'HUI INVENTION ESPACE TEMPS ÉVÈNEMENT LIGNE DU TEMPS MONUMENT  
SIÈCLE HORAIRE PÉRIODE PAYSAGE RURAL URBAIN GÉOGRAPHIE VUE AÉRIENNE CARTE PLAN NORD  
EST OUEST POINT CARDINAL RIVIÈRE COURS D'EAU VILLE PROVINCE RÉGION DISTANCE PAYS CONTINENT LIEU GRAPH  
COMMUNE MER MONTAGNE EUROPE CHÂTEAUX-FORTS MACHINE À VAPEUR VILLES CAMPAGNES ARCHÉO  
CONQUÊTE SPATIALE MANUSCRITS TÉMOIGNAGES URBANISATION  
RÉGIONS FLEUVES AUTOROUTE

# INTRODUCTION

*L'histoire n'est que la géographie dans le temps,  
comme la géographie n'est que l'histoire dans l'espace.*

Jacques Elisée Reclus

Avant d'inviter à la lecture de ce document, il nous a paru utile de repréciser le contexte dans lequel il s'inscrit, afin de clarifier certaines notions disciplinaires et de « planter un décor » indispensable à la compréhension du sens que doivent véhiculer ces deux disciplines que sont l'histoire et la géographie.

Le mot « décor » n'est d'ailleurs pas choisi par hasard : plus que n'importe quelle autre discipline, la formation historique et géographique concerne l'essence même de la vie d'un individu. Cette formation le situe dans son évolution. Elle lui propose de se construire des points de repère qui lui permettront de découvrir progressivement qu'il appartient à des groupes humains diversifiés et multiculturels évoluant en fonction d'un passé, d'un présent, vers un futur. Comme d'autres disciplines d'éveil, l'histoire et la géographie concourent à la formation et à la construction globales d'une personne pour l'acquisition d'un esprit et d'un comportement citoyen, en parfait accord avec les objectifs définis par le décret « missions » de 1997.

Selon les *Socles de compétences*, mais également selon des théories qui dépassent largement l'aspect strictement pédagogique, ces deux domaines sont à envisager de manière indissociée. Si chacune de ces disciplines possède bien sûr des spécificités d'apprentissage, liées aux notions de temps et d'espace et si ces notions doivent être travaillées de façon progressive tout au long du continuum de l'enseignement fondamental, chaque enseignant ne devrait jamais perdre une occasion d'illustrer une notion historique par une notion géographique et vice-versa. Tant pour les apprentissages liés à la structuration temporelle (ordre et succession, durée, intervalle, vitesse, périodicité, irréversibilité ou rythme) que pour les apprentissages liés à la structuration spatiale (utiliser des repères, localiser, lire un paysage ou une image géographique, analyser des composantes de divers milieux, organiser l'espace ou encore envisager des interactions hommes/espace), il est recommandé d'envisager les choses selon une articulation permanente de l'espace et du temps : « Nous, aujourd'hui et hier, ici et ailleurs... ».

Enfin, ces pistes font la part belle à la prise en compte des dimensions culturelle et langagière des apprentissages. Le questionnement des images se prolonge dans la lecture d'albums jeunesse de même que dans la découverte de peintures célèbres. Quant aux activités de production écrite qui jalonnent les différentes parties de ce document, elles visent à aider les élèves à reformuler, à mettre à distance leurs savoirs et savoir-faire et à se les approprier sur le plan langagier.

Ces pistes didactiques proposent des activités concrètes et transférables dans vos classes : il est néanmoins souhaitable avant de se lancer dans leur application stricte d'un point de vue technique ou didactique, de se réapproprier la philosophie nécessaire à leur enseignement.

Nous vous souhaitons une bonne lecture, de même qu'une utilisation efficiente de ce document.



# 1

## CONSTRUIRE DES NOTIONS DE SIMULTANÉITÉ ET DE PÉRIODICITÉ À PARTIR DES CALENDRIERS

### 1.1 | INTRODUCTION

L'alternance « jour-nuit », la position du soleil dans le ciel, les différentes phases de la lune, le cycle des saisons, le déplacement de l'ombre, les besoins biologiques, les différentes températures de la journée... sont les premiers repères temporels qui se sont offerts à l'homme.

Très vite, l'observation de ces éléments s'est avérée insuffisante pour aménager les moments importants des jours qui s'égrènent inlassablement. L'homme a dû alors inventer des moyens pour mieux se repérer dans le temps et organiser sa vie avec celle des autres. C'est alors que les premiers calendriers sont apparus.

Dans chaque enfant sommeille, pour un temps, un Robinson Crusoé.

La vie d'un jeune enfant est rythmée par les éléments de son environnement. Le lever, la toilette, le repas, la promenade, le jeu, la lecture, la sieste, le coucher sont les premiers repères temporels vécus par l'enfant. Au fur et à mesure que la durée du temps s'allonge et que les événements se multiplient à la maison, à la crèche, à l'école, au club sportif, ses nombreux repères s'entremêlent. Pour ordonner et cadencer sa vie, le calendrier, le semainier, l'agenda, l'horaire... deviennent vite nécessaires.

Pour un adulte, l'utilisation de ces représentations du temps paraît anodine tant elles font partie de notre quotidien. Pour un enfant, il n'en va pas de même, il doit les construire petit à petit. Imposées de façon trop brutale, les notions de **chronologie**, de **simultanéité**, de **durée**, de **rythme**, de **périodicité**, de **cycle** et d'**irréversibilité** du temps deviennent vite des sources d'erreurs lors de la lecture ou de l'utilisation de ces outils qui représentent la temporalité.

Au-delà de la complexité de la situation problème à analyser voire de la réponse à indiquer, ces notions ont posé problème à de nombreux élèves.

## 1.2 | **CONSTATS ET COMMENTAIRES : LA CONTINUITÉ AU SERVICE DE LA DIFFÉRENCIATION**

### **QUELS LIENS ÉTABLIR AVEC L'ÉVALUATION EXTERNE NON CERTIFICATIVE ?**

Les questions « 23 – 26 – 31 » de l'épreuve ont été jugées difficiles par les enseignants. La question 33, quant à elle, a été jugée trop difficile.

Pour rappel, ces questions amenaient les élèves à :

- prendre en compte le caractère cyclique du calendrier en identifiant le mois de mars dans trois calendriers de formats différents (Q.23 : 49 %, 63 % et 51 % de réussite) ;
- situer différents moments de la journée (décrits dans une poésie) sur une ligne du temps (Q26 : 59 %) ;
- prélever et combiner des informations contenues dans deux calendriers (Q.31 : 68 %, 58 % et 65 %) ;
- identifier des régularités dans un horaire (Q.33 : 75 %, 54 %, 66 % et 61 %).

L'intention de cette activité est de revenir sur les calendriers construits depuis le début de la scolarité de l'élève de façon à les observer, les comparer pour les analyser.

C'est au départ de la question 33 que nous orienterons l'activité d'apprentissage. L'analyse des réponses indique que les sources d'erreurs sont d'ordre contextuel et temporel. Contextuel par la présentation schématique de la chronologie des événements, par les données inutiles de la succession des heures et le nombre de réponses à indiquer dans le tableau. Temporel par les notions énoncées dans les propositions d'activités qui vont suivre. C'est bien sur ce deuxième type d'erreur que nous travaillerons.

## 1.3 | PROPOSITION D'ACTIVITÉ

**Sujet** Le temps est organisé

**Titre** *Les calendriers*

**Savoirs et savoir-faire** Utiliser des représentations du temps (le calendrier hebdomadaire)

**Objectif** Distinguer les événements qui se déroulent souvent (périodicité), au même moment (simultanéité) et à des moments différents (non simultanéité).

**Tâche** L'enseignant présentera quelques calendriers (mensuels, hebdomadaires, journaliers) à analyser en fonction du vécu de la classe. On peut utiliser des calendriers construits en M1, M2, M3 et P1 et intégrés dans un portfolio alimenté progressivement au fil des années de 2,5 ans à 8 ans.

*Déroulement en 2 parties*

### 1<sup>re</sup> partie

*Par groupe de deux*

- Analyser les calendriers du portfolio.
- Choisir un calendrier hebdomadaire qui représente une semaine complète et dans lequel on trouve les différentes activités de la classe.
- Expliquer oralement les choix qui ont permis soit d'écarter, soit de retenir la proposition qui répond le mieux à la consigne.

*En commun*

- Argumenter les propositions oralement afin d'opérer le choix pertinent.
- Noter la synthèse des justifications au tableau ou sur une affiche.

Exemples de réponses d'enfants

C'est un calendrier qui représente une semaine parce que *je compte 7 jours OU je lis lundi, mardi, mercredi, jeudi, vendredi, samedi, dimanche...*

Ce n'est pas un calendrier qui représente une semaine parce que *octobre est le nom d'un mois OU il y a plus de 7 jours...*

Exemple

Le calendrier hebdomadaire compte 7 jours

Toutes les cases des matinées et des après-midis sont complétées jusqu'à jeudi.



## 2<sup>e</sup> partie

### Individuellement

- Sur le calendrier, entourer :
  - en rouge un évènement qui se déroule plusieurs fois au même moment ;
  - en vert un évènement qui se passe une seule fois ;
  - en bleu un évènement qui apparaît plusieurs fois, mais à des moments différents.
- Compléter le tableau 1 :

Plusieurs fois <u>au même moment</u> durant les journées	Une seule fois durant la semaine	Plusieurs fois à <u>différents moments</u> durant les journées
...	...	...

- Compléter le tableau 2 dont une solution exacte est indiquée :

Plusieurs fois <u>au même moment</u> durant les journées	Une seule fois durant la semaine	Plusieurs fois à <u>différents moments</u> durant les journées
Atelier	...	...

- Barrer dans le tableau 3 parmi les propositions d'activités proposées celles qui ne conviennent pas :

Plusieurs fois <u>au même moment</u> durant les journées	Une seule fois durant la semaine	Plusieurs fois à <u>différents moments</u> durant les journées
Gymnastique Atelier Bibliothèque Choix d'activité	Gymnastique Atelier Bibliothèque Choix d'activité	Gymnastique Atelier Bibliothèque Choix d'activité

Lorsque la phase d'argumentation est achevée, le titulaire engagera une phase de verbalisation afin de structurer un outil pour reconnaître des moments qui se répètent dans le temps et qui parfois se déroulent en même temps.

Plutôt que d'être imposé par le titulaire, cet outil peut être élaboré au départ de productions d'enfants à combiner pour structurer une synthèse.

Exemples de réponses d'enfants

- *Moi j'aligne les jours à la « queue leu leu » et je regarde ce qui est le même.*
- *Dans ma tête, je détache les jours pour savoir ce qu'il se passe.*
- *Je regarde les mêmes mots.*

## Exemple de synthèse

Pendant la journée, des actions se répètent parfois ou souvent à des moments différents.

Ces actions peuvent aussi se répéter chaque jour au même moment.

### ***Prolongements possibles***

- travailler avec le même calendrier hebdomadaire et « repérer deux actions différentes qui se sont déroulées » ;
- travailler avec le calendrier journalier et « entourer une action qui se répète plusieurs fois » ;
- travailler avec le calendrier hebdomadaire incomplet et « compléter le calendrier en tenant compte des moments répétitifs ou non » ;
- travailler également les calendriers mensuels ;
- ...

### ***Transfert***

Cette phase consiste à analyser des calendriers schématisés.

Consigne : observer ce calendrier hebdomadaire incomplet et schématisé :

- colorier en bleu une action qui se répète chaque jour d'école au même moment ;
- colorier en rouge une action qui se répète trois fois sur la semaine à des moments différents.

	Matin				Midi	Après-midi	
Lundi	Arrivée à l'école	Mamy conteuse	Récréation		Diner	Sieste	Retour à la maison
Mardi	Arrivée à l'école		Récréation		Diner	Sieste ou Mamy conteuse	Retour à la maison
Mercredi	Arrivée à l'école		Récréation		Retour à la maison		
Jeudi	Arrivée à l'école	Atelier calcul	Récréation	Mamy conteuse	Diner	Sieste	Retour à la maison
Vendredi	Arrivée à l'école	Atelier calcul	Récréation		Diner	Sieste	Retour à la maison
Samedi	À la maison						
Dimanche							

## Évaluation

Pour analyser les progrès accomplis :

- proposer à nouveau la même évaluation diagnostique, reprendre la question 33 des évaluations externes non certificatives « Géographie/Histoire » de 2012 ;

Question **33**

Voici une partie de l'horaire de Rita.

	8h30	10h	10h30	12h	13h30	14h30	16h30
mercredi	projet	récré	calcul				
jeudi	lecture	récré	calcul	diner	projet	gym	
vendredi	calcul	récré	éveil	diner	lecture	projet	

Voici 4 activités : **récré, lecture, gym, calcul**.

Écris chaque activité dans la colonne qui convient.

Ces activités se passent :

chaque jour au même moment	plusieurs fois mais pas toujours au même moment	une seule fois

- proposer une évaluation semblable ;

Voici une partie de l'horaire de Rita.

