

---

## Initier des élèves de 4-5 ans à la géographie : enjeux et défis

*Introducing 4-5 years old to geography: issues and challenges*

Alain Pache, Béatrice Rogéré Pignolet et Anne-Sophie Gavin

---



### Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/13470>

DOI : 10.4000/1316k

ISSN : 1954-3077

### Éditeur

Nantes Université

Ce document vous est fourni par Bibliothèque cantonale et universitaire Lausanne



UNIL | Université de Lausanne

### Référence électronique

Alain Pache, Béatrice Rogéré Pignolet et Anne-Sophie Gavin, « Initier des élèves de 4-5 ans à la géographie : enjeux et défis », *Recherches en éducation* [En ligne], 58 | 2025, mis en ligne le 20 mars 2025, consulté le 29 mars 2025. URL : <http://journals.openedition.org/ree/13470> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/1316k>

---



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

## Dossier

---

### La géographie à l'école primaire au défi d'un nouveau curriculum : l'exemple de la Suisse romande

Coordonné par Sylvie Joublot Ferré & Alain Pache

SYLVIE JOUBLOT FERRÉ – *Édito* – 2

SYLVIE JOUBLOT FERRÉ – *Enseigner la démarche d'enquête par « le terrain »*. Transposition didactique en formation initiale d'enseignants – 9

BERTRAND GREMAUD, SUZY BLONDIN, ALEXANDRE MAURON, NOÉMIE GEY & JUSTINE LETOUZEY-PASQUIER – *Les défis d'une communauté de pratique en géographie pour aborder les concepts disciplinaires et la démarche d'investigation dans le cadre d'une séquence d'enseignement à l'école maternelle en Suisse romande* – 27

ALAIN PACHE, SAMUEL FIERZ, LUCIEN REYMONDIN, BÉATRICE ROGÉRIE PIGNOLET & JOËL SCHWAB – *Les moyens d'enseignement romands en sciences humaines et sociales vont-ils réellement modifier les pratiques ?* – 44

SAMUEL FIERZ & PHILIPPE JENNI – *Approche des pratiques déclarées d'enseignantes et d'enseignants de Suisse romande en géographie et en histoire à l'école obligatoire et leur relation aux moyens d'enseignement* – 63

ALAIN PACHE, BÉATRICE ROGÉRIE PIGNOLET & ANNE-SOPHIE GAVIN – *Initier des élèves de 4-5 ans à la géographie : enjeux et défis* – 85

## Varia

---

FLORENCE COURTADE & LÉVI PAQUET – *Droit d'auteur et enseignement supérieur : cas particulier de la création d'un cours sur des notions dites fondamentales* – 101

MARIANNE ZOGMAL & LAURENT FILLIETTAZ – *La discrète mise en visibilité des objets apprenables : le cas du jeu de rôle dans la formation professionnelle des infirmiers et infirmières en Suisse* – 111

CAROLINE PEDROSA & MARINE HASCOËT – *Quelles pratiques de différenciation dans les établissements d'enseignement du post-obligatoire : perceptions d'élèves dans trois établissements fribourgeois (Suisse)* – 129

NATHANAËL WALLENHORST – *Enjeux d'une conceptualisation éducative de l'Anthropocène à partir des ruptures biogéophysiques* – 144

## Recensions

---

Recension par Jérôme Krop  
*Le maître d'école du village. Au temps des Lumières et de la Révolution*, SIMIEN CÔME – 162

Recension par Frédérique Giuliani  
*L'enseignant face aux désordres en classe*, RÉMI BONASIO, BRUNO FONDEVILLE & GWENAELE LEFEUVRE – 166

# Initier des élèves de 4-5 ans à la géographie : enjeux et défis

Alain Pache

Professeur HEP ordinaire, HEP Vaud

Béatrice Rogéré Pignolet

Chargée d'enseignement, HEP Vaud

Anne-Sophie Gavin

Chargée d'enseignement, HEP Vaud

## Résumé

Cet article présente les enjeux des apprentissages fondamentaux en géographie au cycle 1 et les résultats d'une recherche collaborative portant sur les pratiques d'enseignement. En Suisse romande, l'enseignement de la géographie a connu des changements importants avec l'introduction du Plan d'Études Romand. Pour les enseignants, la mise en œuvre de ce nouveau curriculum et de la démarche d'enquête proposée par les moyens d'enseignement officiels s'avère compliquée. Le dispositif de recherche collaborative a permis à une enseignante d'être accompagnée dans la construction d'une séquence d'enseignement basée sur le questionnement géographique, dont l'objet était la cour de récréation. L'enseignement d'enjeux spatiaux d'une géographie raisonnée nécessite des formations continues qui favorisent le développement professionnel des enseignants généralistes.

Mots-clés : géographie (enseignement/éducation/rapport à), enseignement primaire et élémentaire, Suisse

## Abstract

*Introducing 4-5 years old to geography: issues and challenges — This article looks at the issues involved in teaching geography in Cycle 1 and the results of collaborative research into teaching practices. In French-speaking Switzerland, geography teaching underwent major shifts with the introduction of the Plan d'Études Romand. For teachers, implementing this new curriculum and the investigative approach proposed by the official teaching resources is proving complicated. The collaborative research system enabled one teacher to be coached in the construction of a teaching sequence based on geographical questioning, the subject of which was the playground. The teaching of spatial issues from a scientific geography requires ongoing training to promote professional development of generalist teachers.*

*Keywords: geography (teaching/education/relationship), primary and elementary education, Switzerland*

## 1. Introduction et problématique

Si tout le monde s'accorde à dire que les premières expériences scolaires sont fondamentales, il y a débat quant à la forme que devrait prendre cet enseignement. Pour les uns, l'école maternelle (en Suisse les degrés 1 et 2 Harmos, ci-après 1-2H) devrait favoriser le jeu et l'expression. Pour les autres, au contraire, elle devrait développer des apprentissages disciplinaires afin de préparer au mieux les élèves à l'école primaire (Clerc-Georgy & Maire Sardi, 2020). Notre position consiste à dépasser cette vision dichotomique et à envisager une troisième voie qui se base sur les spécificités du jeune élève et qui le guide progressivement vers des apprentissages disciplinaires. Nous adopterons ainsi dans ce texte le point de vue de la didactique des apprentissages fondamentaux (*ibid.*) et plus spécifiquement dans la discipline de la géographie.

