



HAL
open science

Construire les prémices d'un regard géographique en moyenne et grande section de maternelle

Hélène Lambert

► **To cite this version:**

Hélène Lambert. Construire les prémices d'un regard géographique en moyenne et grande section de maternelle. Education. 2016. dumas-01367395

HAL Id: dumas-01367395

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01367395>

Submitted on 16 Sep 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Année universitaire 2015-2016

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Premier degré

Construire les prémices d'un regard géographique en moyenne et grande section de maternelle

Présenté par Hélène LAMBERT

Mémoire de M2 encadré par Martine KONÉ

Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) (Prénom NOM)

Hélène LANBERT

Auteur du mémoire de master 2 MEEF-PE / MEEF-SD / MEEF-EE (entourez la mention et indiquez le titre du mémoire)

Construire les prémices d'un regard géographique en moyenne et grande section de maternelle

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient(e) que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à Bonneville
le 17 mai 2016

Signature de l'étudiant(e)

LANBERT

Autorisation de diffusion électronique d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS¹

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussignée Hélène LAMBERT.....

auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé :

*..Construire les premières d'un regard géographique en
moyenne et grande section de maternelle*.....

, agissant en l'absence de toute contrainte,

autorise

n'autorise pas ²

le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son mémoire.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : membupe@univ-grenoble-alpes.fr

Fait à Bonneville, le 18 mai 2016

Signature de l'étudiants(e),
Précédée de la mention « bon pour accord »

bon pour accord

H Lambert

¹ La base DUMAS (Dépôt Universitaire des Mémoires Après Soutenance) est en accès libre à l'adresse : <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/>
NB : le mémoire sera diffusé sur Dumas si la note obtenue pour l'écrit est supérieure ou égale à 16/20 et si l'auteur et le responsable de mémoire en donnent l'autorisation

² Entourer la mention choisie

Sommaire

1	ÉTAT DE L'ART	3
1.1	LE DESSIN D'ENFANT	3
1.1.1	<i>Stades d'évolutions.....</i>	<i>4</i>
1.1.2	<i>Critères de lecture d'un dessin d'enfant au stade du « réalisme intellectuel ».....</i>	<i>5</i>
1.1.3	<i>Le dessin d'enfant dans les programmes de maternelle.....</i>	<i>8</i>
1.2	DIDACTIQUE DE LA GEOGRAPHIE ET DE L'ESPACE	9
1.2.1	<i>Espace et géographie dans les programmes de l'école</i>	<i>9</i>
1.2.2	<i>Géographie, espace, paysage : définitions et axes d'entrée dans la didactique de ces notions</i>	<i>11</i>
1.2.3	<i>Construire le regard géographique.....</i>	<i>12</i>
1.2.4	<i>Clés de lecture d'un paysage</i>	<i>13</i>
1.3	LE PARCOURS D'EDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE EST-IL UN LEVIER D'APPRENTISSAGE ?	14
1.3.1	<i>La découverte des paysages, une éducation au patrimoine</i>	<i>15</i>
1.3.2	<i>La mobilisation des trois piliers de l'EAC « voir, faire, comprendre »</i>	<i>15</i>
1.3.3	<i>Une approche transdisciplinaire</i>	<i>16</i>
1.4	PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES	17
2	METHODOLOGIE.....	18
2.1	CADRE DU RECUEIL DE DONNEES.....	18
2.2	DEMARCHE ET PROTOCOLE DE RECUEIL DE DONNEES	19
2.2.1	<i>Démarche de ma séquence d'apprentissage</i>	<i>19</i>
2.2.2	<i>Protocole du recueil de données :</i>	<i>19</i>
2.3	CADRE ET DEROULEMENT DE LA SEQUENCE	20
2.3.1	<i>Cadre de la séquence</i>	<i>20</i>
2.3.2	<i>Plan de séquence</i>	<i>22</i>
3	ANALYSE.....	25
3.1	PREAMBULE : OBSTACLES RENCONTRES LORS DE LA MISE EN ŒUVRE DE L'EXPERIENCE.....	25
3.2	TABLEAUX SYNTHETIQUES DES DESSINS D'ENFANTS A PARTIR DES CRITERES DEFINIS DANS LA PARTIE THEORIQUE	26
3.2.1	<i>Analyse graphique des dessins des élèves</i>	<i>27</i>
3.2.2	<i>Analyse linguistique.....</i>	<i>29</i>
3.2.3	<i>Analyse topologique / géographique.....</i>	<i>32</i>
3.2.4	<i>Ouvertures.....</i>	<i>35</i>
	BIBLIOGRAPHIE.....	37
	ANNEXES	- 1 -