	Matin			Midi	Après-midi	Fin d'après-midi
mercredi	projet	récré	calcul			
jeudi	lecture	récré	calcul	diner	projet	gym
vendredi	calcul	récré	éveil	diner	lecture	projet

Voici 4 activités : **récré, lecture, gym, calcul**.

Écris chaque activité dans la colonne qui convient.

Ces activités se passent :

chaque jour au même moment	plusieurs fois mais pas toujours au même moment	une seule fois

- proposer une évaluation centrée sur le week-end : « Colorie les activités qui se sont déroulées au même moment samedi et dimanche » ;

	Samedi	Dimanche
En matinée	Club de natation : entrainement	Club de natation : compétition
Diner	Chez maman	Chez mamy
Après-midi	Courses avec papa et maman	Promenade au parc
Fin d'après-midi	Football dans le jardin avec papa	Promenade au parc
En soirée	TV	TV
La nuit	Lecture et coucher	Lecture et coucher

- proposer une évaluation centrée sur un autre contexte : « Voici un tableau météorologique complété par les élèves d'une classe maternelle ; tu peux voir que la semaine n'est pas terminée ».
  - Cite le jour durant lequel il y avait des nuages accompagnés de pluie.
  - Cite les jours durant lesquels le soleil a été présent toute la journée.
  - Un dessin se répète chaque jour l'après-midi, quel est-il ?
  - Combien de jours a-t-il plu durant cette semaine ?

	Matin	Midi	Après-midi	Fin d'après-midi
Lundi				
Mardi			 	
Mercredi			 	
Jeudi			 	 
Vendredi				



# 2

## À TRAVERS DES YEUX D'ENFANTS

*La géographie a pour objet essentiel de faire comprendre aux enfants les règles du fonctionnement des sociétés humaines dans l'espace.*

Gérard Hugonie

### 2.1 | INTRODUCTION

À travers des yeux d'enfants, débutons ce voyage de découverte paysagère.

Jacques Prévert a dit : « Même si vous ne voyez pas d'un bon œil, le paysage n'est pas laid, c'est votre œil qui est mauvais ». Avec cette maxime, nous souhaitons mettre en exergue l'importance de la perception qui crée le paysage et est à l'origine de la construction du sens que lui applique l'observateur. À chacun son paysage : celui du touriste, du peintre, du photographe, de l'architecte, du géographe... Ainsi, un paysage rural n'est pas perçu de la même façon par un paysan ou par un citadin.

C'est par l'intermédiaire des yeux que l'être humain reçoit les images du monde extérieur. Les yeux mettent en jeu deux actions : voir et regarder. Par ces actions, l'être humain découvre l'univers qui est autour de lui et y construit des relations.

« Voir, mais surtout regarder... Exercer le regard nous semble être une priorité. En effet, le paysage est une réalité perçue au travers de toute une série de filtres (personnels, sociaux, artistiques...). Le paysage est donc une représentation mentale s'élaborant à partir des expériences – physiques et sensorielles – vécues au fil du temps. »<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Lacombe J. (2006) *Le développement de l'enfant de la naissance à 7 ans*, De Boeck

## 2.2 | CONSTATS ET COMMENTAIRES

### QUELS LIENS ÉTABLIR AVEC L'ÉVALUATION EXTERNE NON CERTIFICATIVE ?

En ce qui concerne l'éveil géographique, les *Résultats et commentaires* ayant suivi l'épreuve se terminaient par la conclusion suivante :

« **L'interprétation des images** met en difficulté un quart des élèves. Parmi les sources de difficultés mises en évidence par l'épreuve, on peut pointer d'une part, **le vocabulaire descriptif et les concepts sous-jacents** toujours en voie d'acquisition, et d'autre part, une difficulté à dégager **les relations explicites et implicites entre les éléments représentés** ».

Des difficultés ont été ciblées au niveau des savoir-faire et du savoir suivants :

- **savoir-faire** : situer

Question **19**

Observe cette photo prise dans la même cour.



Pour chaque phrase, **entoure** la proposition correcte.  
Réponds comme si tu regardais la photo.

a. L'arbre se trouve

- devant le
- derrière le
- à droite du
- à gauche du

train.

39

Lorsqu'un objet est vu sous un angle moins habituel, des difficultés de perception sont observées (Question 19 - Item 39). Cet obstacle nous semble compréhensible du fait que l'épreuve d'évaluation était décontextualisée. C'est pourquoi, il est nécessaire de travailler la perception en partant de l'environnement proche des élèves, en gardant des traces des diverses sorties effectuées et en y associant un vocabulaire spécifique (le lexique géographique se construisant dans l'action).

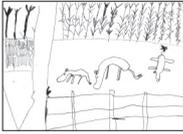
• **savoir-faire** : lire une image géographique

Certains enfants ont encore été victimes de leurs perceptions lors de la lecture d'une image géographique. Des objets ont été choisis comme repères à mauvais escient (Question 3 - Item 8).

Question **3**

Chaque dessin correspond à une photo prise par Hassan.  
Pour chacun, **entoure** la photo qui convient.

a.






7

La double association amenée par la lecture de panneaux de signalisation fut complexe pour les élèves (Question 2 - Items 4 et 5). Même si l'origine de la difficulté n'a pas pu être clairement identifiée, nous avons fait le choix de proposer des pistes amenant les élèves à être attentifs à l'aménagement du territoire par l'homme (une finalité de l'éveil géographique).

Question **2**

Voici quatre panneaux.



1  
traversée de bétail (vaches)



2  
début d'une zone dans laquelle la vitesse est limitée à 30 km/h



3  
passage pour piétons



4  
direction du centre ville

Écris le numéro de chaque panneau dans le tableau. Tu peux indiquer deux fois le même numéro dans chaque colonne.

Ces panneaux pourraient se trouver :

dans la rue de l'école de Rita (ville).	dans la rue de l'école de Hassan (campagne).

3  
 4  
 5  
 6

- **savoir** : identifier.

La question 21, item 44, a posé problème. Cet item exigeait une grande capacité de discrimination par rapport à un paysage non observé réellement par les élèves.

Question **21**

*Rita s'est promenée près de son école.  
Voici ce qu'elle a vu.*



**Coche** tous les éléments que Rita a vus.

Liste d'éléments	
1. fleuve	
2. pont	
3. bateau	
4. clôture	
5. étable	
6. voiture	

En tenant compte des constats établis, nous avons retenu trois axes principaux de réflexion. Ceux-ci constituent la structure des pistes proposées.

La première partie *Des traces pour se questionner et pour se souvenir... des mots pour décrire...* abordera l'interprétation des images et le vocabulaire descriptif.

La seconde partie *L'atelier du photographe* parlera des concepts sous-jacents à l'éveil géographique et mettra notamment en exergue deux concepts particuliers le zoom et le cadrage.

La troisième partie *Donner du sens aux différentes représentations de l'espace* envisagera de mettre en relation différentes représentations de l'espace vu la difficulté des élèves à dégager les relations explicites et implicites entre les éléments représentés.

Par rapport aux *Pistes didactiques* de 2010 où à la fois la photo, le plan et la maquette ont été abordés séparément, nous envisagerons cette fois une approche qui met en lien ces 3 aspects.

L'idée principale de ces pistes est de faire comprendre aux élèves que les hommes conçoivent toutes sortes de représentations de l'espace. Celles-ci ne nous présentent qu'une partie de l'espace et ne donnent pas forcément toutes les informations nécessaires à sa compréhension.

## Les démarches que nous privilégions

Dans une perspective de développement de compétences, il s'agit aujourd'hui de donner à l'élève les outils d'analyse lui permettant de mieux appréhender le monde dans lequel il évolue. Vue sous cet angle, notre approche privilégie les mises en situation de recherche et les séquences d'apprentissage progressives, prenant appui sur les représentations des élèves.

Nous souhaitons encore mettre en évidence :

1. La relation indispensable entre les savoir-faire et les savoirs envisagés dans le cadre de l'éveil et la formation géographique.
2. La nécessité d'envisager la construction des concepts géographiques dans le continuum pédagogique. C'est pourquoi, les deux cycles de la première étape sont concernés par les pistes proposées (cycle 2 ans ½ - 5 ans et cycle 5/8 ans).
3. Le développement de l'esprit critique : à l'ère des médias, il importe d'amener les élèves à réfléchir, dès le plus jeune âge, au pouvoir des images et autres représentations de l'espace.
4. L'interdisciplinarité et l'inscription des actions proposées dans une perspective culturelle (littérature et arts visuels).
5. la complémentarité des quatre actions suivantes :
  - VIVRE : se déplacer réellement dans l'espace (en classe, dans l'école, dans le quartier, lors de sorties...).
  - REGARDER : aiguïser la perception des élèves, leur apprendre à observer.
  - DIRE : acquérir le lexique géographique par et dans l'action et pouvoir utiliser les formes d'expression des relations spatiales.
  - REPRÉSENTER : pour garder une trace et mettre en mémoire les apprentissages vécus.

Même si les savoir-faire communs à l'éveil historique et à l'éveil géographique n'ont pas été envisagés dans le cadre de ces pistes, il nous paraît important d'établir, lors de la préparation de classe, un lien entre ces deux domaines.

## 2.3 | PROPOSITIONS D'ACTIVITÉS

Le tableau ci-dessous propose une vue d'ensemble des 8 fiches d'apprentissage envisagées dans les pages suivantes.

2 ANS 1/2 - 5 ANS	5 ANS/8 ANS
<b>2.3.1. Des traces pour se questionner et pour se souvenir... des mots pour décrire...</b>	
<b>Sujet</b> <i>Au fil de mes pas, j'observe et je découvre</i> Fiche 1 : <i>Je découvre l'endroit où je vis</i>	<b>Sujet</b> <i>Je me questionne par rapport à mon environnement</i> Fiche 2 : <i>Question de point(s) de vue</i> Fiche 3 : <i>Suivons le code</i> <b>Sujet</b> <i>Regards multiples</i> Fiche 4 : <i>Autres regards</i>
<b>2.3.2. L'atelier du photographe</b>	
<b>Sujet</b> : <i>Zoom</i> Fiche 5 : <i>Nos yeux sont des zooms</i>	<b>Sujet</b> <i>Zoom et cadrage</i> Fiche 6 : <i>Re-cadrons !</i>
<b>2.3.3. Donner du sens aux différentes représentations de l'espace</b>	
<b>Sujet</b> : <i>De la réalité au tamis</i> Fiche 7 : <i>Passons le « D » au tamis</i>	<b>Sujet</b> <i>De la réalité à la photo et à d'autres représentations de l'espace</i> Fiche 8 : <i>Flash sur le quartier de l'école et sur notre classe</i>

### 2.3.1 | DES TRACES POUR SE QUESTIONNER ET POUR SE SOUVENIR... DES MOTS POUR DÉCRIRE...

Dès son entrée à l'école maternelle, l'enfant de 2,5 ans découvre un nouveau paysage, inconnu à ses yeux jusqu'alors. Pour certains, c'est une première sortie vers le monde extérieur.

Le développement de la curiosité à partir de l'image devient source de questionnement dès les classes maternelles.

En termes de continuité, il importe de travailler uniquement des vues horizontales jusqu'en P2.

Les vues faiblement obliques, fortement obliques et verticales viendront s'inscrire dans la suite logique des apprentissages de la P3 à la 6<sup>e</sup> secondaire<sup>2</sup>.

Tout au long des deux premiers cycles de l'enseignement fondamental, le rôle de l'enseignant sera donc d'aider l'enfant à modifier ses représentations en veillant à :

- varier les paysages à observer (classe, école, ferme, mer, etc.);
- amener les enfants à prendre conscience que les activités humaines s'adaptent à notre environnement ;



- amener les enfants à prendre conscience que les hommes modifient le paysage dans lequel ils vivent.



En fonction des différentes sorties, l'image va permettre à l'enfant de se souvenir d'un vécu. L'important sera de planifier des visites en fonction d'un vocabulaire à privilégier, à exploiter en classe.

Les élèves vont découvrir de nouveaux espaces en rapport avec leurs lieux de vie. C'est l'occasion de construire avec eux un cahier de vie où tous ces nouveaux espaces découverts seront répertoriés.

<sup>2</sup> En référence au travail réalisé par le Service Général d'Inspection (2012) *Lire des images géographiques pour construire des concepts*. <[http://educatube.be/project/php?pr\\_id=159](http://educatube.be/project/php?pr_id=159)>



# 1. JE DÉCOUVRE L'ENDROIT OÙ JE VIS (1/2)

- Je découvre ma classe : travailler avec des photos de la classe et des différents coins familiers de la classe (la classe, coin peinture, coin maison, coin bibliothèque, coin jeux...).
- Je découvre mon école : travailler avec des photos de l'école (de la cour de récréation, du bureau de la direction, de la salle de psychomotricité...).
- Je découvre les alentours de l'école : travailler avec des photos de l'environnement (la rue de l'école, la boulangerie, le parc, la place...).

## Savoir

Identifier des aspects concrets relatifs à des éléments du paysage, à l'aménagement par l'homme.

## Savoir-faire

Lire une image géographique (photographie par exemple) connue et vécue pour construire des concepts.

## Objectifs d'apprentissage

- Construire des concepts de classe.
- Construire un vocabulaire pour décrire et caractériser un espace vécu et représenté.