Durant le premier cycle primaire (ci-après « cycle 1 »), entre 4 et 7 ans, l'enfant devrait effectuer un certain nombre d'apprentissages lui permettant de devenir un élève et d'aborder sa scolarité avec tous les outils requis par l'école (Bautier & Rayou, 2013 ; Bodrova & Leong, 2011 ; Cèbe, 2001). Ces apprentissages sont de différentes natures et recouvrent différentes dimensions comme l'adoption d'une posture scolaire ou la capacité à apprendre avec d'autres selon un rythme imposé ou encore l'appropriation d'outils cognitifs et affectifs. L'enfant devra par exemple apprendre à mobiliser son attention, à traiter des informations, à poser des questions, à catégoriser, à planifier. Il devra aussi apprendre à adopter différents points de vue sur des objets du monde (Pramling & Asplund, 2008), passant d'un point de vue quotidien à une perspective scolaire, puis à une perspective disciplinaire (Clerc-Georgy & Maire Sardi, 2020).

Très récemment, un collectif d'auteurs a abordé les spécificités de l'école maternelle sous l'angle de l'égalité. Selon ces chercheurs, l'illusion de la simplicité des contenus à transmettre en maternelle crée des malentendus qui perdurent s'ils ne sont pas levés par un travail soutenu d'explicitation, que ce soit pour définir les buts à atteindre, pour préciser les ressources disponibles ou pour décrire les efforts à fournir (Passerieux, 2021).

Nous ajouterons à cela que l'enseignant doit disposer de bonnes connaissances en épistémologie de la discipline, de manière à pouvoir mettre en parallèle le développement des élèves et les processus de construction des notions et concepts disciplinaires (Bunnik, 2023). Dit autrement, de telles connaissances permettraient d'identifier des obstacles potentiels ou, du moins, des questions par lesquelles les apprenants pourraient passer. Enfin, l'approche épistémologique permet de mettre l'accent non seulement sur les savoirs, mais également sur les démarches et les méthodes. Or, la plupart des travaux en géographie scolaire portant sur les pratiques ordinaires à l'école primaire mettent en évidence des savoirs factuels et fragmentés (noms et localisation des États, grandes villes, fleuves, etc.) très peu référés aux évolutions de la géographie universitaire contemporaine (Glaudiel, 2018), des pratiques qui renvoient à un « spectacle du monde », à une « discipline fantôme » (Bunnik, 2023). Lorsqu'un travail sur l'espace proche des élèves est réalisé, une « conscience géographique » peut toutefois émerger (Filâtre, 2021).

La didactique des apprentissages fondamentaux en géographie manque de recherches francophones à ce jour. Sur la base des travaux de Geographical Association (2022) sur la progression curriculaire en géographie et du Plan d'études romand (PER), nous ne pouvons émettre des propositions comme explorer un espace proche à partir de ses propres expériences, s'orienter, s'informer, se questionner et mener des enquêtes sur des enjeux géographiques.

Le Plan d'études romand a été introduit en 2010. En ce qui concerne la discipline « géographie », il propose de travailler deux objectifs d'apprentissage : SHS 11 – *Se situer dans son contexte spatial et social* ; SHS 13 – *S'approprier, en situation, des outils pertinents pour découvrir et se questionner sur des problématiques de Sciences humaines et sociales*. Par ailleurs, pour identifier au mieux les objets d'apprentissage, les progressions et attentes ont été regroupées en quatre catégories : percevoir, décrire et classer / catégoriser, se repérer, se questionner et analyser. En ce qui concerne les espaces à étudier, les enseignants sont amenés à travailler en 1 et 2H

sur l'espace familial de l'élève (classe, école, maison...) ainsi que sur l'espace vécu. En 3 et 4H, s'ajoutent les espaces fréquentés occasionnellement dans le quartier ou le village, en lien avec la vie de la classe (patinoire, piscine, espace vert...).

Pour mettre en œuvre ce nouveau curriculum, un guide pour l'enseignement est proposé pour chaque demi-cycle. Celui-ci contient une partie théorique, un tableau des apprentissages ainsi que des situations d'enseignement (1-2H) ou des séquences d'enseignement plus complètes (3-4H). Chaque situation d'enseignement est présentée à l'aide d'un bref descriptif et d'une liste de questions permettant de construire une approche géographique (Qui ? Où ? Pour quoi ? Pourquoi là ?). Certaines situations sont développées avec la mention d'un « problème à résoudre », des liens avec le PER et avec une proposition de démarche d'enquête pour les élèves (figure 1). Un DVD fournit les annexes dont auront besoin les enseignants (feuilles de route, tableau d'analyse, par exemple). Enfin, des ressources numériques en ligne fournissent des exemples complémentaires au service des enseignants.

Figure 1 - La présentation détaillée d'une situation d'apprentissage pour les degrés 1-2H

**RELATION HOMME-ESPACE**  
 SHS 12 – Se situer dans son contexte spatial et social  
 SHS 13 – S'approprier, en situation, des outils pertinents pour découvrir et se questionner sur des problématiques de Sciences humaines et sociales

1-2 **La classe**

## Même classe, même école

**Problème à résoudre**  
 Pour quelles raisons un groupe d'enfants partage-t-il la même classe dans la même école ?

**Approche géographique**

QUI? *Distinguer les acteurs (élèves / familles) concernés par un espace (classe / quartier).*  
 OÙ? *Dégager les caractéristiques de cet espace (moyen de transport, âge, langue, etc.).*  
 Pourquoi LÀ? *Observer des regroupements à l'intérieur de cet espace (classe selon l'âge, école selon le quartier).*

**Plan d'études romand - PER**

**Apprentissages SHS 11-13**  
 Expression des observations liées aux espaces vécus.  
 Identification des personnes concernées par cet espace.

**En lien avec FG 13**  
 Faire des choix dans des situations scolaires variées, notamment en prenant en compte la réalité et en envisageant les différentes possibilités offertes par la situation.

**En lien avec FG 18**  
 Se situer à la fois comme individu et comme membre de différents groupes, notamment en identifiant ses caractéristiques personnelles (genre, langue, famille, etc.).

**Capacités transversales dominantes développées**  
 Collaboration → connaissance de soi, prise en compte de l'autre, action dans le groupe.  
 Stratégies d'apprentissage → gestion d'une tâche.