Introduction

Dès les premiers cours de méthodologie, ma directrice de mémoire Martine Koné nous a présenté le parcours d'éducation artistique et culturelle comme un « levier de développement personnel, d'égalité des chances et d'implication dans le collectif ». Rappelons que ce parcours est une action éducative, précisée dans le B.O. du 9 juillet 2015, mise en place dès la rentrée 2015 pour tous les élèves, tout au long de leur scolarité.

Comme ce parcours s'adresse à tous les élèves jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire, j'ai, dans un premier temps, pensé cette idée de parcours dans le sens d'un projet au long cours, dans le cadre d'un parcours inter-cycles, sur plusieurs niveaux de classes.

Dans le contexte de l'école dans laquelle j'ai été nommée cette année, j'ai assez vite imaginé faire des ponts entre la maternelle et l'élémentaire. Trois classes de cycle 3 partiront en classe découverte : l'une à Marseille et les deux autres en Camargue. Au-delà du travail dans ces classes, tous les événements collectifs de l'école – spectacle de Noël, fête de l'école par exemple – se construisent autour de la thématique « Méditerranée ». Il me paraissait alors évident d'inclure, dans ma classe, un travail autour de ces voyages et de creuser l'idée du parcours dans mon mémoire.

Ce projet est peu à peu apparu très ambitieux et trop vaste au regard des contraintes de temps, des problématiques d'anticipation d'un projet (les collègues d'élémentaire ont évidemment réfléchi bien en amont de la rentrée à la conception de ces voyages), des exigences et doutes d'une première année d'enseignement et surtout au regard des capacités des élèves de moyenne et grande section. Penser en terme de parcours implique d'organiser la progressivité d'un curriculum : pour que mes élèves soient à même d'apprécier et de comprendre les informations que leurs aînés allaient leur rapporter de voyage, il me fallait d'abord les sensibiliser à la lecture de paysages « vécus » et traversés quotidiennement, à portée de leur entendement. En prenant en compte ces contraintes, j'ai préféré envisager un projet d'une ampleur plus raisonnable, afin de le mener à bien. Je voulais qu'il ait du sens pour mes élèves dans leurs apprentissages et pour moi dans l'apprentissage de la mise en œuvre de projets et de séquences d'enseignement.

L'expérience présentée dans ce mémoire résulte d'un recadrage progressif vers mes élèves, leurs capacités et nos contraintes de temps. D'un projet sur le voyage, la découverte

d'un autre lieu, d'une collaboration avec les enseignants du cycle 3, l'objet de mon travail s'est progressivement resserré sur la découverte de leur environnement proche et sur l'acquisition de clés de lecture d'un paysage transposables à d'autres espaces, dans la perspective d'acquérir les prémices d'un regard géographique.

Du fait du resserrement thématique, j'ai appréhendé des objets d'apprentissage et un terrain théorique méconnus. Certaines connaissances, notamment la lecture de paysages et la didactique de la géographie, ont dû être approfondies. La formation à l'ESPE a été le lieu d'apports théoriques et de pistes de mise en œuvre d'activités, nécessaires à cette séquence et à la polyvalence exigée par le métier de professeur des écoles.

Afin de développer ces différents aspects, le mémoire s'articulera en deux parties : la première partie permettra d'exposer la théorie autour des dessins d'enfants et la didactique de la géographie ; la seconde partie sera axée sur l'analyse de ma séquence.