## Tâches

- Découvrir, visiter différents espaces.
- Reconnaître l'espace vécu représenté sur la photo, utiliser le vocabulaire adéquat.

## Matériel

- Des photos de la classe et des différents coins familiers de la classe (la classe, le coin peinture, le coin maison, le coin bibliothèque, le coin jeux...).
- Des photos de l'école (de la cour de récréation, du bureau de la direction, de la salle de psychomotricité...).
- Des photos de l'environnement de l'école (la rue de l'école, la boulangerie, le parc, la place...).

## Déroulement

- Découvrir, visiter, vivre dans différents espaces.
- Prendre des photos (exemples : classe avec enfants en action, local sieste où les enfants dorment, etc.).
- Coller les photos dans un cahier de vie avec les élèves.
- Amener les enfants à comprendre que la photographie est une image qui montre une partie de l'espace (elle ne montre pas tout) et comparer avec la réalité.
- Questionner les enfants à partir des photos prises.
- Utiliser et travailler à l'oral le vocabulaire en lien avec l'espace vécu.

Dans l'intérêt des élèves, sortez souvent avec eux et faites leur découvrir des environnements différents. C'est une manière de les ouvrir au monde qui les entoure.

Au fil des sorties, un vocabulaire thématique va émerger, se préciser et s'enrichir.

Ce questionnement peut s'effectuer à partir de toutes les photos réalisées au cours des différentes visites.



# 1. JE DÉCOUVRE L'ENDROIT OÙ JE VIS (2/2)

Exemples de sorties : le quartier, la piscine, la ferme, le complexe sportif, le cirque, la mer, un musée...

Exemples d'échanges langagiers

Espaces vécus	Questions	Vocabulaire
 <p>La classe</p>		Table Chaise Jeux Feuille ...
 <p>La cour de récréation</p>	Où est-ce ? De quel endroit s'agit-il ? Que voit-on ? ...	Arbre Toboggan Préau Table ...
 <p>La rue</p>		Rue Route Maison Voiture ...
 <p>Le parc</p>		Canal Eau Pont Herbe ...

## 2. QUESTION DE POINT(S) DE VUE (1/2)

### Savoir

Identifier des aspects concrets relatifs à des éléments du paysage, à l'aménagement par l'homme.

### Savoir-faire

- Lire une image géographique.
- Situer par rapport à des repères visuels (devant, derrière, à droite, à gauche, entre).

### Objectifs d'apprentissage

- Décrire une (des) représentation(s) de paysages le plus précisément possible.
- Construire le sens d'une légende en éveil géographique (pour l'inscrire dans un contexte, toute représentation de l'espace est accompagnée d'une légende).

### Tâches

- S'exprimer de manière claire et concise tant à l'oral qu'à l'écrit.
- Se questionner par rapport aux différentes photos.

### Matériel

Une série de photos de la cour de récréation :





## 2. QUESTION DE POINT(S) DE VUE (2/2)

### Déroulement

Exemple : la cour de récréation

- Annoncer aux élèves qu'ils vont tous recevoir une photo de la cour de récréation et qu'ils vont devoir la regarder attentivement afin de la décrire.
- Distribuer à chaque enfant une photo de la même situation, mais prise sous des angles différents : l'école, un lieu familier, facile à repérer pour les élèves.
- Demander aux élèves ce qu'ils voient sur la photo et construire ensemble une légende.

Exemples de commentaires

Sur la photo je vois...

- **au milieu** de la cour de récréation ;
- **derrière...**, je vois une partie du bâtiment de l'école ;
- etc.
- Insister sur le **vocabulaire spatial** : devant, derrière, à gauche, à droite, loin, près, etc. (voir *Annexes, I. Indicateurs spatiaux du langage*).
- Regrouper les enfants qui ont la même photo.
  - Demander à chaque enfant d'expliquer aux autres ce qu'ils ont décrit.
  - Permettre à chaque enfant d'enrichir sa propre légende en fonction de ce que les autres ont exprimé.
- Grouper par 4 des enfants qui ont des photos différentes.
  - Demander à chaque élève de décrire ce qu'il voit sur la photo.
  - Demander à ceux qui ont écouté de repérer (en soulignant, en entourant,...) sur leur légende : qu'est-ce qui est identique/différent à chaque photo ? Pourquoi est-ce différent ? Que nous apprend chaque photo ?
  - Faire prendre conscience aux enfants qu'un espace est appréhendé en fonction du point de vue choisi.

### Évaluation formative

Demander à chaque élève d'écrire dans leur cahier de vie ce qu'ils ont appris lors de cette activité.

### Variante en fonction des classes

- En M3, l'activité peut être réalisée en atelier d'apprentissage avec 4 enfants pendant que les autres sont dans des ateliers autonomes ; la production d'écrit, dans ce cas, résulte d'un exercice de dictée à l'adulte<sup>3</sup>.
- En cycle 5/8, l'activité peut être vécue en formant des dyades d'enfants.

Autres exemples : *Premières approches du paysage*

*Notre école sous différents points de vue*

Les enfants de la classe sont répartis en sous-groupes, chacun s'installant dans un coin différent de la cour de récréation.

Ils sont invités à dessiner ce qu'ils voient de là où ils se situent.

De retour en classe, des comparaisons sont établies entre les différentes productions (verbalisation).

*Le jardin au fil des saisons*

En automne, lors d'une sortie au parc, des élèves de troisième maternelle ont réalisé un dessin sur place.

Lorsqu'ils y retourneront au printemps et en réalisant un nouveau dessin, ils pourront comparer leur production avec celle réalisée en automne.

<sup>3</sup> AGERS (2010) Évaluation externe non certificative. Lecture et production d'écrit. Pistes didactiques. 2<sup>e</sup> année de l'enseignement primaire. < <http://www.enseignement.be/index.php?page=24760&navi=2029>>

### 3. SUIVONS LE CODE

#### Savoir

Identifier des aspects concrets relatifs à des éléments du paysage, à l'aménagement par l'homme : panneaux de signalisation, moyens de communication, bâtiments et lieux publics...

#### Savoir-faire

Lire un paysage non plus en observant une photo, mais en étant directement sur le terrain.

#### Objectif d'apprentissage

Découvrir les éléments qui déterminent l'environnement d'une école afin de pouvoir caractériser à plus long terme différents types de paysages.

#### Tâches

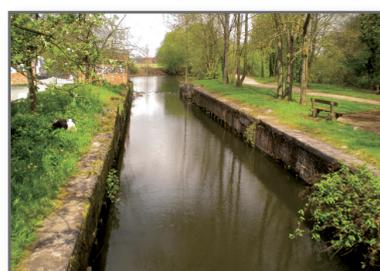
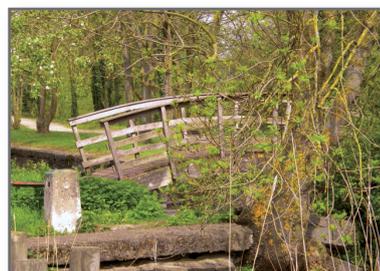
- Observer.
- Prélever, par le biais des photos (panneaux de signalisation, différentes vitrines de magasins, photo de la rue entière, un espace vert...) les éléments constituant le paysage.

#### Matériel

Des photos prises dans l'environnement de l'école (panneaux de signalisation, différentes vitrines de magasins, photo de la rue entière, un espace vert...).

#### Déroulement

- Programmer une sortie dans le quartier pour observer les panneaux routiers et découvrir l'environnement proche.
- Donner du sens aux panneaux rencontrés : l'école est renseignée, tout comme les travaux en cours...
- Relever les moyens de communication disponibles dans le quartier : routes, chemins, voie ferrée, rames de métro...
- Faire prendre conscience que dans une ville ou un village, certains bâtiments ou lieux publics sont facilement identifiables : école, poste, pharmacie...
- Faire observer que dans un quartier, on peut voir des bâtiments qui ont des fonctions différentes : maisons, commerces...
- Remarquer que le nom des rues est un repère important : dans quelle rue se trouve notre école ? Comment repère-t-on le nom d'une rue ?
- Prendre des photos tout au long du parcours, elles serviront à la réalisation d'une affiche collective.





## 4. AUTRES « REG'ARTS » (1/2)

La géographie est au service de l'ouverture au monde.

Profitions-en pour ouvrir les enfants aux regards des artistes par le biais de leurs réalisations sur les paysages. Une belle occasion pour effectuer un lien entre la géographie et l'art.

En offrant aux élèves des regards multiples sur le monde environnant, nous souhaitons faire évoluer leurs représentations mentales (distanciation par rapport à leur propre point de vue). Amenons-les à dépasser leur première perception de l'environnement, à affiner cette perception en construction.

### Savoir

Identifier, caractériser des aspects concrets relatifs à l'aménagement par l'homme ou relatifs aux activités de ce dernier (actions homme/espace).

### Savoir-faire

Lire un paysage sur le terrain.

### Objectif d'apprentissage

Prendre conscience qu'un paysage s'appréhende de différentes manières en fonction de l'observateur et du point de vue adopté.

### Tâche

Demander à l'enfant de dessiner ce qu'il voit par la fenêtre à l'œil nu et au travers de jumelles.

### Matériel

- Des grandes feuilles de dessin.
- Quelques paires de jumelles.

### Déroulement (même activité « à l'œil nu » et avec « des jumelles »)

- Demander aux élèves de dessiner ce qu'ils voient par une des fenêtres de leur classe comme s'ils prenaient une photo avec leurs yeux.
- Laisser s'exprimer les élèves à propos de leur dessin ; poser des questions à propos de ce qu'ils ont dessiné.
- Par groupe (au sein de la même classe ou en cycle 5/8)
  - Comparer les productions qui ont été dessinées à partir de la même fenêtre.
  - Repérer ce qui est semblable, ce qui est différent.
  - Écrire les constats (l'enseignant ou les élèves en fonction de l'âge).
- Comparer les dessins avec l'image réelle.
- Réalisation d'œuvres en classe (au fusain, à la peinture...).

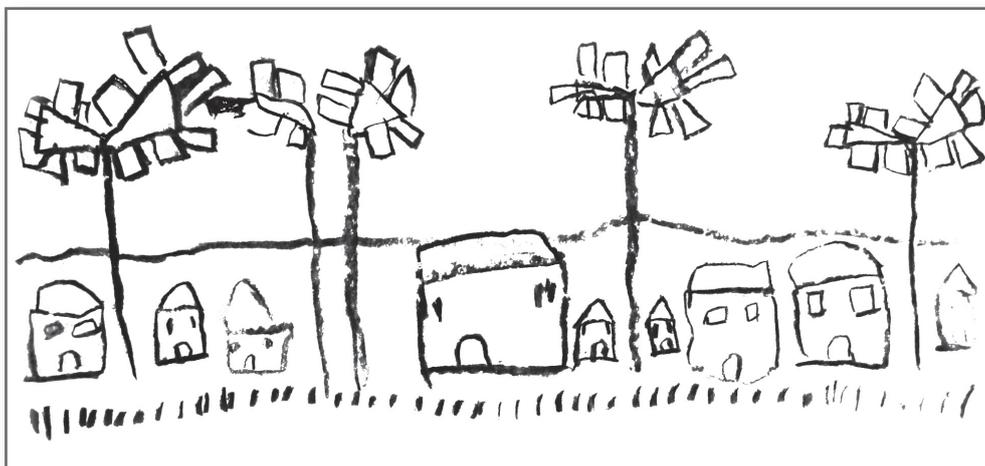
### Quelques observations

- Certains enfants auront une perception syncrétique (perception globale) de ce qu'ils voient par la fenêtre, ils dessineront ce qui les aura marqué voire des objets difficilement visibles.
- D'autres enfants auront une vue plus détaillée du paysage, ils dessineront des routes, des personnages, des panneaux, des arbres sans toutefois tenir compte de la perspective.
- Comparer la peinture d'un paysage réalisée par un artiste avec des photographies de ce même paysage.

## 4. AUTRES « REG'ARTS » (2/2)

Exemples d'illustrations

Au fusain



À la peinture



### 2.3.2 | L'ATELIER DU PHOTOGRAPHE

Lire un paysage « suppose un véritable apprentissage qui amène l'élève à construire une démarche d'interrogation sur le réel observé pour pouvoir le maîtriser, s'y situer comme sujet et acteur citoyen<sup>4</sup>. Ce regard critique sur le monde qui nous entoure est donc essentiel pour comprendre la société dans laquelle l'élève évolue.

Les principes généraux en éveil historique et géographique, définis dans le document *Socles de compétences* mettent ainsi en évidence l'importance :

- de faire découvrir aux élèves qu'ils appartiennent à des groupes humains diversifiés (famille, école...);
- de construire des repères spatiaux, temporels et sociaux permettant de sensibiliser les élèves à leur responsabilité de citoyen ;
- de s'ouvrir au monde et de développer l'esprit critique des élèves.

Les séquences d'apprentissage décrites ci-dessous visent à faire acquérir aux élèves une première forme de distance critique, passant par la prise de conscience de la différence existant entre un espace réellement vécu et les photos que l'on peut réaliser de cet espace.