**Déroulement des activités**

- a) Recueillir les représentations des élèves sur les raisons de leur présence dans la même classe et dans la même école
- b) Identifier avec les élèves des caractéristiques définissant les acteurs de la classe
- c) Construire progressivement avec les élèves une carte d'identité de la classe mettant en évidence son hétérogénéité et son homogénéité à partir de critères spécifiques
- d) Revenir sur les raisons de la présence des élèves dans la même classe et dans la même école en mobilisant les connaissances travaillées
- e) Prolongement : réaliser des cartes d'identité individuelles en fonction des critères définis précédemment
- f) Prolongement : exercer les connaissances développées à travers un jeu d'associations

Matériel reproductible sur le CD-R

Le changement induit par ce nouveau curriculum se manifeste ainsi à plusieurs niveaux. Il s'agit tout d'abord d'inscrire l'enseignement de la géographie dans un enseignement plus large des SHS qui a pour but d'étudier les fonctionnements des sociétés humaines passées, présentes et à venir. Il s'agit ensuite de permettre la construction de concepts intégrateurs ou concepts centraux (Hertig, 2009) dès le plus jeune âge, selon une logique spiralaire (Bruner, 1960) et selon une logique d'élémentation (Astolfi, 2009). Il s'agit également de combiner toute approche disciplinaire avec les cinq capacités transversales définies par le PER (pensée créatrice, démarche réflexive, par exemple) et des domaines de Formation générale (santé, vivre ensemble ou développement durable, par exemple). Enfin, il s'agit de permettre aux élèves de concevoir et de mettre en œuvre des démarches d'enquête. Ce nouveau curriculum apporte des changements conséquents, notamment eu égard aux pratiques très descriptives qui ont été mises en évidence dans les recherches en didactique de la géographie menées depuis les années 1980 (voir *supra*).

Cette contribution a pour but d'une part de présenter comment cette enseignante expérimentée se saisit dans sa pratique du nouveau curriculum et du moyen d'enseignement en géographie en exemplifiant notamment ses représentations de la discipline. Nous faisons l'hypothèse que la culture scolaire spécifique au cycle 1 laisse à penser que des moyens d'enseignement officiels (MER) ne peuvent être qu'un outil parmi tant d'autres. En outre, les outils proposés pourraient favoriser le processus d'acculturation et permettre de donner de la valeur aux productions des élèves (Passerieux, 2021). D'autre part, nous interrogerons les types de savoirs, notamment les apprentissages fondamentaux, coconstruits dans la classe à l'aide des moyens d'enseignement. Le savoir construit dans la classe pourrait être de différente nature : un savoir factuel, mais également un savoir conceptuel qui renvoie aux questions clés de la géographie ou encore un savoir méthodologique centré sur l'enquête.

La suite de cet article est structurée de la manière suivante : la méthodologie décrit les différentes étapes de cette recherche collaborative et permet d'introduire la présentation des résultats : la conception et les pratiques de l'enseignement de la géographie de l'enseignante et un focus sur une leçon préparée et enseignée qui permet d'identifier les savoirs coconstruits. Une dernière partie présente quelques enjeux en lien avec la formation des enseignants en didactique des SHS.

## 2. Méthodologie

Les données dont il va être fait état dans ce texte ont été récoltées entre janvier 2020 et mai 2021 dans le cadre d'une recherche collaborative impliquant, dans le canton de Vaud, six enseignants portant sur l'usage des moyens d'enseignement dans les disciplines des Sciences humaines et sociales (ci-après SHS)<sup>1</sup>. Nous n'analyserons toutefois ici que les données produites par Corinne<sup>2</sup>, enseignante au cycle 1 dans le cadre d'une séquence en géographie.

Le design de recherche comprenait six phases décrites dans le tableau 1 ci-dessous. Voici quelques informations complémentaires :

- Le questionnaire (M0) permettait de situer l'enseignante concernée par rapport à l'ensemble de notre échantillon. Ce questionnaire était structuré sur la base des items suivants : données personnelles, les moyens utilisés dans l'enseignement des SHS, les pratiques d'enseignement-apprentissage privilégiées, les finalités assignées à l'enseignement des SHS<sup>3</sup>.
- L'entretien *ante* (M1) consistait à reprendre les mêmes étapes que le questionnaire tout en explicitant les réponses. Il a été transcrit intégralement.

<sup>1</sup> Cette recherche a été soutenue par le Centre de Compétences Romand de Didactique Disciplinaire (2Cr2D) (<https://www.2cr2d.ch>). Elle a été réalisée par des chercheuses et chercheurs actives et actifs dans les cantons de Vaud, Valais, Fribourg et Genève.

<sup>2</sup> Il s'agit d'un prénom anonymisé.

<sup>3</sup> Pour plus de détails sur la passation du questionnaire, voir la contribution de Fierz & Jenni (dans ce même numéro).

- Des objets frontières, que l'on peut définir comme des « objets langagiers » permettant l'émergence d'un « espace interprétatif partagé » (Roy, Gremaud & Jenni, 2019) ont été présentés aux enseignants (M2) : la démarche d'enquête, la problématisation, les activités de synthèse et de métacognition, les finalités de l'enseignement des SHS, les concepts centraux des disciplines, les types d'activités (taxonomie), la pensée complexe.
- La leçon en classe (M3) a été filmée par deux caméras (une caméra fixe en fond de classe et une caméra mobile). Les productions d'élèves ont été récoltées ainsi que les traces au tableau. La leçon a été transcrite intégralement.
- La séance d'autoconfrontation (M4), basée sur les travaux de Clot (1999), comprenait trois étapes : avec l'équipe de recherche, l'enseignant visionne l'enregistrement et s'exprime librement sur les événements remarquables qu'il juge intéressants ; l'équipe de recherche oriente ensuite la discussion sur des événements sélectionnés et questionne l'enseignant sur ses choix didactiques ; en conclusion, elle détermine ce que l'enseignant retient comme pistes d'action pour sa future pratique et en vue du retour pour la séance bilan. Cette séance a été transcrite intégralement (M5).
- La séance bilan (M5) a eu lieu plus de six mois après la phase d'analyse, car l'épidémie de COVID-19 a mis, pour un temps, les activités de recherche en veilleuse. Le classeur remis par l'enseignante comprenait notamment les plans de leçons ainsi que ses commentaires pour chaque étape de la séquence d'enseignement.

Tableau 1 - Les phases de la recherche

Phases	M0 : répondre au questionnaire	M1 : entretien ante	M2 : définition des objets frontières	M3 : observation en classe	M4 : analyse, auto-confrontation	M5 : bilan autour des objets frontières
Dates	(avant le 15.1.2020)	15.1.2020	29.1.2020	26.6.2020	10.11.2020	26.5.2021
Données produites	Questionnaire papier	Fichier audio	Fichier audio	Fichier vidéo Productions d'élèves	Fichier audio	Classeur enseignant (plans de leçons)

Les données recueillies ont ensuite été mises en forme à l'aide de tableaux synoptiques et analysées à l'aide de catégories conceptualisantes (Paillé & Mucchielli, 2003). Les principales catégories retenues pour l'analyse sont les suivantes :

- Pour les entretiens et la séance de bilan : la nature des opérations mentales pour les tâches proposées (Anderson & Krathwohl, 2001), les fonctions de l'enseignante (Nonnon, 1997), les types de savoirs, les gestes professionnels, la posture, les supports mobilisés.
- Pour la leçon en classe : les types d'interactions (Jacques, 1991), la nature des opérations mentales pour les tâches proposées (Anderson & Krathwohl, 2001), les fonctions de l'enseignante (Nonnon, 1997), les types de savoirs, les gestes professionnels, la posture, les supports mobilisés.