1 État de l'art

Cette partie théorique permettra de recadrer trois éléments nécessaires à l'élaboration de ma séquence et de l'analyse de celle-ci.

Dans un premier temps, je ferai un état des recherches en matière d'analyse du dessin d'enfant, en me concentrant sur la période des 4-6 ans, âges des élèves en classe de moyenne et grande section. C'est en effet leur moyen d'expression majeur qui nous permettra de faire un premier relevé de leurs possibilités de représentations d'un paysage.

Dans un deuxième temps, j'aborderai les éléments de didactique en géographie, en particulier pour les classes de cycle 1. En effet, le terme « géographie » n'apparaît dans les programmes de l'école qu'au cycle 3. Cependant, un travail sur l'espace et en particulier sur la découverte de différents milieux (dont leur environnement proche) peut être effectué dès la maternelle afin de commencer à construire ce regard géographique : c'est ce que nous trouvons dans les programmes de maternelle du B.O. du 26 mars 2015.

Enfin, je montrerai dans quelles mesures l'élaboration d'un tissage des apprentissages dans le cadre d'un parcours d'éducation artistique et culturel permet de faire le pont entre les capacités des enfants de 4-6 ans et les contraintes de la construction d'un regard géographique.

1.1 Le dessin d'enfant

Le recueil des dessins de mes élèves sera un des moyens d'évaluer leurs représentations sur la création et la composition d'un paysage, mais aussi le moyen de mesurer les progressions éventuelles à la fin de ma séquence.

Afin de bien cerner les caractéristiques d'un dessin d'enfant, j'ai consulté l'ouvrage de référence *Que sais-je ?* sur le dessin d'enfant. Philippe Wallon, médecin psychiatre et docteur en psychologie, mène depuis longtemps des recherches sur le dessin d'enfant. Dès l'introduction de cet ouvrage, il explique que « le dessin est tout d'abord un mode d'expression pour l'enfant, ensuite seulement un moyen de communication » (2012, p. 4) et que « l'enfant utilise le dessin comme un langage. » (*Ibid.*, p. 18). En effet, ces deux

aspects expressif et langagier sont pertinents pour des enfants dont le dessin est le principal vecteur de représentation et de communication.

« Le dessin est une activité transitoire qui apparaît chez l'enfant dès la deuxième année et va se développer très rapidement les années suivantes pour s'atténuer, voire disparaître avec l'avènement de l'adolescence », nous précisent Catherine Tourrette et Michèle Guidetti (2012, p. 106). Elles ajoutent que « C'est une activité caractéristique de l'enfance, qui tient une grande place en particulier par la possibilité d'expression qu'il apporte à l'enfant jeune. » La pratique du dessin permet d'utiliser la spontanéité des enfants et d'obtenir un travail individuel sur une thématique. Elle est en outre un très bon support pour développer le langage oral. Pour caractériser les dessins d'enfants, ces théoriciens ont défini différents stades d'évolutions et établi un certain nombre de critères d'évaluation scientifiques.

1.1.1 Stades d'évolutions

Les auteurs sollicités dans cette partie – Philippe Wallon, Catherine Tourrette et Michèle Guidetti – reprennent les travaux de G. H. Luquet, psychologue qui a recueilli et analysé les dessins de sa fille. Sa recherche demeure un travail de référence dans la description et l'analyse du dessin d'enfant. G. H. Luquet fournit dès 1927, dans son ouvrage *Le dessin enfantin*, une description des étapes : « la succession des stades qu'il décrit traduit l'effort d'adaptation de l'enfant au réel et de traduction du réel : il les caractérise de "réalisme" : fortuit, manqué, intellectuel, visuel » (Tourrette et Guidetti, p. 106).

Les trois premiers stades concernent tous les enfants de maternelle, des premiers essais aux dessins effectués en fin de cycle. Ils me permettront d'évaluer le cheminement de mes élèves, d'observer à quel stade ils en sont.