Cette prise de distance critique est une posture essentielle à l'interprétation des images. En amenant les élèves à manipuler des photos, à les identifier, à les trier et en jouant sur les notions de zoom et de cadrage, les enseignants peuvent leur faire comprendre qu'une photo n'est jamais suffisante pour rendre compte d'un espace.

---

<sup>4</sup> Sourp R. ; Guillaume P.(1999) *50 activités avec le paysage de l'école au collège*. Toulouse : CRDP- Midi-Pyrénées

## 5. NOS YEUX SONT DES ZOOMS (1/2)

Remarque : Apprenons aux enfants à aiguïser leur perception.

Avant de commencer le travail à partir des photos, il nous paraît essentiel de jouer les différentes situations avec le corps : de près, de loin, avancer, reculer...

Il importe aussi de laisser les enfants manipuler un appareil photo et de leur montrer l'utilité d'un zoom.

Pour montrer ce que fait notre œil, on peut également se servir du zoom d'un vidéoprojecteur (si vous en possédez un dans l'école) en partant d'un élément isolé agrandi, puis « dézoomer ».

À construire progressivement à partir des photos de l'environnement de l'enfant.

### Savoir

Identifier des éléments sur une représentation d'un paysage.

### Savoir-faire

- Lire une image géographique.
- Situer par rapport à des repères visuels.

### Objectif(s) d'apprentissage

- Rechercher des éléments isolés sur une image géographique.
- Affiner, aiguïser la perception visuelle.

### Tâche

Retrouver, repérer sur une image géographique connue des éléments isolés issus de cette photo (photo prise dans l'école).

### Matériel

- Photographie de l'environnement proche de l'enfant (la cour de récréation).
- Copie de cette photographie découpée en suivant les différents objets représentés (modules de jeux, bancs...).
- Photographies d'objets intrus à cet environnement (lieux connus des enfants : local de psychomotricité, local sieste, cour de récréation, la classe, etc.).





## 5. NOS YEUX SONT DES ZOOMS (2/2)

### Déroulement

#### *Progression en continuité*

À partir des photos 1 et 2 (pièces de la même grandeur que sur la photo)

- Montrer la photo représentant la cour de récréation et demander à l'enfant de s'exprimer à partir de celle-ci.
- Laisser l'enfant s'exprimer librement sur la photo représentant la cour de récréation.
- Montrer à l'enfant les pièces séparées.
- Se rendre à l'endroit où a été prise la photo de la cour de récréation, jouer au zoom avec les enfants : avancer, reculer, regarder de près, de loin, etc.
- Demander à l'enfant de replacer les morceaux de photo sur la photo de départ. Cela permet à l'enfant plus jeune de superposer pour vérifier.

#### *Progression dans la découverte de l'espace*

Chez les jeunes enfants - Cycle 1 (M1/M2) : espaces proches

- Coins de la classe (coins poupées, magasin, bibliothèque, pharmacie, jeux, graphisme, bac à sable, etc.).
- Lieux connus des enfants (local de psychomotricité, local sieste, cour de récréation, la classe, etc.).

Chez les plus grands Cycle 2 (M3/P1/P2)

- L'école dans son ensemble (réfectoire, bureau de la direction, les couloirs... en fonction de la réalité de chaque école).
- Les alentours de l'école, différents espaces (magasins, parcs, parking, rue, etc.).
- Les lieux visités lors de sorties scolaires, classes de dépaysement, etc.



## 6. RE-CADRONS ! (1/4)

Le travail entamé dans le cycle précédent servira de point d'ancrage pour les activités prévues ci-dessous. L'enseignant amènera les élèves à combiner jeux d'observation de photos, essais de représentations et efforts de verbalisation.

Cette séquence d'apprentissage a été pensée afin d'amener les élèves à prendre conscience de l'importance de l'observateur et des choix qu'il effectue lorsqu'il est face à un paysage. Cadrer pour le photographe, c'est choisir la portion de l'espace qu'il souhaite photographier. Une photo n'est donc qu'une représentation ciblée d'un paysage. La position du photographe et le cadrage effectué sont donc importants.

À quoi servent les photographies ? Les photos peuvent être trompeuses !

### Savoir

Identifier des éléments sur une représentation d'un paysage.

### Savoir-faire

- Lire une image géographique.
- Situer par rapport à des repères visuels.

### Objectif(s) d'apprentissage

- Pouvoir décrire le plus précisément possible un lieu donné.
- Construire une première prise de distance par rapport à l'image (photo).
- Changer le sens d'une image en jouant sur la notion de cadrage.
- Affiner, aiguïser la perception visuelle.

### Tâches

- Extraire des informations de photos.
- Réaliser des activités de cadrage mettant en jeu la notion de zoom et celle de composition.
- Retrouver différents points de vue d'un même paysage dont on a varié les cadrages.
- Représenter un paysage choisi.

### Matériel

- Différentes photos d'un même paysage dont on a varié les cadrages.
- Bandelettes de papier (pour effectuer le cadrage).
- Fiches de recherche préparées par l'enseignant.
- Matériel usuel de la classe : crayons ordinaires, marqueurs, crayons de couleur...
- Matériel facultatif : vidéoprojecteur (ou rétroprojecteur).



## 6. RE-CADRONS ! (2/4)

### Déroulement

#### Étape 1

- Débuter l'activité par une réflexion « À quoi servent les photographies ? »
- Inviter les enfants à décrire l'environnement dans lequel ils habitent.
  - Pensez à l'endroit où vous habitez, où cela se situe... ;
  - Décrivez votre lieu d'habitation le mieux possible pour que les autres enfants puissent l'imaginer, le voir en « photographie » dans leur tête.
  - Faire dessiner ou écrire les enfants ; cette description est essentielle pour amener les élèves à utiliser un vocabulaire le plus précis possible.
- Faire établir des liens et des comparaisons (prendre en compte le fait que certains enfants ont deux lieux différents d'habitation).

#### Étape 2

- Expliquer aux élèves qu'ils vont observer des photos apportées par deux enfants qui souhaitent nous faire découvrir leur lieu d'habitation.
- Observer le cadre de vie des enfants : regarder les photos et lire le texte écrit, sans faire de commentaire.
- Inviter les élèves à rédiger un petit texte pour expliquer où vit chacun des enfants.
- Accompagner les élèves qui éprouvent des difficultés face à cette tâche par une dictée à l'adulte ou par l'aide d'un pair ; un dessin peut illustrer leur écrit.
- Mise en commun : lire les productions d'écrits et faire une synthèse orale générale (animée par l'enseignant).

#### Étape 3

- Effectuer le cadrage sur la photo projetée.
- Inviter les élèves à faire des commentaires.
- Inviter les élèves à réaliser leurs propres cadrages avec le matériel mis à leur disposition, l'enseignant photographie ces cadrages.
- Prévoir du temps pour commenter les diverses réalisations des élèves.
- Réaliser une fiche de synthèse : « Que retenons-nous de ces activités de cadrage ? ».

#### Étape 4

- Apporter une série de six photos représentant le même paysage, mais qui diffèrent par l'angle de vue ou par le cadrage (il accentue un détail du paysage ; il élimine une série d'immeubles ; etc.).
- Proposer aux élèves de dessiner la nouvelle vue obtenue grâce à leur cadrage en insistant sur le fait que d'autres élèves devront associer leur dessin à la photographie correspondante.

## 6. RE-CADRONS ! (3/4)

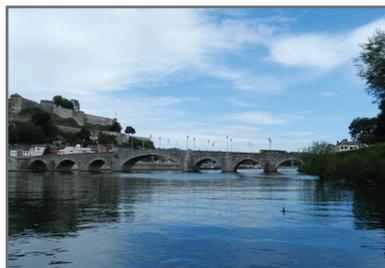
### Pour aller plus loin...

#### 1. À nous les cadrages !

Collectionner une série de cadres différents et les utiliser pour réaliser des cadrages dans l'environnement proche. Cette approche géographique est aussi une démarche artistique : poser un regard esthétique sur le monde qui nous entoure.

- Inviter les élèves à rassembler les photos montrant le même paysage.
- Faire prendre conscience aux élèves que le cadrage est déterminant : poser un regard esthétique sur le monde qui nous entoure.

Quelques exemples



## 6. RE-CADRONS ! (4/4)

### 2. Photographier et étonner

Ce type d'activité amènera les élèves à s'exprimer et à affiner leur observation.

Selon le point de vue choisi, nous pouvons avoir l'impression que certains objets disparaissent du paysage : deux photos d'un paysage, mais où se trouve la maison ?



### 3. Au fil de nos sorties...

Lors d'une sortie, fixer l'objectif sur un objet du paysage et jouer avec le zoom.

Ci-dessous, lors d'une sortie au jardin animé de Wépion.



### 4. Chronologie de nos zooms et dézooms

Ordonner une série de photos réalisées lors d'une sortie



### 2.3.3 | DONNER DU SENS AUX DIFFÉRENTES REPRÉSENTATIONS DE L'ESPACE

Le cours d'éveil géographique se traduit souvent par l'apprentissage de noms de villes, pays, cours d'eau... à situer sur une carte.

À l'école maternelle comme à l'école primaire, le point de départ obligatoire de toute analyse d'image géographique, reste l'observation.

Il est primordial de faire vivre aux enfants les étapes correspondant à son âge, ses intérêts et de prendre le temps de construire ses représentations en lui faisant vivre l'espace concret de manière à lui apprendre à comprendre cet espace qui, chez les plus petits débutera par l'espace proche.

Plus tard, on amènera progressivement les enfants à faire des liens entre les éléments du milieu naturel et les manifestations de l'activité humaine.

Les pistes proposées ici vont notamment cibler le concept d'échelle géographique au travers de manipulations diverses.

Ces activités vont permettre de prendre en compte et de comparer les dimensions des unités spatiales représentées (classe, bâtiment scolaire, quartier, ville, région visitée...).

Lors de l'épreuve, les enfants ont rencontré diverses représentations de l'espace.

Pour les questions 3 et 22 par exemple, l'enfant était invité à utiliser ces représentations.

Dans les classes, on rencontre de nombreuses situations d'apprentissage où l'analyse d'images géographiques se cantonne à des activités menées à partir de photos voire de photocopies en noir et blanc. Or, il est primordial que l'enfant puisse vivre concrètement les étapes lui permettant de comprendre ce passage d'une représentation en 3 dimensions à celui en 2 dimensions.

1. Dès la maternelle, on pourra utiliser les traces comme repères pour le rangement d'objets.
2. Plus tard, les activités à visée plus spécifique à l'éveil géographique seront mises en place telles que celles proposées ci-après.
3. Par la suite, toujours par le biais de constructions vécues, manipulées ou réalisées par les enfants, on fera apparaître la nécessité de mettre en place les titres, les codes et les légendes, repères essentiels à toute représentation géographique.

Les activités d'apprentissage suivantes ont été construites de manière à amener l'enfant à comprendre le passage d'une représentation 3D à une représentation 2D.

## 7. PASSONS LES « D » AU TAMIS

### Savoir

Identifier des éléments sur une représentation d'un espace.

### Savoir-faire

Utiliser des représentations spatiales pour situer des faits dans l'espace.

### Objectifs d'apprentissage

Construire pour comprendre le passage de la représentation spatiale en trois dimensions vers celle en deux dimensions.

### Tâches

- Savoir représenter son environnement proche et s'y repérer en le modélisant en 3D.
- Proposer une technique adaptée à l'âge de l'enfant pour lui faire comprendre le passage d'une dimension à l'autre.
- Associer les éléments 3D à leur représentation sur le plan.

### Matériel

Grandes feuilles de papier, boîtes d'allumettes de différentes tailles, petits blocs de bois, un tamis, de la farine.

### Déroulement

Suite à une visite, une sortie ou quelque situation, inviter les enfants à représenter cet environnement vécu en le modélisant en 3D.

- Commencer par une phase de description orale durant laquelle un lexique commun va être privilégié et qui fera émerger une représentation collective.
- Construire la représentation collectivement en veillant à :
  - orienter les objets les uns par rapport aux autres ;
  - orienter les objets par rapport à un repère fixe ;
  - respecter le plus fidèlement possible les proportions.
- Valider ou non les éléments positionnés et permettre ainsi une réflexion constructive.
- Saupoudrer les objets avec de la farine, les retirer.
- Observer les empreintes laissées et constater que l'orientation ainsi que la taille des objets sont conservées, mais non la hauteur.

On peut également en photographier le dessus ou encore en dessiner le contour.

### Prolongement

Réaliser la légende qui accompagne le plan.





## 8. FLASH SUR LE QUARTIER DE L'ÉCOLE ET SUR NOTRE CLASSE <sup>(1/3)</sup>

### Savoir

Identifier des éléments sur une représentation d'un espace.

### Savoir-faire

Utiliser des représentations spatiales pour situer des faits dans l'espace.

### Objectifs d'apprentissage

- Savoir représenter son environnement proche et s'y repérer en le modélisant en 3D.
- Construire pour comprendre le passage de la représentation spatiale en trois dimensions vers celle en deux dimensions.
- Choisir et argumenter son choix quant à la représentation la plus pertinente.
- Comparer les avantages de chaque représentation.
- Coder la maquette et légender le plan.
- Associer les éléments 3D à leur représentation sur le plan.