À titre d'exemple, le tableau 2 ci-dessous présente l'analyse produite pour le début de l'entretien *ante*.

Tableau 2 - Tableau synoptique de l'entretien ante

Temps	Phase	Catégories	Citations
0 – 2'20	Expérience personnelle	Posture  Gestes professionnels	M : Concrètement par les voyages que j'ai pu faire, les livres que j'ai pu lire. L'intérêt que j'ai pour certains domaines. Je pense que cela influence comment j'enseigne. (...) C : Et tu essaies de le communiquer ou de le transmettre aux élèves ? M : C'est plutôt quand eux amènent et que je sens un intérêt que j'essaie d'y répondre et de susciter de l'intérêt parce qu'il faut dire que chez les petits, ils amènent toujours plein de choses. (...) M : Oui et spontané. C'est pour ça que parfois on se pose la question, qu'est-ce qu'on fait ? On ne sait pas toujours comment répondre.

### 3. Présentation des résultats

Nous présentons dans cette section les résultats obtenus à chaque étape de notre dispositif. Dans la mesure du possible, nous tenterons d'illustrer nos constats par des extraits tirés de notre corpus.

#### 3.1. L'entretien *ante*

L'entretien *ante* a permis, dans un premier temps, d'identifier la conception de l'enseignement de Corinne. Il s'agit principalement, selon elle, de répondre aux questions des élèves :

*(...) c'est plutôt quand eux amènent et que je sens un intérêt que j'essaie d'y répondre et de susciter de l'intérêt parce qu'il faut dire que chez les petits, ils amènent toujours plein de choses... ça va des pierres précieuses, des choses qu'ils ont trouvées chez eux... Et même quand on se promène, si je vois qu'il y a des fleurs qui poussent et ben en passant, je leur explique ce que c'est. Et pour donner de l'information et puis pour essayer de susciter de la réflexion.*

En ce qui concerne l'usage des moyens d'enseignement (MER), Corinne indique qu'elle adapte plutôt les ressources fournies à son propre contexte. Elle voit de l'intérêt quand les situations d'enseignement sont amorcées à l'aide d'histoires, comme c'est le cas, par exemple, pour des situations comme « Bonne nuit » ou pour « Le secret ».

Au sujet de l'enquête, elle avoue ne pas l'avoir nécessairement explicitée, même si elle part souvent d'un « élément déclencheur » et si elle utilise, de temps à autre, le terme « d'hypothèse ». Elle conçoit par ailleurs qu'elle « cherche un peu » et qu'elle est donc « encore en phase de recherche ».

Dans tous les cas, selon elle, le moment de synthèse est important pour s'assurer de la bonne compréhension des élèves :

*Peut-être la synthèse, justement. C'est pour ça que j'avais avec les enfants une feuille pour leur cahier de vie. Et un par un, après, ils viennent vers moi pour discuter de ce qu'ils ont dessiné, ce qu'ils ont fait.*

Pour Corinne, les disciplines des SHS amènent « de la curiosité, de s'intéresser aux choses, d'arriver à pouvoir dans la vie être plus pratique ». Il semblerait qu'elle valorise ainsi les finalités pratiques, mais à la question suivante du chercheur, elle répond que les finalités intellectuelles, critiques et citoyennes sont également importantes selon elle :

*On a pas mal parlé du réchauffement climatique. On a un projet d'établissement là-dessus. L'année dernière, on a lu plein d'histoires en rapport avec ça et on est allés voir des abeilles, on est allés dans la forêt.*

Rien n'est dit dans cet entretien sur la géographie. C'est en effet une discipline mal maîtrisée par Corinne. Elle en est tout à fait consciente et se montre très intéressée dès lors qu'il s'agit de co-construire une situation d'enseignement pour ses élèves.

#### 3.2. La leçon observée en classe

La situation retenue pour le travail en classe s'intitule « C'est la récré ! ». À partir du MER, qui présente un descriptif très succinct (figure 2), l'enseignante et une chercheuse ont construit une séquence d'enseignement constituée de plusieurs étapes, comme le montre le tableau 3 ci-dessous.

Figure 2 - La présentation de la situation d'apprentissage « C'est la récré ! »

L'école:  
la cour de récréation  
Propositions de situations

RELATION HOMME-ESPACE  
SHS 12 – Se situer dans son contexte spatial et social  
SHS 13 – S'approprier, en situation, des outils pertinents pour découvrir et se questionner sur des problématiques de Sciences humaines et sociales

1-2

**C'EST LA RÉCRÉ !**

La situation d'apprentissage utilise l'album de jeunesse *Dans la cour de l'école* de Christophe Loupy

C'est l'heure de la récréation. Qui sort avec vous dans la cour ?


Que font les enfants pendant la récréation ? Lisons ensemble le livre *Dans la cour de l'école*. Vous reconnaissez-vous dans les situations que nous venons de regarder ?

Que font vos copains pendant la récréation ? Jouent-ils tous au même jeu ? Et vous, jouez-vous avec eux ? À quoi jouez-vous ?

Dans quels endroits ? Montrez-les moi sur la maquette ou sur le plan de la cour de récréation.

Y a-t-il des personnes qui ne jouent pas ? Qui sont-elles ? Que font-elles ? Pour quelles raisons ?

Outils principaux  
 Livre  
 Terrain  
 Maquette  
 Plan



La situation d'apprentissage permet de construire une approche géographique sous l'angle du ...