Les différentes étapes de l'évolution du dessin d'enfant sont ainsi définies :

- « Le **réalisme fortuit** commence avec le griffonnage. Ce dessin ne révèle pas encore une intention représentative (même si l'enfant accompagne parfois ce type de dessin d'un commentaire explicite). Il traduit cependant les premiers aspects psychomoteurs du dessin. L'enfant y élabore la méthode sur laquelle il s'appuiera par la suite. » (Wallon, *Ibid.*, p. 11) Catherine Tourrette et Michèle Guidetti ajoutent que « la signification que l'enfant attribue à son dessin ne semble pas avoir de lien direct avec la morphologie du tracé, l'enfant peut

même accorder à un seul dessin plusieurs significations, ajouter *a posteriori* quelques éléments ayant pour but d'en augmenter le réalisme. » Elles précisent que « l'apparition de l'intentionnalité graphique marque le passage à l'étape suivante » (Tourrette et Guidetti, p. 107)

- Le **réalisme manqué** ou l'intention de représentation. « La découverte de la possibilité de représentation conduit l'enfant à rechercher des analogies entre les traits qu'il trace et des objets connus. Même si par hasard, il y a une certaine adéquation entre ce qu'il veut représenter et ce qu'il arrive à dessiner, il y a encore un écart assez grand entre intention et réalisation : du fait de ces possibilités limitées à la fois dans l'analyse de ce qu'il veut représenter et de ces capacités graphiques, on peut dire que le plus souvent ses moyens ne sont pas à la hauteur de ses intentions. » (*Ibid.*, p. 107)

- Le **réalisme intellectuel**, où l'enfant montre ce qu'il sait du réel : grâce à ses progrès, l'enfant « utilise un certain nombre de procédés destinés à mieux faire comprendre la connaissance qu'il a du monde ». (*Ibid.*, p. 107)

À travers ces différentes étapes de l'évolution du dessin, je pourrai situer mes élèves dans leur progression et déterminer quel stade ils ont atteint. Mes élèves seront forcément à des stades différents : l'objectif est qu'ils progressent tous vers le stade du « réalisme intellectuel ». Dans ma séquence sur l'environnement proche, mon objectif est de partir de ce que les enfants connaissent et de les aider à passer du stade du réalisme manqué (où leurs moyens ne sont pas à la hauteur de leurs intentions) à celui du réalisme intellectuel (où le dessin est plus complet et plus détaillé), ou à renforcer ce dernier stade, pour ceux qui sont déjà capables de montrer ce qu'ils savent du réel.

1.1.2 Critères de lecture d'un dessin d'enfant au stade du « réalisme intellectuel »

Dans ce stade de « réalisme intellectuel », qui correspond à l'âge des élèves de grande section, Philippe Wallon retient deux caractéristiques : le rabattement et la transparence.

« Le **rabattement** repose sur un principe simple : le dessin est constitué comme une carte de géographie dont les éléments verticaux sont présentés comme s'ils étaient vus de face. » (2012, p. 12). Il donne l'exemple d'un dessin de village (très pertinent dans la perspective de ma séquence) : « le village est imaginé avec des rues et des carrefours, mais chaque maison est dans l'axe de la rue, ce qui rend la perspective problématique. Plus curieux encore, les personnages sont représentés de la même façon, ils s'inscrivent dans le tracé du chemin, comme si on les voyait de derrière. » Il conclut cette analyse en

soulignant que « l'enfant a évoqué la réalité qu'il connaissait, il n'a pas cherché à la représenter suivant nos règles d'adultes, ce qui n'est pour lui que de simples convenances. » (*Ibid.*, p. 12)

Cette incursion dans le dessin d'un village m'interpelle puisque cela sera le sujet de la première séance de ma séquence. Je pourrais ainsi observer l'utilisation (ou non) de cette caractéristique par mes élèves. (cf. figures ci-dessous)