### Tâches

- Proposer une technique adaptée à l'âge de l'enfant pour lui faire comprendre le passage d'une dimension à l'autre.
- Associer les éléments 3D à leur représentation sur le plan.
- Choisir le support avec lequel nous allons travailler (une photo, une maquette, un plan réalisé avec des photos de lieux spécifiques du quartier, un dessin ou une série de dessins...)
- Observer chaque représentation et se demander si elle nous permet de répondre aux questions suivantes.
  - Combien y a-t-il de rues aux alentours de l'école ?
  - Combien y a-t-il de bâtiments et comment sont-ils disposés ?
  - Combien y a-t-il d'espaces verts ?
  - Où se trouve l'école ?
  - ...

L'important est de sensibiliser les enfants aux avantages de chaque représentation et à la nécessité de coder la maquette et de légender le plan.

Les activités « représentation de l'espace sur un plan » et « lecture d'une carte » ne peuvent pas être dissociées.

Un va-et-vient continu entre ces deux représentations de l'espace sera ainsi instauré.

Les enfants vont progressivement utiliser des croquis, symboles non conventionnels avant d'envisager les symboles conventionnels.

Il en est de même pour l'acquisition de la réduction à l'échelle. Dans un premier temps, les représentations seront approximatives pour devenir par la suite de plus en plus précises et rigoureuses.



## 8. FLASH SUR LE QUARTIER DE L'ÉCOLE ET SUR NOTRE CLASSE (2/3)

### Déroulement

#### 1. La représentation en trois dimensions (3D)

Dans le cadre d'une correspondance interscolaire, les élèves désirent présenter leur classe à leurs correspondants. Lors des activités proposées, on veillera à ce que chaque représentation permette de répondre aux questions suivantes.

- Combien y a-t-il d'élèves dans la classe ?
- Combien y a-t-il de tables et comment sont-elles disposées ?
- Combien y a-t-il de fenêtres ?
- Où se trouve la porte ?

Dans un premier temps, les élèves vont fonctionner par essais-erreurs, par tâtonnements pour réaliser une représentation spatiale de leur classe.

Ceux-ci vont bien vite faire face à l'obstacle que représente l'échelle.

Vont s'intégrer à cette étape l'interdisciplinarité d'une part avec les mesures de grandeurs, l'utilisation d'étalons non conventionnels (empan, pas, écartement des bras...) jusqu'aux étalons conventionnels et d'autre part avec le vocabulaire spatial inhérent à l'activité.

Cette activité va comporter différentes étapes incontournables.

- Choix de la forme du support représentant la surface au sol.
- Choix des solides représentant les différentes composantes de la classe en tenant compte de l'échelle.
- Orientation tant du support que des composantes en utilisant des repères tels que les portes et fenêtres.
- Respect des distances entre les composantes.
- Réalisation d'un code permettant de « lire » la représentation construite.

#### 2. Le plan ou la représentation en deux dimensions (2D)

Ici aussi, on permettra bien entendu aux enfants de procéder par essais-erreurs.

La légende va se construire parallèlement à l'élaboration du plan.

Les enfants seront invités à faire la correspondance entre les objets choisis pour la construction en 3D et leur représentation en 2D et inversement.

De même, l'interdisciplinarité tiendra une place non négligeable.

On pourra par exemple envisager l'utilisation :

- du papier quadrillé voire millimétré ;
- de certaines notions de géométrie ;
- du vocabulaire spatial adapté à la situation.

Pour familiariser les enfants avec les signes et symboles conventionnels, et afin qu'ils établissent aisément la relation entre la réalité et ces symboles, il sera pertinent de leur faire vivre un maximum d'expériences sur le terrain.

Cette activité va comporter les mêmes étapes incontournables que pour la représentation en 3D.

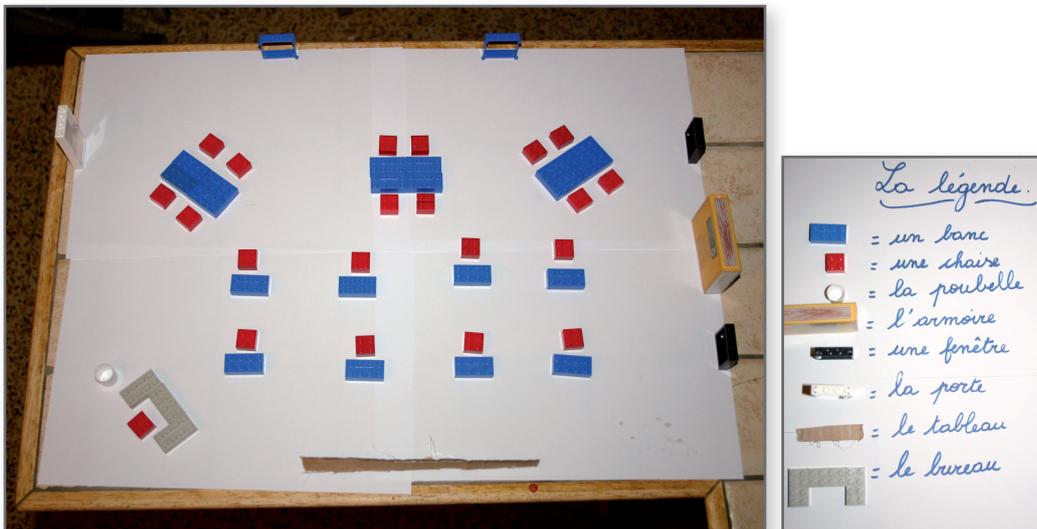
#### 3. La photo

Cette activité peut être envisagée à plusieurs moments.

On peut utiliser le support de la photo pour passer de l'étape 3D vers 2D, on peut également utiliser ce support en fin d'activité en poursuivant un objectif qui sera alors de comparer les représentations.

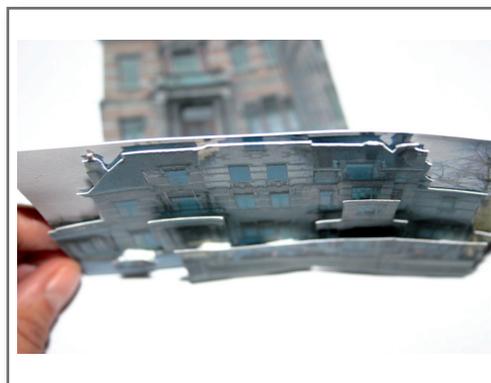
## 8. FLASH SUR LE QUARTIER DE L'ÉCOLE ET SUR NOTRE CLASSE (3/3)

### Prolongements possibles



À partir de ces représentations, on peut élargir à d'autres représentations de l'espace « voisin » et élargir vers des représentations se trouvant autour de la classe, de l'école...

Petit à petit, l'enfant sera amené à une meilleure lecture des cartes géographiques (exemples : le quartier, la commune...). Parallèlement, lors d'une marche d'orientation par exemple, l'élève pourra découvrir différents espaces.



*‘ Voir et bien voir, c’est la première tâche du géographe. ’*

F. Braudel

# 3

## ÉCRIRE POUR DONNER DU SENS À UNE TRACE DU PASSÉ

### 3.1 | ANALYSE DE RÉPONSES CONSTRUITES

Parmi les 162 propositions recueillies dans les questionnaires de contexte adressés aux enseignants de l'échantillon, trois aspects de l'épreuve ont fait l'objet de demande de développement au niveau des pistes didactiques.

1. L'argumentation dans les questions ouvertes.
2. La lecture de traces géographique et historique.
3. L'acquisition du vocabulaire lié à la discipline.

Les résultats de l'épreuve de formation historique et géographique mettent effectivement en évidence la difficulté éprouvée par plus de la moitié des élèves à produire un écrit explicatif dès lors que l'on sort du cadre de la phrase lacunaire.

Voici quelques réponses produites par les élèves aux questions 5 et 9 de l'épreuve.

#### EXPLIQUE POURQUOI TU AS ENTOURÉ CE CALENDRIER (Q5 item 11)

Cette question présente un taux de réussite nettement plus faible que celui des autres questions évaluant cette compétence (**33 %** dans les écoles bénéficiant d'un encadrement différencié et **43 %** dans les écoles n'en bénéficiant pas). La difficulté, pointée par les enseignants, tient sans doute également au critère de correction : le choix du calendrier adéquat devait en effet s'accompagner d'une justification écrite qui a vraisemblablement posé problème à de nombreux élèves. Impossible toutefois de quantifier le pourcentage d'omission pour cette justification puisque le choix du calendrier et la justification étaient codés en un seul item.

La réponse est jugée correcte si elle mentionne qu'une année compte 12 mois. Les réponses « 12 », « 12 cases » étaient acceptées. Soulignons que cette justification pouvait être exprimée soit en termes de savoir (le nombre de mois que compte une année, exemples 1 et 2) soit en termes de procédure (nombre de « cases comptées » pour identifier le calendrier correct, exemple 3).

## Exemples de réponses correctes

1

Explique pourquoi tu as entouré ce calendrier.

parcece Je sé ce une année des 12 mois

2

Explique pourquoi tu as entouré ce calendrier.

par ce se que dans une ané il y a 12  
moi dans une ané

3

Explique pourquoi tu as entouré ce calendrier.

Pac j'ai conter Les mois

## Exemples de réponses erronées

L'exemple 4 illustre une démarche observée chez de nombreux élèves qui n'ont pris pour seul indice que leur connaissance du nom du premier mois de l'année. De ce fait, ils ont négligé de prendre en compte les trois types de graduation représentés. L'exemple 5 témoigne de la difficulté de concilier la prise en compte des deux données (premier mois et graduation).

4

Explique pourquoi tu as entouré ce calendrier.

Le moi de janvier et le premier moi de  
l'année

5

Li nia pa de bon caladrié

Explique pourquoi tu as entouré ce calendrier.

Les exemples 6, 7, 8 et 9 illustrent des réponses erronées uniquement du point de vue de la justification écrite. Ces élèves ont choisi le bon calendrier et donc identifié le critère pertinent (la graduation) mais ont éprouvé des difficultés au niveau de la mise en mots de leur démarche de raisonnement. Ils confondent les notions d'année et de mois (exemples 6 et 7), se trompent dans le nombre de mois indiqué (exemple 8), ou ne donnent pas la preuve qu'un dénombrement a été effectué (exemple 9).

6

Explique pourquoi tu as entouré ce calendrier.

Dans avril il y a 12 mois.

7

Explique pourquoi tu as entouré ce calendrier.

J'antoure le calendrier da avril par  
squi la plus de care

8

Explique pourquoi tu as entouré ce calendrier.

parce que il ya dix case er il ya sten de  
case que les sotre calendrier

9

Explique pourquoi tu as entouré ce calendrier.

J'ai choisi avril parc que  
il a plus de rectangle

## ÉCRIS LE NUMÉRO DE LA PHOTO QUI CORRESPOND LE MIEUX À DES ÉLÈVES QUI MANGERAIENT DANS LE RÉFECTOIRE D'UNE ÉCOLE D'AUJOURD'HUI (Q9 item 18)

Seuls 42 % des élèves issus d'écoles en encadrement différencié et 56 % de leurs condisciples issus d'écoles ne bénéficiant pas de cette mesure ont réussi cette question. La qualité de la justification produite n'ayant pas fait l'objet d'un codage particulier, nous avons basé cette analyse sur un échantillon de réponses recueillies dans quelques classes.

La justification attendue dans la grille de correction mentionne que (dans la plupart des écoles, aujourd'hui) on mange à table. Dans les faits, la consigne précisant bien que l'objet de la réponse devait porter sur le réfectoire d'une école d'aujourd'hui, la simple mention de tables et de chaises a semble-t-il été considérée comme suffisante, comme l'indiquent les deux premiers exemples ci-dessous.

1

parce que il y a des assiette et des table .....

2

parce que il' ia des asièttes te des  
tables .....

Par rapport à la démarche d'énumération introduite par la locution « il y a », les trois exemples ci-dessous apparaissent plus avancés sur le plan de la lecture de l'image.

3

parce que il mange à table .....

4

parsece on mage su est table .....

5

parce que il son à table avec des  
assiette .....

On constate également que certains élèves (exemple 6) ont, au départ de la même idée, produit des phrases syntaxiquement plus complexes...

6

Jé choisi set photo parseque ils son  
sur des bams.

### Inférer le sens de l'image

Les réponses figurant dans les exemples 7 et 8 témoignent d'une capacité à aller au-delà d'une description des éléments représentés sur la photo pour construire et inférer le sens de l'image.

7

Jé choisisé te foto lé plus en ordre.

8

par ce que il vonmange équine peux  
pas se renvercée

Les 3 exemples ci-dessous témoignent d'une capacité à inférer du sens au départ de l'image, principalement par analogie avec le vécu. L'ajout de quelques éléments de justification suffirait à rendre ces réponses tout à fait correctes sur le plan de l'argumentation.

9

2 parce que sa resamble plus qu'un  
réfectoir

10

parce que elle resample a la nautre

11

par se que la deuccème photos sest nous

## Difficulté à justifier sa réponse

Les exemples 13 et 14 témoignent soit d'une difficulté à justifier sa réponse, soit d'une incompréhension de la notion de justification implicite dans la consigne. L'utilisation du terme « pourquoi » à la place de « parce que » pourrait avoir été reprise d'une clarification orale de la consigne par l'enseignante (par exemple « indiquez pourquoi vous choisissez une des deux photos »).