Pour QUOI ? *Reconnaître et nommer des activités dans un espace (jeux, goûters, discussions, etc., dans la cour de récréation).*

QUI ? *Distinguer les acteurs (différents groupes d'élèves) concernés par ces activités et cet espace.*

OÙ ? *Repérer des endroits où se situent ces activités.*

Pourquoi LÀ ? *Observer les délimitations à l'intérieur de cet espace.*

Tableau 3 - Les étapes de la séquence d'enseignement

Étapes	Dates	Description des activités	Support utilisé
1	23.1 au 11.2.2020	À partir d'un dessin, les élèves identifient ce qui est permis et ce qui n'est pas permis dans une cour de récréation.	Affiche Les Zophes (Agora)
2	28.2.2020	Les élèves dessinent ce qu'ils préfèrent dans la cour de l'école.	-
3	3.3 au 6.3.2020	Les lunettes du philosophe, du scientifique, de l'historien, du géographe.	MER (partie théorique)
4	3.3 au 6.3.2020	Fabrication d'un « porte-clé » : moi, ma maison, mon pays, mon continent, ma planète.	
5	10.3.2020	Remettre dans l'ordre les étapes de la démarche d'enquête	MER (partie théorique)
		<i>Pause COVID-19</i>	
6	9.6.2020	Lecture de l'ouvrage « Dans la cour de l'école » (Christophe Loupy). Mise en évidence des lieux préférés, des émotions, des règles, des acteurs, des habitudes...	Livre
7	12.6.2020	Répondre aux questions du géographe à propos de la cour d'école : Qui ? Où ? Pour quoi ? Pourquoi là ?	
8	16.6 au 25.6.2020	Enquête dans la cour d'école en quatre groupes (cabane, terrain de foot, jardins, escaliers). Dessin puis dictée à l'adulte.	Feuille d'enquête
9	23-26.6.2023	Mise en commun, synthèse et institutionnalisation. Leçon filmée	Grands panneaux Photographies des productions
10	30.6.2023	Constitution du dossier individuel « Dans la cour de l'école »	

Sur la base de la transcription de la leçon filmée, l'équipe de recherche a mis en évidence trois étapes de construction des savoirs : le questionnement de géographes, la communication des résultats, le positionnement personnel.

Dès le début de la leçon, Corinne rappelle aux élèves que l'enquête qu'ils et elles ont réalisée n'est pas une enquête comme une autre, car c'est une enquête de géographes :

*Effectivement, on s'est posé des questions de géographes. Savoir où, qui, quoi, pourquoi là ? Il y avait d'autres questions, vous vous souvenez ?*

Un peu plus loin dans la leçon, Corinne complète, afin de s'assurer que tous les élèves comprennent :

*Quoi ? On s'est aussi posé la question de qui était là ? Est-ce qu'il y avait des maitresses, des filles ? Des garçons ? Plutôt des grands ? Des petits ? Vous allez regarder ce que vous avez mis, puis si vous aviez noté des nombres de personnes (...). Et puis, la dernière question que l'on s'est posée, la question du géographe, qu'est-ce que faisaient les personnes qui étaient dans la cour ? Pourquoi elles étaient là ?*

Une fois les panneaux de synthèse terminés, l'enseignante les affiche au tableau et demande à chaque groupe de présenter son travail. Voici comment s'enchaînent les interactions :

*Corinne : Vous avez réussi à mettre vos enquêtes personnelles sur le tableau pour tout le monde. Je vais d'abord demander aux bleus qui viennent expliquer ce qu'ils ont trouvé.*

*(E1 et E6 se lèvent)*

*Corinne : Tu te tournes et tu parles bien pour que tout le monde t'entende.*

*E1 : En fait, on était dans l'espace 1 et on a trouvé ça. On avait la partie où il y avait la barrière, où il y avait le terrain de foot sauf que (...) après il y avait le bateau comme premier jouet.*

*E6 : Et la cabane !*

Nous constatons que les élèves mentionnent à ce stade des éléments très descriptifs. Quant à l'enseignante, elle formule un certain nombre de questions pour comprendre ce qui a été représenté par les élèves (figure 3).

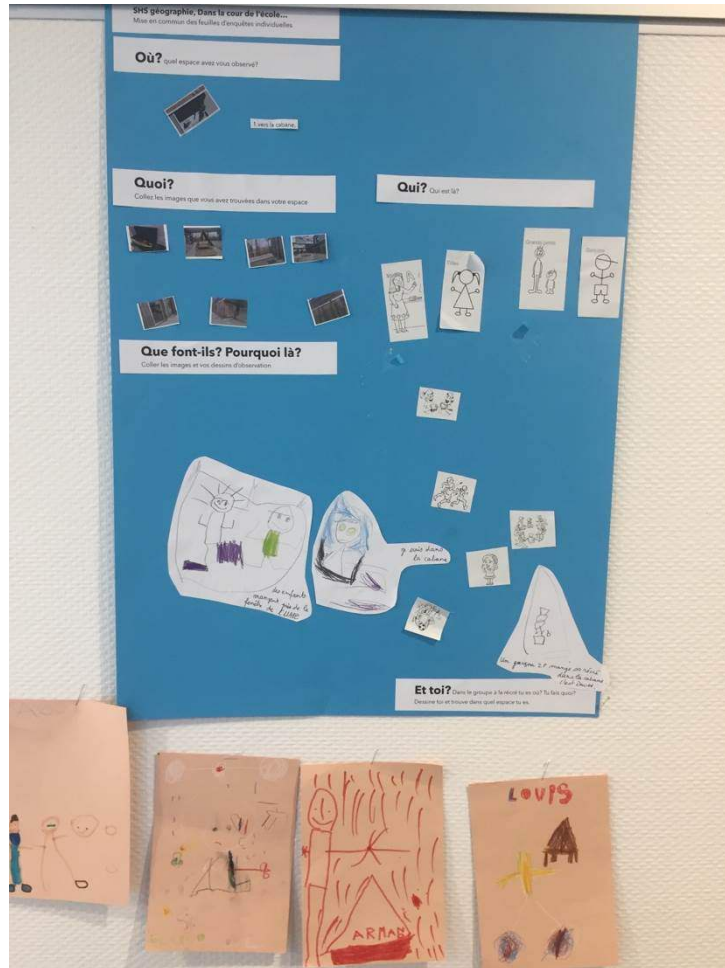
La dernière étape de construction de savoirs consiste à demander à chaque élève de se positionner :

*La dernière question, c'est toi pendant les récré. Qu'est-ce que tu aimes bien faire ? Tu te souviens qu'il y a longtemps, longtemps, longtemps, tu avais dessiné en février ce que tu préférerais faire à la récréation et peut-être que ça a changé maintenant que ça fait longtemps. Tu vas réfléchir un petit moment, toi, qu'est-ce que tu aimes faire à la récré et surtout, toi en général, tu vas dans quel espace ? Tu sais déjà ? Alors on va écouter...*

On constate ici que l'enseignante vise à faire prendre conscience de l'impact que peut avoir une enquête dès lors qu'elle peut amener, peut-être, à faire changer d'avis. Après une phase d'échanges, les élèves sont invités à produire un dessin, puis à le positionner sous le panneau de l'espace étudié. Ainsi, à l'exemple du panneau bleu, quatre élèves semblent particulièrement apprécier cet espace (figure 3). L'enseignante travaille ensuite la généralisation en montrant que certains espaces sont davantage fréquentés que d'autres. C'est par exemple le cas de la petite cabane située juste devant l'école (groupe bleu).