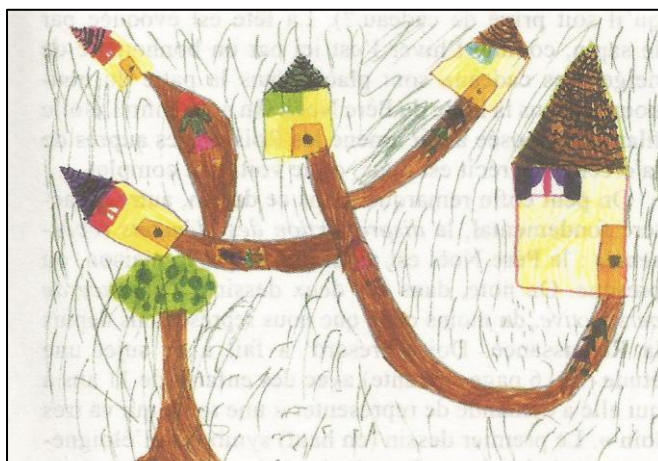


Fig. 4. - Le rabattement (fille, 5 ans 11 mois)



Fig. 5. - La transparence (garçon, 7 ans 7 mois)
Deux aspects du « réalisme intellectuel » de Luquet

Figures issues du *Dessin d'enfant* (Wallon, 2012 p. 13)

La deuxième caractéristique que retient Philippe Wallon est la transparence : « l'espace et le temps sont figurés par la disposition des éléments dans la feuille, leur place est chargée de signification, elle est "symbolique" ». (*Ibid.*, p. 12) Il évoque par exemple la maison, qui est figurée comme si elle avait perdu ses murs : certains enfants dessinent les murs et les peignent ; d'autres dessinent l'intérieur de la maison, les objets et personnes

présents dans les pièces en faisant des lignes pour les murs. C'est en ce sens qu'il parle de « transparence » (cf. figure 5 ci-dessus).

D'autres critères d'analyse sont proposés par Philippe Wallon pour analyser le dessin enfantin (*Ibid.*, p. 19 à 26) :

- La feuille est utilisée comme élément du dessin et ses bords prennent une signification (par exemple, en bas une ligne d'herbe figure le sol et une ligne bleue est dite « ligne du ciel »).

- L'enfant ignore la perspective : tous les éléments sont présents sur le même plan et sont montrés de manière évocatrice, mais ne respectent pas la réalité. Par exemple, ne sont pas respectés la taille des personnages par rapport aux maisons, les éléments du corps par rapport à d'autres, la cheminée qui suit les pentes de la maison et non la verticale...

- Le dessin d'enfant est symbolique : la vraisemblance passe au second plan. Des objets sont représentés avec des yeux et une bouche, par exemple.

À première vue, Philippe Wallon accorde un intérêt particulier aux critères de rabattement et de transparence pour lire les dessins d'enfant. Je verrai quels critères seront pertinents dans les productions de mes élèves.

Plus généralement, Catherine Tourrette et Michèle Guidetti soulignent que le « dessin peut être considéré comme un témoin de l'évolution de l'enfant : évolution psychomotrice (puisque la qualité du graphisme dépend de ses possibilités motrices), intellectuelle (car on y trouve des éléments significatifs de l'évolution de sa pensée, par exemple dans l'excès de centration puis dans la décentration de son point de vue) et affective (car l'enfant y projette sa façon d'être au monde, en y exprimant son vécu intérieur avec tous les conflits vécus et les angoisses non dites) » (2012, p. 106).

Nous retiendrons de ces points de vue quelques prolongements généraux sur le développement de l'enfant : les capacités motrices de l'enfant jouent un rôle dans l'exécution du dessin ; l'enfant a encore une vision égocentrique de l'espace : il ne représente pas ce qu'il sait, ni ce qu'il voit mais ce qu'il aime. L'idée est d'amener l'enfant à avoir un regard distancié sur son propre monde.

Comme « Toute œuvre enfantine est censée représenter quelque chose, un élément de la réalité qui l'entoure. » (Wallon, 2012, p. 11), je vais aider mes élèves à représenter cette réalité et à formuler une description de celle-ci.