13

2 je suis sur que cec se lui la .....

14

pourquoi il sasi sur tép pan .....

Par ailleurs, certaines réponses jugées correctes montrent que pour certains élèves, la compréhension des liens entre langage oral et langage écrit est toujours en construction. En témoignent les mots manquants dans les exemples 15 et 16 (alors qu'en milieu de deuxième année, il devrait être acquis par tous que « tout ce qui se dit s'écrit »). Si les articles sont fréquemment omis à ce niveau scolaire, **il est important de faire relire les productions afin de faire prendre conscience aux élèves de l'effet produit par ces omissions sur le plan oral et de faire en sorte que les élèves les considèrent progressivement comme des mots à part entière.**

15

parce que il y a assiette table .....

16

parce que assiette et  
chaise .....

Enfin, les réponses les plus préoccupantes sont probablement celles qui reflètent à l'écrit le mode de fonctionnement du langage oral « en flux continu ». En témoigne l'exemple 17 « 2, parce [que il y a des] tasses et il y a des verres » de même que l'exemple 18 « parce qu'il y a des assiettes ». D'autres réponses, illustrées par l'exemple 19, renvoient l'image d'une lecture syllabée « par-ce que ils s'a-ssied sur des bancs ».

17

2 parce taséveiadsever

18

deusc  
parche il adéaseite

19

pa se que il sa si sa dé ban

Cette analyse des réponses construites montre que lire aux élèves (ou leur faire relire à voix haute) certaines de leurs réponses permet fréquemment de mieux en cerner le sens et d'en affiner l'évaluation diagnostique. Du point de vue de l'apprenant, cette phase d'oralisation favorise la prise en compte du sens du message et la consolidation des liens entre langage oral et langage écrit.

Les difficultés d'expression écrite mises en évidence chez de nombreux élèves en milieu de deuxième année primaire ont motivé le choix de proposer dans la partie suivante une démarche d'analyse d'images qui combine la lecture de textes informatifs et la production d'écrits personnels visant à aider les élèves à structurer et réorganiser leurs connaissances au cours d'une séquence d'apprentissage.

Les écrits proposés aux élèves sont dits « écrits de travail » pour souligner leur fonction réflexive, personnelle et intermédiaire dans le processus d'apprentissage. Ces productions constituent de véritables outils d'observation pour les enseignants. Ils peuvent également déboucher sur la production d'écrits communicables justifiant alors une focalisation sur les aspects formels tels que la syntaxe et l'orthographe. L'intention n'est donc pas de nier la nécessaire prise en compte des normes linguistiques, mais d'injecter dans la démarche d'enseignement des disciplines telles que la géographie, l'histoire ou l'éveil des moments où les élèves peuvent construire un rapport réflexif et non censuré à l'écriture.

## 3.2 | PRODUIRE DES ÉCRITS

L'activité proposée ci-dessous a été menée dans deux classes de 2<sup>e</sup> année primaire. Les productions des élèves sont présentées dans la partie suivante.

### 3.2.1 | INTRODUCTION

La démarche proposée ci-dessous s'inspire des travaux de Martine Jaubert et Maryse Rebière (2012) basés sur la production d'écrits de travail. Considérant que le discours caractérise des modes d'agir, de parler et de penser, ces auteures mettent en avant l'importance des activités langagières de travail - qu'elles soient orales ou écrites - dans l'appropriation par les élèves des concepts sensés donner sens aux activités d'observation ou de manipulation qu'on leur propose.

Cette démarche envisage le langage non pas comme un code permettant de transmettre des idées préexistantes, mais bien comme une activité permettant de réorganiser ce que l'on comprend du monde. De ce point de vue, la production d'écrits de travail constitue une source d'apprentissage car elle permet des reformulations, des mises à distance de l'action et sa réorganisation sur le plan langagier selon des formes reconnues. Le langage est à la fois le lieu et l'outil des apprentissages. Les productions écrites des élèves ont pour but de les aider à structurer leurs connaissances. Il s'agit d'écrits personnels qui ne sont pas destinés à être diffusés.

Les activités durant lesquelles les élèves sont amenés à manipuler, construire ou observer des images constituent des occasions de mobiliser leurs concepts spontanés et leurs acquis. Mais comment au départ de cette expérience, les élèves vont-ils s'approprier les notions visées par les activités ?

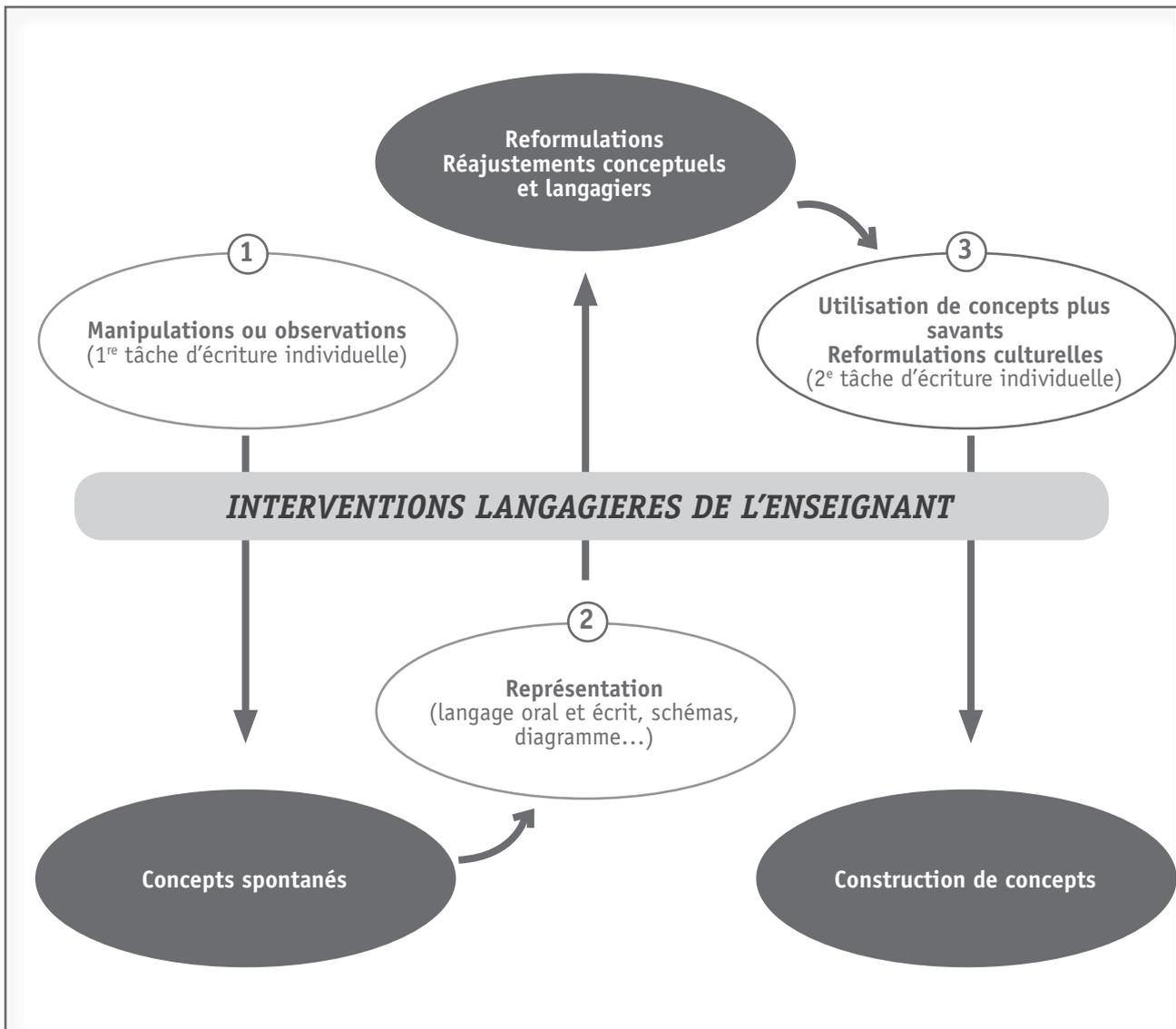
#### Via des écrits de travail successifs

Les activités de production d'écrits qui jalonnent cette démarche visent à aider les élèves à envisager des manières personnelles de décrire, de représenter les objets d'apprentissage. Ces écrits de travail successifs visent à amener les élèves à passer d'un usage des concepts quotidiens dépendant de la situation dans laquelle ils ont été énoncés à un usage conscient et volontaire de savoirs énoncés dans une forme langagière plus élaborée. Dans le cas de l'activité proposée, les notions abordées sont les fonctions sociales et stratégiques des points d'eau dans les villages.

#### Via les interventions langagières de l'enseignant

Lorsqu'elle est représentée par les élèves, l'expérience est mise à distance. Lors de l'analyse et de la comparaison des traces produites par les élèves (ou par les enseignants), des discours de travail (représentés par les flèches bleues) sont produits sur différents plans (langage oral et écrit, schémas, diagramme...). Si les échanges basés sur ces représentations permettent de construire progressivement des concepts, la construction des apprentissages est loin d'être automatique. Le guidage des échanges par l'enseignant est par conséquent essentiel. À chacune des étapes, le travail langagier de l'enseignant est déterminant.

Le travail du langage piloté par l'enseignant vise notamment à vérifier la compréhension des concepts et notions étudiées et à favoriser l'utilisation par chaque élève du vocabulaire adéquat. Plus largement, ses interventions visent à susciter des reformulations, des déplacements conceptuels et langagiers chez les élèves.



L'activité proposée ci-après s'inspire de cette démarche : différents écrits de travail sont produits individuellement et collectivement. Un aspect clé de la démarche repose sur le fait qu'elle amène les élèves à utiliser l'écrit pour structurer leurs connaissances en instaurant, dès la phase d'acquisition, un rapport réflexif à l'écrit.

Plusieurs sociologues analysent les difficultés scolaires sous l'angle des pratiques scolaires liées notamment à l'apprentissage de ce rapport réflexif à l'écrit : « C'est sans doute parce que, [...] l'école ne conduit pas tous les élèves à exploiter de la même façon les pouvoirs cognitifs de l'écrit car elle ne leur enseigne pas explicitement et systématiquement à faire usage de ces pouvoirs<sup>5</sup>. » Une des difficultés de cette démarche consiste toutefois à mettre en cohérence les différentes étapes par lesquelles passent les élèves pour construire le concept. Faute de comprendre les liens qui relient les différentes phases de l'activité (qui constitue un tout cohérent), certains élèves risqueraient de passer à côté des apprentissages visés. Ce type de démarche pourrait alors avoir pour effet pervers de renforcer les inégalités sociales<sup>6</sup>.

<sup>5</sup> ROCHEX J.-Y., CRINON J. (2011) « La construction des inégalités scolaires » IN Au cœur des pratiques et dispositifs d'enseignement. Rennes : Presses universitaires de Rennes

<sup>6</sup> JOIGNEAUX Ch. (2009) « La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle » IN Revue française de pédagogie, N°169. Disponible en ligne : <<http://rfp.revues.org/1301>>

### 3.2.2 | SÉQUENCE D'APPRENTISSAGE

La séquence proposée enchaîne les phases d'observation, de représentation et de reformulation décrites dans le tableau ci-dessus. Elle combine différentes consignes d'écriture destinées à amener les élèves à mobiliser un lexique de plus en plus approprié, en prenant appui sur la lecture de documents, sur des échanges avec les pairs et avec l'enseignant.

#### Savoir et savoir-faire

Lecture de traces du passé et mobilisation d'un lexique.

#### Objectifs d'apprentissage

Développer des pratiques langagières propices à la construction des savoirs disciplinaires.

Construire le sens d'une image au départ de la lecture de documents écrits et imagés.

#### Déroulement

Les élèves d'une classe sont partis une semaine en classe verte. Ils ont envoyé une photo prise pendant leur séjour.



Document de départ : photo d'un point d'eau (un lavoir-abreuvoir).

**Première consigne d'écriture :** « Décris l'objet représenté sur la photo et explique à quoi il peut servir ».

Une expérimentation de l'activité dans deux classes de 2P a montré l'importance de demander aux élèves de nommer l'objet représenté et de formuler des hypothèses quant à sa fonction.

#### Mise en commun des productions écrites

Les élèves lisent leurs productions tandis que l'enseignant liste des éléments proposés par les élèves (bac, baignoire, pot de fleurs, pierre, rocher...), constituant ainsi un référentiel orthographique pour les étapes ultérieures.