Finalement, l'enseignante amène les élèves à faire le lien avec l'histoire qui a servi d'élément déclencheur (phase 6 du tableau 3). Les éléments similaires et les différences sont ainsi pointés. Ensuite, les élèves et l'enseignante se questionnent sur la manière dont ils et elles pourraient rendre compte de cette enquête aux parents.

Figure 3 - Le panneau de synthèse réalisé par le groupe des bleus



À ce stade, nous constatons que l'enseignante a de la difficulté à identifier des enjeux liés à l'espace. Ainsi, lorsque le groupe des verts met en évidence le fait qu'une majorité de garçons occupe le terrain de football, elle ne parvient pas à thématiser de telles disparités liées au genre. Elle a donc plutôt mis l'accent sur une approche descriptive, sur le développement de compétences perceptives et spatiales (Joublot-Ferré, 2020) ou encore sur une approche expérientielle (Leininger-Frézal et al., 2020). La sous-section suivante permettra de savoir si de tels choix sont conscients ou s'ils renvoient simplement à des habitudes professionnelles.

### 3.3. L'auto-confrontation

La séance d'auto-confrontation a duré une heure et quarante minutes. Elle s'est déroulée en compagnie de deux chercheuses, l'une s'occupant de sélectionner les extraits vidéo, l'autre animant la discussion.

La première réaction de l'enseignante a été de mettre en évidence la difficulté d'une telle approche, basée sur l'enquête, avec de si jeunes élèves :

*Ils avaient besoin pas mal de moi pour que je donne l'étape suivante, surtout les verts. Et c'est intéressant de voir que dès que j'avais le dos tourné, il ne se passait pas grand-chose. Ils faisaient les clowns. Je ne sais pas si c'est très adapté cette démarche pour cet âge-là. J'avais fait avec toute la classe le début, et là, j'avais que les 2H. Il y avait une élève très difficile qui n'était pas venue ce jour-là. Ça me posait encore des questions. À refaire, je ne referai qu'avec les 2H et puis s'il y a des enfants très peu matures ou perturbateurs, c'est quand même compliqué.*

Mais, en reprenant la leçon, étape après étape, l'enseignante prend tout de même conscience du fait que les élèves ont appris beaucoup de choses, montrées lors de la communication des résultats :

*(...) ils ont réussi à restituer, parler de ce qu'ils avaient vu, ils ont pu parler des questions de géographie : où, quoi, comment, qui. Donc là, j'étais étonnée. Je n'ai pas fait souvent ça, mais c'était aussi intéressant de voir en faisant quelque chose de plus long que ça amène d'autres choses, même si ce n'était pas facile. Ils ont bien parlé devant les autres. (...) Ensuite, il y avait aussi le temps en collectif où chacun disait ce qu'il avait aimé.*

Parmi les éléments que les chercheuses ont relevés, mentionnons le fait que le rappel du connu ne devrait pas être fait uniquement par l'enseignante. Les élèves devraient y être associés pour réactiver des apprentissages. La question d'un travail explicite autour de la démarche d'enquête a également été relevée. Un poster ou un dessin pour chaque étape permettrait ainsi de réactiver les connaissances des élèves, le support fonctionnant ainsi comme un outil médiateur (Bodrova & Leong, 2011). De même, l'élève pourrait se munir de lunettes de différentes couleurs, selon la discipline travaillée.

Par ailleurs, l'enseignante a signalé que, dans les degrés 1-2H, la socialisation correspond à plus de 35 % du temps scolaire. Suite à cela, une chercheuse propose d'alterner des moments d'apprentissages disciplinaires et des moments de socialisation, par exemple autour du débat, avec des rôles distribués aux élèves (mener le débat et distribuer la parole, résumer ce qui a été dit, etc.).

La question de la problématisation a aussi été abordée au cours de l'entretien. En laissant plus de temps d'observation aux élèves, peut-être que certaines problématiques auraient émergé, comme des questions d'aménagement, d'utilisation de l'espace ou de sécurité, ceci afin de développer une vision peut-être un peu plus critique de l'espace analysé.

La question de la séquentialisation a été mentionnée. Travailler en effet les questions du géographe les unes après les autres aurait facilité la gestion du matériel en distribuant les étiquettes par lots (et pas toutes en une fois).

Enfin, les enjeux relevant d'une approche sensorielle ont été identifiés. La phase de prise de données aurait pu se baser sur des sons qui sont souvent très variés durant une récréation. L'identification des sons aurait ensuite permis un travail plus approfondi sur les émotions et les valeurs attribuées aux différentes zones de la cour de récréation. Un travail plus explicite sur le rapport à l'espace aurait ainsi pu être réalisé.

#### 4. Discussion

Les résultats présentés ci-dessus nous amènent à nous questionner sur les spécificités de l'enseignement de la géographie chez les jeunes élèves. Dans ce but, nous souhaitons revenir sur une des idées clés énoncées dans notre cadre théorique : celle qui consiste à développer, chez les enseignants de bonnes connaissances en épistémologie de la discipline, de manière à pouvoir mettre en parallèle le développement des élèves et les processus de construction des notions et concepts disciplinaires (Bunnik, 2023). Dans le cas présent, il convient de mettre en exergue trois apprentissages fondamentaux : le langage, le jeu et le rapport au temps.

Pour ce qui est du langage, il est nécessaire de rappeler que celui-ci est non seulement un moyen de communication, mais surtout un moyen pour apprendre. Il favorise la mise à distance des expériences et des objets du monde pour s'en ressaisir et en faire des objets de pensée et de questionnement (Clerc-Georgy, 2018). Ainsi, les panneaux réalisés par les élèves (figure 3) sont à la fois le résultat de l'enquête menée, mais également un support qui permet de mieux comprendre les questions que se posent les géographes. Ils permettent également de rendre

compte de l'enquête et facilitent la restitution orale par les élèves. Enfin, lors de la phase d'institutionnalisation, grâce à l'étayage et au dispositif choisi par l'enseignante, des compétences spatiales (Joublot-Ferré, 2020 ; Leininger-Frézal et al., 2020) ont pu être travaillées par les élèves. Néanmoins, nous avons mis en avant que l'enseignante n'étaye pas des enjeux liés à l'espace dans une perspective de géographie raisonnée et reste plutôt dans une géographie descriptive et portée sur des concepts spontanés.