Les deux auteures insistent sur le fait que « comprendre un dessin implique une excellente connaissance de l'enfant, de son développement et des caractéristiques

générales de l'évolution de son dessin » (Tourrette et Guidetti, 2012, p. 106). Par ce discours, nous voyons que ce sont des spécialistes de la psychologie de l'enfant. Dans cette première année d'enseignement, je ne prétends pas avoir encore acquis une connaissance fine de la psychologie de l'enfant dans le cadre scolaire. Je me concentrerai donc sur les critères généraux du développement de l'enfant, que je croiserai avec les critères d'analyse développés dans la deuxième phase de la partie théorique à venir, consacrée à la didactique de la géographie.

1.1.3 Le dessin d'enfant dans les programmes de maternelle

Le développement des compétences graphiques est bien évidemment présent dans les programmes de l'école maternelle (MEN, 2015, p. 11-12). Le domaine « agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques » s'articule autour de quatre axes : **dessiner**, s'exercer au graphisme décoratif, **réaliser des compositions plastiques** planes et en volume et enfin **observer, comprendre** et transformer **des images**.

Au cours de ma séquence, trois de ces axes seront exploités.

En effet, à la suite d'un premier dessin, première représentation libre de leur village, je proposerai aux élèves, à deux reprises, d'effectuer d'autres représentations : « les ébauches ou les premiers dessins sont conservés pour favoriser des comparaisons dans la durée et aider chaque enfant à percevoir ses progrès ; ils peuvent faire l'objet de reprises ou de prolongements » (*ibid.*, p.11). Les dessins jalonneront ainsi ma séquence afin que les élèves et moi-même puissions observer la progression des apprentissages.

Dans ces différents dessins, je les conduirai à expérimenter divers outils et à réaliser des compositions plastiques. Nous nous intéresserons ensemble au choix des matériaux, des couleurs, des outils appropriés à leurs réalisations individuelles. Dans les productions collectives, les élèves devront se mettre d'accord sur ces choix.

Au cours de cette séquence, j'utiliserai des photographies du village, leurs dessins aux différentes étapes de la séquence, des œuvres d'artistes, des illustrations d'albums de jeunesse. Ces supports multiples feront l'objet d'observations, de distinctions, de comparaisons afin de construire et d'enrichir leur regard face à différentes images.

1.2 Didactique de la géographie et de l'espace

Dans cette partie, nous poursuivrons le cadrage théorique de notre séquence et entrerons dans la thématique qui sera l'objet des apprentissages. Nous observerons d'abord la place des notions d'espace et de géographie dans les différents programmes de l'école. Enfin, nous verrons comment construire une approche de la géographie et comment construire les prémices d'un regard géographique en cycle 1.

1.2.1 Espace et géographie dans les programmes de l'école

Les nouveaux programmes du cycle 1 sont en vigueur depuis la rentrée de septembre 2015 et nous faisons référence aux programmes des cycles 2 et 3 qui eux seront en vigueur dès septembre 2016, afin de situer précisément les objectifs de la fin du cycle 1 par rapport aux objectifs des autres cycles et du socle commun et de les mettre en perspective.

Le terme « géographie » n'apparaît dans les programmes de l'école qu'au niveau du cycle 3. Le lien est fait avec les programmes de cycle 1 et 2 par l'utilisation du terme « espace », qui est lui seul utilisé dans les programmes des deux premiers cycles.