#### Lecture et analyse de documents

Lecture et analyse de documents destinés à informer les élèves sur l'origine et les différentes fonctions assignées à l'objet figurant sur la photo. Ces documents sont divisés en 5 sous-thèmes qui seront travaillés en groupes. Plusieurs modalités de travail en groupes sont envisageables :

- chaque groupe dispose de l'ensemble des documents et est chargé d'en faire la synthèse, une mise en commun est nécessaire afin de vérifier la compréhension des documents par les élèves ;

- le travail de lecture est organisé sous forme de classe puzzle, basée sur un principe coopératif. la répartition des documents peut s'effectuer au sein de groupes d'experts à qui l'on confie la responsabilité de s'approprier une partie de l'information disponible. Les documents des groupes B, C, D et E sont en annexe.
  - Groupe A : document disponible sur le site *Les lavoirs de Bourgogne*, « Nos lavandières en peinture » <<http://ma-bourgogne.xooit.com/t623-Nos-lavandieres-en-peinture.htm>>.
  - Groupe B : La fonction des fontaines racontée par Joseph Thirion, photo de l'abreuvoir de Mormont.
  - Groupe C : La fonction sociale des lavoirs, peintures mettant en scène des blanchisseuses.
  - Groupe D : Une description du lavoir de Rachecourt et des photos.
  - Groupe E : Une description de la fontaine de Saint-Véran et une carte postale de Wellin.

**Deuxième consigne d'écriture :** « Explique à quoi sert l'objet représenté »

Ces productions écrites permettent à l'enseignant d'observer la mesure dans laquelle chaque élève a intégré les informations contenues dans les différents documents.

Cette activité peut se clôturer également par la production d'un troisième écrit collectif.

En composant au tableau un court texte descriptif de quelques lignes, l'enseignant peut modéliser des aspects tels que :

- la structure ou la mise en lien entre les représentations initiales et les éléments d'informations découverts : « Ceci n'est pas un simple bac en pierre. À quoi pouvait bien servir ce bac en pierre ? » ;
- Cet écrit collectif guidé par l'enseignant donnera matière à un travail sur les aspects formels de la langue.

### Prolongements

La démarche des écrits de travail de même que la lecture de traces géographiques ou historiques, ne suscitent des apprentissages que s'ils sont inscrits dans la durée.

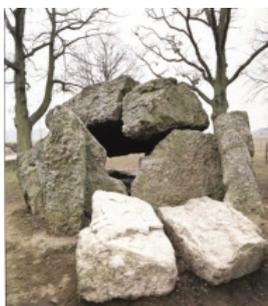
Un exemple de prolongement consiste à mettre, en place en collaboration avec d'autres classes, un jeu des insolites près de chez nous. Ce jeu implique que différentes classes photographient un objet insolite dans leur environnement proche et rédigent à leur sujet, avec l'aide de l'enseignant, un bref texte descriptif.

Pratiquée régulièrement, cette activité peut s'envisager de façon très simple.

Au départ d'une photo représentant un objet insolite :

- les élèves produisent un premier écrit de travail et le partagent ;
- après avoir lu le texte descriptif qui l'accompagne, ils reformulent dans un second écrit leur compréhension de l'image ;
- dès qu'un nombre de 6 photos est atteint, le jeu peut se transformer en Domino ;
- un travail d'analyse des indices de lecture pris au fil des parties dans les différents textes pour les apparier à leur photo respective peut également s'avérer très fructueux sur le plan de l'apprentissage de la compréhension.

Exemple d'objet insolite :



Le dolmen de Wéris a été construit avec de grosses pierres par des hommes de la Préhistoire qui ont vécu il y a 5.000 ans. Cela ressemble à une petite maison, mais c'est une tombe : ils déposaient des morts à l'intérieur.

## Rappel des principes de la classe puzzle

**Phase 1 :** Un thème général de recherche est divisé en plusieurs sous-thèmes qui seront chacun traités par un groupe d'experts. Au sein de chaque groupe d'experts, le sous thème est commun. L'expertise des groupes nécessite que chacun coopère à la compréhension des documents (synthèse, sélection des éléments pertinents). Les élèves doivent donc s'assurer que tous ont bien compris les documents dont ils ont la responsabilité, qu'ils seront capables de les présenter aux autres élèves en phase 2.

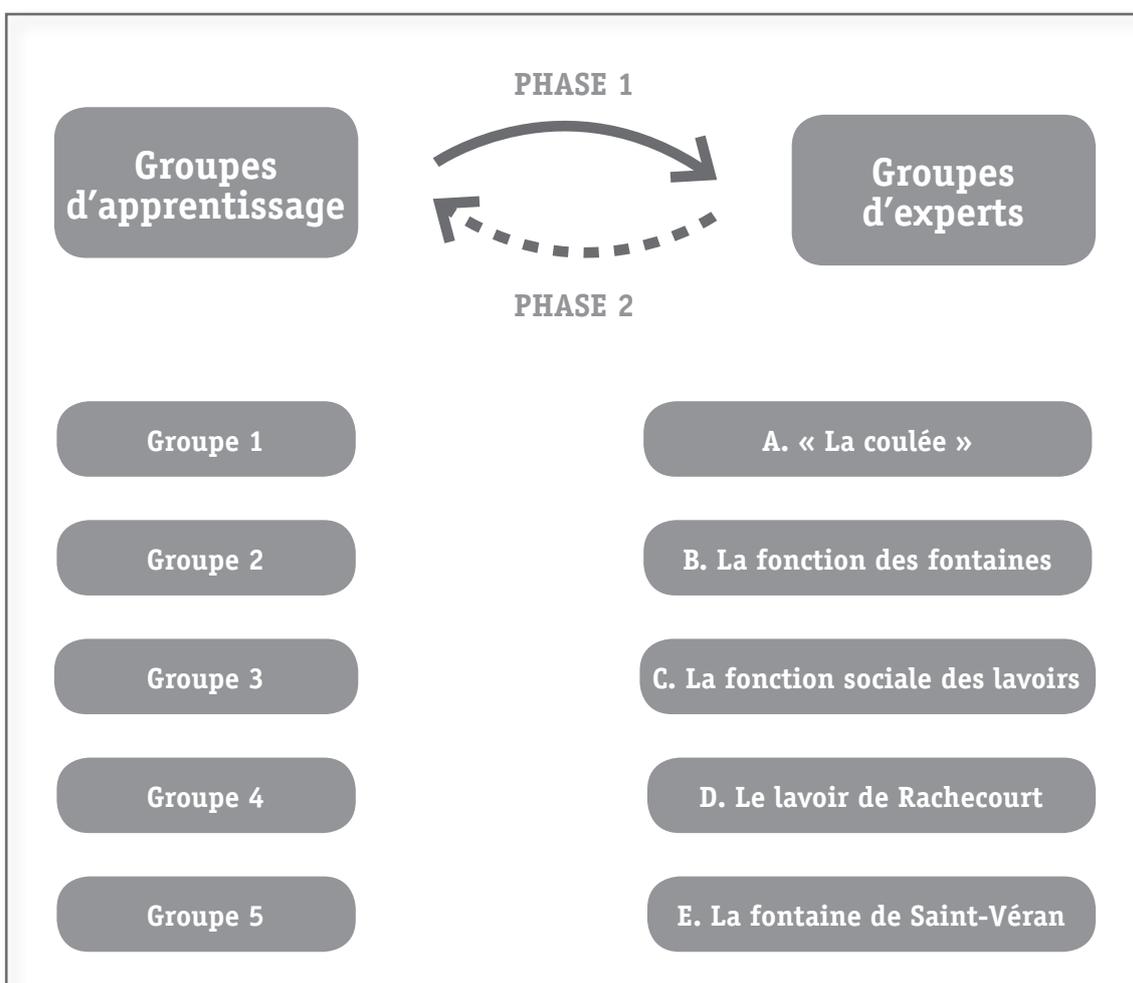
**Phase 2 :** Communication du fruit des recherches soit au groupe classe, soit selon une formule coopérative. Chaque groupe d'experts délègue un de ses membres dans un groupe d'apprentissage. Cette formule conditionne un niveau d'appropriation plus approfondi !

Dans l'exemple illustré ci-dessous, le nombre de sous-thèmes détermine le nombre de groupes d'experts et les groupes (d'appartenance) de départ comportent autant d'élèves qu'il y a de sous-thèmes à traiter.

*Lors de la phase 2*

- Les élèves sont amenés à produire une affiche qui schématise et synthétise les principales informations recueillies.
- La comparaison des affiches produites par les quatre groupes d'apprentissage devrait permettre à l'enseignant de vérifier la bonne compréhension des documents.

Il est également utile de compléter le référentiel de départ par l'ajout de nouveaux termes issus de la lecture des documents (voir les exemples ci-après).



### 3.2.3 | EXEMPLES D'ÉCRITS DE TRAVAIL

Les productions écrites présentées ont été recueillies dans une classe de 2<sup>e</sup> année primaire dans le cadre d'une mise à l'essai de l'activité « Écrire pour donner du sens à une trace du passé ».

Ces exemples de productions écrites qui ont pris place avant et après la lecture coopérative et après la mise en commun constituent des écrits de travail. Ils illustrent les premières étapes d'un processus de construction de savoirs qui est loin d'être achevé.

Si certains élèves ont modifié leurs représentations initiales des fonctions du « bac en pierre » représenté sur la photo de départ, la plupart n'ont à ce stade pas encore intégré les différentes informations qu'ils ont eues à traiter.

Lors de la comparaison des affiches produites par chaque groupe d'apprentissage, l'enseignant va analyser avec les élèves les choix effectués parmi les informations disponibles et discuter l'importance accordée par les différents groupes aux informations retenues. Par exemple, aucun groupe n'a fait mention de la fonction sociale des lavoirs évoquée dans le document C. En revanche, le rôle des légendes destinées à éloigner les enfants du danger que représentaient les lavoirs (évoqué dans le document D) apparaît de façon récurrente dans toutes les affiches.

## AVANT L'ACTIVITÉ

La sorte de fontaine saire à boire dans l'ancien temps

Je croi que c'est une fontaine. et qui il va de l'eau

Je voi une voiture , das maisons, un pote au électrique, des arbres. Il sert à mettre de l'eau dedans à mon avis. Il ressemble à une une grosse sissette

Une rigole sece à metre la pluie dans les egout

Il s'agit de un riloge pour que les pérsone cherche de leau

## APRÈS L'ACTIVITÉ

Le bac sert a faire la linge. Pais grace au document.

Lewis

Les dammes prenai l'eau dans se pace et mètè dans le seau l'eau et dransportai les eau. jusqua leur maison

Emile

Le bac sert a faire la linge. Pais grace au document.

Merlin

a fer coulé l'eau dans les egou

Lucas

Cet objet sert a que les pérsone viene cherché de l'eau pour les fermes. sc'est un truc pour chercher de l'eau

Mathieu

Les affiches ci-dessous ont été produites lors de la *phase 2* du dispositif, lorsque les élèves ont rejoint leur groupe d'apprentissage pour échanger et synthétiser les informations dégagées de l'analyse des documents A, B, C, D et E.

Ces écrits de travail constituent la trace de la mise en commun en petits groupes. Ils intègrent donc les informations issues des 5 groupes d'experts.

**L'affiche 1** : formule les deux grandes fonctions essentielles du point d'eau.

**L'affiche 2** : développe principalement la fonction de lavoir, négligeant les informations contenues dans les illustrations des documents B et C abordant la fonction d'abreuvoir. Seul un dessin dans le coin inférieur de l'affiche 2 met en scène un animal.

**L'affiche 3** : le contenu écrit de cette affiche semble se baser principalement sur l'activité de lessive et les dangers de noyade explicités dans le document D. Les dessins figurant sur le haut de l'affiche constituent toutefois une référence explicite aux informations contenues dans le document D (deux bacs du lavoir de Rachecourt).

Le choix des titres associés aux affiches éclaire également le sens que les élèves assignent à leur synthèse d'informations :

- l'affiche 1 est intitulée « Le linge » ;
- l'affiche 2 s'éloigne du thème de recherche « L'ancien temps » ;
- l'affiche 3 intitulée « L'eau » est finalement celle qui conceptualise le mieux le thème transversal aux différents documents.

Insistons à nouveau sur le fait que ces affiches constituent des écrits de travail, support à une mise en commun d'informations amenées par chaque membre du groupe. Qu'elle soit élaborée par l'enseignant, construite collectivement par la classe avec son aide, ou encore le résultat d'un toilettage orthographique d'une des affiches produites en groupe, une synthèse des savoirs construits au cours de l'activité constituera à la fois un moyen d'aider certains élèves à prendre en considération les différentes fonctions des points d'eau et un point d'entrée pour la prise en compte des aspects formels de la langue. Cette synthèse pourra être enrichie, complétée ultérieurement.

AFFICHES

# Le linge

L'eau était importante dans certaines formes

Pour écrire que les jeunes enfants vivent dans les endroits où il pouvait se laver (d'histoire d'animaux fabuleux) →

Linge est mis à bouillir dans la cour

→ pour nettoyer le linge

○ → à faire boire les animaux

# L'ancien temps

groupe (15)

Nous avons écrit pour message il y avait une petite maison.

Qui partait au lac. Dans ce lac il y avait de l'eau claire, avec de la

les fame de village venait lavé leur linge.

groupe (10)

tout les jours, les ménages se rendent à la fontaine pour les besoins de la

maintenant, des fame partait

groupe (10)

Dans une cour on met l'eau de la pluie puis on met des cendres.

Et puis de l'eau très, très chaude et on blanchit les linge

# L'eau

des amis recevait

des légendes d'animaux fabuleux. Si leur enfant mourait, qui ne pouvait pas aller au lac, il fallait se marier.