Pour ce qui est du jeu, on pourrait être amené à dire qu'il n'était pas suffisamment présent dans la démarche proposée. En effet, les élèves, bien qu'âgés de quatre et cinq ans, ont exploré la cour de leur école comme s'ils avaient neuf ou dix ans. Lors de la synthèse, un élève a d'ailleurs souligné le fait qu'ils n'ont pas pu jouer dans l'après-midi. Or, les travaux récents portant sur cette tranche d'âge montrent que le jeu libre ou jeu de « faire semblant » est considéré comme « l'activité maîtresse, c'est-à-dire l'activité la plus susceptible de provoquer des gains développementaux propres à cet âge, comme les capacités d'autorégulation, le langage oral, la conscience métalinguistique ou l'imagination » (Clerc-Georgy, 2018, p. 25).

Enfin, les élèves doivent aussi apprendre, en début de scolarité, à se détacher de l'ici-et-maintenant pour revenir sur des actions passées et pour anticiper des actions à venir (Clerc-Georgy, 2018). Par exemple, dans la leçon étudiée, l'enseignante a mis l'accent sur les questions de géographes, afin que les élèves comprennent qu'à la prochaine leçon de géographie, ils et elles tenteront, à nouveau de répondre aux questions « Où ? » « Qui ? » « Quoi ? » « Que font-ils ? » « Pourquoi là ? ».

## 5. Conclusion et perspectives

Notre propos consistait à exemplifier les représentations de la géographie scolaire d'une enseignante expérimentée et de montrer comment elle se saisit, dans sa pratique, du nouveau curriculum et du moyen d'enseignement officiel.

L'analyse de la pratique de Corinne a mis en évidence le fait que le moyen d'enseignement officiel a fourni un élément déclencheur pertinent, en l'occurrence le livre « Dans la cour de l'école », de Christophe Loupy ainsi que quelques questions de départ. Dès lors, si l'on se réfère à la typologie de Leroyer (2013), qui, en mathématiques, catégorise les enseignants en trois groupes – les utilisateurs, les adaptateurs, les concepteurs – nous assistons plutôt ici à un travail d'adaptation autour d'une proposition de départ succinctement énoncée. Toutefois, si l'enseignante a pu se lancer dans une séquence d'enseignement complète, c'est surtout grâce à une formatrice-chercheuse qui l'a aidée à structurer le travail d'enquête sur le terrain puis en classe. En effet, ces éléments ne figurent pas du tout dans le MER. Nous avons par ailleurs constaté que l'approche retenue par l'enseignante observée a permis d'impliquer les élèves en suscitant leur questionnement, de les faire entrer dans une posture de géographes et de mettre en valeur leurs productions (Passerieux, 2021).

Comme nous avons pu le constater, les savoirs construits lors de la leçon de synthèse sont de plusieurs types : on y trouve des savoirs factuels (« Il y a dans la cour des garçons qui jouent au football. »), mais également des savoirs conceptuels (les questions que se posent les géographes) ou encore des savoirs qui relèvent plus de compétences (présenter par oral le résultat d'une enquête, mentionner son emplacement lors de la récréation). Peu d'éléments ont été formalisés autour de la démarche d'enquête ou autour du rapport au monde – le rapport aux autres ou à son environnement. Sur ce point, l'auto-confrontation a montré l'importance d'une formation solide en didactique ou d'un accompagnement lors de projets de ce type, car l'ensemble de ces savoirs constituent des apprentissages fondamentaux pour des élèves du cycle 1.

Lors de l'entretien d'auto-confrontation, il est clairement apparu que l'enseignante était plutôt focalisée sur des questions de gestion de la classe. Or, les échanges avec les deux chercheuses

l'ont amenée à réfléchir aux stratégies à adopter pour favoriser les apprentissages, à l'importance de la problématisation et des outils médiateurs ou encore à la possibilité d'alterner des moments de socialisation et des moments d'apprentissage.

L'enquête a constitué un espace interprétatif partagé de significations (Ligozat & Marlot, 2016) et a permis à l'enseignante d'envisager des alternatives à sa pratique professionnelle. En ce sens, nous pouvons dire que participer à une telle recherche collaborative constitue une opportunité de développement professionnel.

L'analyse réalisée ci-dessus met en évidence qu'il est possible de travailler le questionnement géographique avec des élèves de quatre et cinq ans, mais aux conditions toutefois que nous avons identifiées plus haut. Par ailleurs, cette analyse permet de relever l'importance de l'accompagnement des enseignants qui souhaitent mettre en œuvre, dans leur classe, une démarche d'enquête qui émancipe et qui rend critique. Il y a enfin des enjeux centraux en termes de postures, d'approches pédagogiques et d'institutionnalisation. Ce sont ces trois points que nous développerons sous forme de perspectives dans la dernière partie de ce texte.

En termes de posture enseignante, il convient de se rappeler que nous vivons dans un monde problématique (Fabre, 2011) et que, dès lors, il nous faut outiller nos élèves, dès le plus jeune âge, afin qu'ils puissent mener des enquêtes et développer des approches complexes, critiques et émancipatrices (Pache & Rouiller, 2022). Dans cette optique, il ne s'agit pas uniquement d'acculturer les élèves à notre société, mais également d'initier une réflexion sur les logiques qui ont mené à la situation actuelle afin de réfléchir à des futurs souhaitables en termes de durabilité (Lausselet, 2022).

En termes d'approches pédagogiques, il s'agit d'envisager des « pédagogies puissantes » (Nolet, 2016) comme, par exemple, de l'apprentissage en petits groupes, des enquêtes, de l'apprentissage expérientiel, du service à la communauté ou un apprentissage centré sur des lieux. De telles approches favorisent l'action et impliquent de sortir du modèle d'enseignement transmissif traditionnel, en permettant réellement le développement d'apprentissages fondamentaux disciplinaires et de compétences.

La question de l'institutionnalisation mérite également d'être approfondie, afin de mettre en évidence, outre les contenus disciplinaires, la problématisation ou le savoir des questions, la démarche d'enquête ainsi que le rapport au monde des élèves, à savoir le rapport à soi, aux autres (éthique du *care*) et à son environnement.

Pour intégrer dans les pratiques ces différents enjeux, il convient de renforcer la formation des enseignants en introduisant des dispositifs collaboratifs et d'analyse de pratiques dans les formations initiales et continues. Dans cette optique, les travaux réalisés sur les *lesson study*, par exemple autour du rôle du facilitateur (Clerc-Georgy & Martin, 2017) sont réjouissants et méritent d'être encouragés.

## Références

- ANDERSON Lorin & KRATHWOHL David (2001), *A taxonomy for learning, teaching and assessing*, New York, Longman.
- ASTOLFI Jean-Pierre (2008), *La savoir des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*, Paris, ESF.
- BEAUTIER Elisabeth & RAYOU Patrick (2013), *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- BODROVA Elena & LEONG Debora (2011), *Les outils de la pensée. L'approche vygotskienne dans l'éducation à la petite enfance*, Québec, PUQ.

- BRUNER Jérôme (1960), *The Process of Education*, Harvard, Harvard University Press.
- BUNNIK Benoît (2023), *Une discipline fantôme : les professeurs des écoles et la géographie*, Thèse de Doctorat, Université Cergy Paris.
- CEBE Sylvie (2001), « Apprends-moi à comprendre tout seul », *XY ZEP*, n° 11, p. 1-6.
- CLERC-GEORGY, Anne (2018), « Redéfinir les fondamentaux pour permettre à tous les élèves de s'approprier les outils requis par l'école : la question du langage », *Carnets Rouges. Des fondamentaux pour quelle école ?*, n° 12, p. 24-26.
- CLERC-GEORGY Anne & MAIRE SARDI Béatrice (2020), « Penser la didactique des apprentissages fondamentaux en articulant jeu et curriculum : l'exemple d'un théâtre de marionnettes avec des élèves de 4 à 6 ans », *Forumlecture.ch*, n° 1, p. 1-17.
- CLERC-GEORGY Anne & MARTIN Daniel (2017), « Les lesson study: un dispositif pour favoriser l'usage des savoirs théoriques dans l'analyse de la pratique », *Formation et Profession*, n° 25 (1), p. 20.33.
- CLOT Yves (1999), *La fonction psychologique du travail*, Paris, Presses universitaires de France.
- FABRE Michel (2011), *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*, Paris, Presses universitaires de France.
- FILÂTRE Elsa (2021), *Développer la conscience géographique des élèves en enseignant à partir de l'espace proche*, Thèse de doctorat, Université de Toulouse.
- GEOGRAPHICAL ASSOCIATION (2022), *A Framework for the school geography curriculum*, Sheffield, Geographical association, <https://geography.org.uk/wp-content/uploads/2023/07/GA-Curriculum-Framework-2022-WEB-final.pdf>
- GLAUDEL Anne (2018), « Regard sur la géographie enseignée à l'école primaire : une étude de cas au cycle 3 », *L'information géographique*, n° 3(82), p. 144-166.
- HERTIG Philippe (2009), *Didactique de la géographie et formation initiale des enseignants spécialistes*, Thèse de doctorat, Université de Lausanne.
- JACQUES François (1991), « Argumentation et stratégies discursives », dans Alain Lempereur (éd.), *L'argumentation*, Liège, Mardaga, Colloque de Cerisy, p. 153-171.
- JOUBLOT-FERRE Sylvie (2020), *La traversée des espaces adolescents. De l'habiter et de l'expérience du monde. Un projet pour l'enseignement de la géographie*, Thèse de doctorat, Université de Lyon.
- LAUSSELET Nadia (2022), « Eduquer à la durabilité : de quoi parle-t-on ? », *L'Éducateur*, n° 8, p. 4-6.
- LEININGER-FREZAL Caroline, GAUJAL Sophie, HEITZ Catherine & COLIN Pierre (2020), « Vers une géographie expérientielle à l'école : l'exemple de l'espace proche », *Recherche en éducation*, n° 41.
- LEROYER Laurence (2013), « Le rapport au support dans le travail de préparation en mathématiques des enseignants du premier degré », *Éducation & Didactique*, n° 7(1), p. 147-164.
- LIGOZAT Florence & MARLOT Corinne (2016), « Un espace interprétatif partagé entre l'enseignant et le didacticien est-il possible ? », dans Florence Ligozat, Maryvonne Charmillot & Alain Muller (éds.), *Le partage des savoirs dans les processus de recherche en éducation*, Bruxelles, De Boeck, p. 143-164.
- MORRISSETTE Joëlle (2013), « Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs ? », *Nouvelles pratiques sociales*, n° 25(2), p. 35-49.
- NOLET Victor (2016), *Educating for Sustainability. Principles and Practices for Teachers*, New York, Routledge.

NONNON Elisabeth (1997), « Quels outils se donner pour lire la dynamique des interactions et le travail sur les contenus de discours », *Enjeux*, n° 39/40, p. 12-49.

PACHE Alain & ROUILLER Sybille (2022), « Complexity and Criticality in Relation to ESD Competences », dans Paul Vare, Nadia Lausselet & Marco Rieckmann (éds.), *Competences in Education for Sustainable Development. Critical Perspectives*, Cham, Springer, p. 53-60.

PAILLE Pierre & MUCCHIELLI Alex (2003), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.

PASSERIEUX Christine (2021), *L'école maternelle face à ses enjeux. Créer les conditions de l'égalité*, Yvry-sur-Seine, Editions de l'Atelier.

PRAMLING Samuelsson & ASPLUND Carlsson (2008), « The playing Learning Child: Towards a pedagogy of early childhood », *Scandinavian Journal of Educational Research*, n° 52(6), p. 623-641.

ROY Patrick, GREMAUD Bertrand & JENNI Philippe (2019), *Une Communauté Discursive de Pratiques Interdisciplinaires (CDPI) pour appréhender le chocolat comme objet d'investigation interdisciplinaire dans le champ de l'Éducation en vue d'un développement durable*, Texte présenté dans le cadre du symposium : Recherches collaboratives en sciences de la nature et en « éducations à » : pour construire quels savoirs ? XVI<sup>e</sup> Rencontres du REF, Toulouse, France, 9 et 10 juillet 2019.

## Annexe

### Fiche d'enquête pour les élèves

SHS géographie

La cour de l'école pendant la récréation.



Espaces définis pour l'observation:

1. vers la cabane,
2. vers le terrain de foot,
3. vers les jardins et le milieu,
4. vers l'escalier près des pompiers selon le plan.

SHS géographie

Feuille d'enquête personnelle.

Qui ? Où? Quoi? Pour quoi?

J'observe dans l'espace 1 2 3 4

<b>Où?</b> Colorie l'espace que tu observes.			
<b>Quoi?</b> Entoure ce qui appartient à l'espace que tu observes			

SHS géographie

<b>Qui ?</b> Repère quelles personnes sont dans cet espace.				
- + = ++ +++				
<b>Quoi ?</b> Que font les personnes dans cet espace. (Entoure ou dessine)				

SHS géographie

Tu peux faire ici des dessins de ce que tu observes.