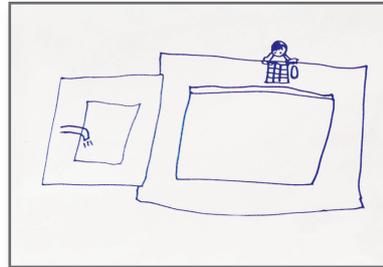
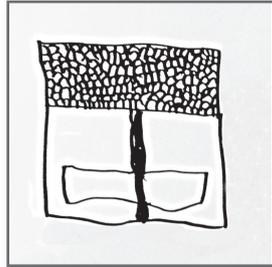
les femmes devaient transporter le linge à pied et à l'époque le linge et les cendres et le linge était mis dans un panier et on le portait.

# SYNTHÈSE

## Qu'avons-nous appris ?

### Le lavoir

Nous avons appris que pour faire la lessive, les femmes allaient à la rivière ou au lavoir.



Le lavoir était souvent composé de deux bacs : un pour savonner et un pour rincer. Les bacs étaient soit en pierre, soit en bois.

Parfois, il y avait un toit qui protégeait le lavoir.

Le lavoir était alimenté par une source.

Faire la lessive était très fatigant : les femmes transportaient le linge à pied, le battait, le tordait, l'essorait et le ramenait chez elles pour le sécher. Certaines femmes, les blanchisseuses, lavaient le linge dans une cuve recouverte de paille et une couche de cendres sur lesquelles on faisait couler l'eau.

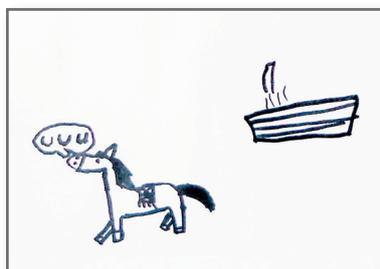


Vénantie nous a dit que chez elle, en Afrique, les femmes lavent encore leur linge à la rivière.

### L'abreuvoir

À la mauvaise saison, c'est-à-dire en hiver, les animaux venaient boire, matin et soir, à l'abreuvoir.

En été, les fermiers remplissaient des tonneaux d'eau à l'abreuvoir et les transportaient en charrette aux animaux en pâture. Dans certains villages, les fontaines servaient à la fois de lavoir et d'abreuvoir.



RIENNE CARTE PLAN NORD SUD EST OUEST POINT CARDINAL RIVIERE COURS D'EAU VILLE PROVINCE REGION DISTRICT  
PAYS CONTINENT LIEU GRAPHIQUE COMMUNE MER MONTAGNE EUROPE CHÂTEAUX-FORTS MACHINE À VAPEUR  
CAMPAGNES ARCHÉOLOGIE CONQUÊTE SPATIALE MANUSCRITS TÉMOIGNAGES URBANISATION HABITAT  
GARE FERROVIAIRE CHEMIN DE FER AUTOROUTE RÉSEAU ROUTIER TRANSPORTS FRONTIÈRES QUARTIER  
DÉMOGRAPHIE EXPLOITATIONS AGRICOLES ROSE DES VENTS DISTANCE SUPERFICIE VILLE CAMPAGNE RUE  
PHOTOGRAPHIE DESSIN FORET **HISTOIRE** GÉOGRAPHIE CALENDRIER DATE ANNÉE GRAVURE JOUR  
NATURE HOMME AUTREFOIS AUJOURD'HUI INVENTION ESPACE TEMPS ÉVÈNEMENT LIGNE DU TEMPS MONUMENT  
SIÈCLE HORAIRE PÉRIODE PAYSAGE RURAL URBAIN **GÉOGRAPHIE** VUE AÉRIENNE CARTE PLAN NORD  
EST OUEST POINT CARDINAL RIVIERE COURS D'EAU VILLE PROVINCE REGION DISTANCE PAYS CONTINENT LIEU GRAPHIQUE  
COMMUNE MER MONTAGNE EUROPE CHÂTEAUX-FORTS MACHINE À VAPEUR VILLES CAMPAGNES ARCHÉOLOGIE  
CONQUÊTE SPATIALE MANUSCRITS TÉMOIGNAGES URBANISATION  
HABITAT RÉGIONS FLEUVES AUTOROUTE

# ANNEXES

## I. INDICATEURS SPATIAUX DU LANGAGE

à (Bruxelles)	en (Belgique)	proche (de)
dans	sous	lointain
là	à côté	aux environs de
ici	loin	hors de
sur	près	par rapport à
dedans	devant	auprès de
dehors	derrière	ailleurs
en haut	dessus	alentour
en bas	dessous	
au bord de	au milieu	
au coin de	autour	
vers	entre	
contre	au bout	
après	loin de	
avant	près de	
là-bas	en face de	
directement	à travers	
au dessus de	à droite	
au dessous de	à gauche	
à l'intérieur	jusque (jusqu'à)	
à l'extérieur	par	

## II. EN BALADE PRÈS DE MON ÉCOLE

une route	un building
un trottoir	un arrêt de bus
des panneaux de signalisation	un étang
des bâtiments	un passage pour piétons
une prairie	un pont
un ruisseau	des fleurs
des haies	une chapelle
un poteau d'éclairage	un chemin de terre
des arbustes	des garages
des buissons	une rivière
un jardin	un parc industriel
des maisons	un arbre
une église	un précipice
une cabine téléphonique	une bouche d'égout
des champs	des cailloux
une mare	un torrent
un feu de signalisation	un abri (de jardin)
une bouche de métro	un parcmètre
des rails	des places de parking
un canal	un sentier
une voie ferrée	une femme
un château	une pelouse

Liste non exhaustive et pouvant être complétée selon les observations lors de la balade

### III. SÉQUENCE D'APPRENTISSAGE : DOCUMENTS

#### Groupe B, La fonction des fontaines

Joseph Thirion est un ardennais qui aime décrire sa région et les habitudes des villageois dans le passé. Il habite le village de Mormont dans la commune d'Érezée.

C'était l'époque où les ménagères se rendaient à la fontaine plusieurs fois dans la journée pour les besoins de la maisonnée avec deux seaux suspendus à un « harkai ».

Dans certaines fermes, les besoins en eau étaient plus importants. Les fermières venaient donc à l'eau avec des cruches dans une charrette tirée par un chien. Les fermiers, eux, conduisaient l'eau aux bêtes en pâture avec un attelage muni d'un tonneau. Et pendant la mauvaise saison, lorsque les bêtes étaient enfermées dans l'étable, on les lâchait matin et soir. Elles se rendaient à tour de rôle, étable par étable, à l'abreuvoir. « Vino, vino ! A l'èwe, à l'èwe ! » criaient les fermiers.

Après les vaches et les jeunes bêtes, c'était au tour des chevaux de venir s'abreuver.

Texte adapté de MOULART F., PIERARD J., COLLIN F., CROWIN L. *Les cahiers d'Érezée*



Abreuvoir de Mormont



Abreuvoir de Sugny

Groupe C, *La fonction sociale des lavoirs*



RIDGWAY KNIGHT D. *Les lavandières*, 1908

## Groupe D, Le lavoir de Rachecourt



La photo ci-dessus représente un lavoir composé de deux bacs en pierre.

Le lavoir a été construit près d'une source naturelle d'où l'eau s'écoule continuellement.

À l'avant-plan, dans le premier bac, les bords sont larges et inclinés pour permettre aux lavandières d'étaler le linge, de le savonner, de le battre.

Ensuite elles rincent le linge dans le bac du fond dans lequel arrive l'eau claire.



Les parents racontaient des légendes (histoires d'animaux fabuleux) aux jeunes enfants pour éviter qu'ils ne s'approchent de cet endroit où ils auraient pu se noyer.

## Groupe E, La fontaine de Saint-Véran

Les fontaines en bois sont alimentées par de petites sources. Chaque quartier du village en possède une. Elles sont composées de deux parties : un bassin rond qui servait d'abreuvoir pour les animaux et servait à puiser l'eau et une partie rectangulaire qui permettait aux femmes du village de laver leur linge.



MOSSOT, Saint-Véran, Fontaine du Chatelet, 2011



PAYS CONTINENT LIEU GRAPHIQUE COMMUNE MER MONTAGNE EUROPE CHÂTEAUX-FORTS MACHINE À VAPEUR  
CAMPAGNES ARCHÉOLOGIE CONQUÊTE SPATIALE MANUSCRITS TÉMOIGNAGES URBANISATION HABITAT  
GARE FERROVIAIRE CHEMIN DE FER AUTOROUTE RÉSEAU ROUTIER TRANSPORTS FRONTIÈRES QUARTIER  
DÉMOGRAPHIE EXPLOITATIONS AGRICOLES ROSE DES VENTS DISTANCE SUPERFICIE VILLE CAMPAGNE RUE  
PHOTOGRAPHIE DESSIN FORET HISTOIRE GÉOGRAPHIE CALENDRIER DATE ANNÉE GRAVURE JOUR  
NATURE HOMME AUTREFOIS AUJOURD'HUI INVENTION ESPACE TEMPS ÉVÈNEMENT LIGNE DU TEMPS MONUMENT  
SIÈCLE HORAIRE PÉRIODE PAYSAGE RURAL URBAIN GÉOGRAPHIE VUE AÉRIENNE CARTE PLAN NORD  
EST OUEST POINT CARDINAL RIVIÈRE COURS D'EAU VILLE PROVINCE RÉGION DISTANCE PAYS CONTINENT LIEU GRAPH  
COMMUNE MER MONTAGNE EUROPE CHÂTEAUX-FORTS MACHINE À VAPEUR VILLES CAMPAGNES ARCHÉOL  
CONQUÊTE SPATIALE MANUSCRITS TÉMOIGNAGES URBANISATION  
HABITAT RÉGIONS FLEUVES AUTOROUTE

# BIBLIOGRAPHIE

- BELBÉOCH O., LOUDENOT C., DU SAUSSOIS N. (1994) *Vivre l'espace, construire le temps*. Paris : Magnard.
- CIATTONI A. (2005) *La géographie : pourquoi ? Comment ? Objets et démarches de la géographie d'aujourd'hui*. Paris : Hatier
- DOUMENC E. (2010) *Cinq parcours artistiques : portraits, pochoirs, paysages, natures mortes, totemS*. Paris : Hachette Éducation
- GARDINI-PERRAUD M. (2002) *Découverte du monde : espace et tempscycle 2*. Paris : Bordas pédagogie
- HUBER M., Collectif du GFEN, Collectif du Val d'Aoste (2005) *Situations-problèmes pour enseigner l'espace et le temps au cycle 2*. Paris : Hachette Éducation
- JOIGNEAUX Ch. (2009) « *La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle* » IN *Revue française de pédagogie*, N°169. Disponible en ligne : <<http://rfp.revues.org/1301>>
- LACOMBE J. (2006) *Le développement de l'enfant de la naissance à 7 ans*. De Boeck
- JAUBERT M., REBIÈRE M. (2012) *Communautés discursives disciplinaires scolaires et construction de savoirs : l'hypothèse énonciative*. Disponible en ligne : <[http://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2012\\_3\\_Jaubert\\_Rebierre\\_Bernier.pdf](http://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2012_3_Jaubert_Rebierre_Bernier.pdf)>
- MOTTET G. (1997) *Images et construction de l'espace : apprendre la carte à l'école*. Paris : Institut National de Recherche Pédagogique (INRP)
- ROLANDO J-M., POMMIER P., SIMONIN M-L., KONÉ M., LALY H., LASLAZ J-F., BOYRIES P. (2005) « 75 enquêtes pour découvrir le monde (guide du maitre) ». Paris : Magnard
- ROCHEX J-Y., CRINON J. (2011) « La construction des inégalités scolaires » IN *Au cœur des pratiques et dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes
- SOURP R., GUILLAUME P. (1999) « 50 activités avec le paysage de l'école au collège ». Toulouse : CRDP Midi-Pyrénées

## **POUR ALLER PLUS LOIN...**

### **CIRCONFLEXE**

BANYAI I. (2009) *Zoom*

### **ÉCOLE DES LOISIRS**

ALBERT A. (2012) *Simon sur les rails.*

BROWNE A. (1999) *Une histoire à quatre voix* (Kaléidoscope)

HOBAN T. (2009) *Regarde-bien* (Kaléidoscope)

MITSUMASA A. (1999) *Ce jour-là...*

RAMOS M. (2010) *Le code de la route* (Pastel)

STIBANE (2010) *Derrière la colline* (Pastel)

KASANO Y. (2012) *Bonjour, les vaches !*

KASANO Y. (2005) *Le bateau arrive !*

### **GALLIMARD**

DELAFOSSÉ CL., ROSS T. (1993) *Les paysages* (Mes premières découvertes de l'art)

METTLER R. (2004) *La nature du plus près au plus loin.* Des fiches pédagogiques pour exploiter cet album se trouvent sur le site :

<<http://www.cercle-enseignement.com/Primaire/Maternelle/Fiches-pedagogiques/La-nature-avec-Rene-Mettler>>

DE DUVE C. (2012) *Le petit Monet*

### **MANGO**

BRENDA V. (1996) *Northeast Pour l'amour de Vincent*

### **RACINE**

DE ROOSE F. (2012) *Namur vue par les peintres*