Dans le deuxième volet des programmes de cycle 3, qui précise les contributions au socle commun de connaissances, de compétences et de culture, il est indiqué que, pour le domaine 5 « Les représentations du monde et l'activité humaine » : « C'est à l'histoire et à la géographie qu'il incombe prioritairement d'apprendre aux élèves à se repérer dans le temps et dans l'espace. » Il est ensuite précisé que « l'enseignement de la géographie aide l'élève à penser le monde. Il lui permet aussi de vivre et d'analyser des expériences spatiales et le conduit à prendre conscience de la dimension géographique de son existence. Il participe donc de la construction de l'élève en tant qu'habitant. » C'est ensuite dans la compétence « se repérer dans l'espace : **construire des repères géographiques** » (MEN, 2016 p. 50 et 57) qu'apparaît cette notion de géographie. Nous pouvons souligner qu'elle n'apparaît pas comme une matière close sur elle-même, mais comme un domaine complexe, les compétences disciplinaires « spécifiques » à cette discipline ne se construisant que par la sollicitation d'autres domaines : mathématique, motricité, dessin et langue particulièrement. Ainsi par exemple, les élèves doivent apprendre à « nommer et localiser les grands repères géographiques », « nommer et localiser un lieu dans un espace géographique », « situer des lieux et des espaces les uns par rapport aux autres », « appréhender la notion d'échelle géographique », « décrire, représenter et lire un paysage »... Ces programmes soulignent en outre la continuité nécessaire des

apprentissages et proposent de réinvestir les notions abordées au cycle 2. Nous sommes bien là dans une vision spiralaire des apprentissages, qui est amorcée dès le cycle 1.

En effet entre la maternelle et l'école primaire, nous passons d'un domaine d'apprentissage intitulé « **explorer** le monde » en cycle 1 à un domaine « **questionner** le monde » en cycle 2. Au cycle 1, les enseignants amènent les élèves à se repérer dans l'espace et le temps parcourus, afin de « dépasser peu à peu leur propre point de vue et à adopter celui d'autrui » (p. 16) Dans le paragraphe sur l'espace, il est précisé que « l'enseignant conduit les enfants de l'observation de l'environnement proche (la classe, l'école, le quartier...) à la découverte d'espaces moins familiers (campagne, ville, mer, montagne...). L'observation des constructions humaines (maisons, commerces, monuments, routes, ponts...) relève du même cheminement. Pour les plus grands, **une première approche du paysage** comme milieu marqué par l'activité humaine devient possible. »

Cette approche sera confortée au cycle 2 puisque dans le domaine « questionner l'espace et le temps », les attendus sont « **se repérer dans l'espace et le représenter** » et plus précisément acquérir les compétences suivantes : se repérer dans son environnement proche, produire des représentations des espaces familiers (les espaces scolaires extérieurs proches, le village, le quartier) et moins familiers (vécus lors de sorties).

Ces attendus sont complétés par les attendus du domaine « explorer les organisations du monde » pour lesquels les compétences travaillées sont : comprendre qu'un espace est organisé et identifier des paysages.

Ces programmes proposent donc, dès la maternelle, d'apprendre à représenter et à décrypter l'espace et d'appréhender cette notion qui sera approfondie dans les cycles 2 et 3.

Nous pouvons aussi souligner que le terme « paysage » apparaît dès le programme de cycle 1. Notre séquence s'intègre donc parfaitement dans les attendus des programmes.

Nous observons en effet la progressivité des programmes sur cette thématique : **observation** de l'espace proche en maternelle pour aider les enfants à progresser d'un point de vue spontané vers un point de vue plus rationnel et distancié, **consolidation** des clefs de lecture des paysages au cycle 2, **construction** de repères géographiques à la fin du cycle 3.

1.2.2 Géographie, espace, paysage : définitions et axes d'entrée dans la didactique de ces notions

Dans le dictionnaire *Le nouveau Petit Robert de la langue française* de 2007, les définitions suivantes nous semblent être le point de départ de notre réflexion :

- Géographie : « science qui étudie et décrit la Terre à sa surface, en tant qu'habitat de l'homme et de tous les organismes vivants ».

- Espace : « lieu plus ou moins bien délimité où peut se situer quelque chose ».

- Paysage : « partie d'un pays que la nature présente à un observateur. »

Ces trois définitions retenues posent le cadre de ma séquence : je repère d'ores et déjà des mots-clés, comme « habitat », « lieu délimité » et « observateur ». En effet, ce qui m'intéresse dans ces notions et ce qui fait lien avec les programmes de l'Éducation nationale est l'axe de « territoire habité ».

Les spécialistes apportent des précisions sur ces définitions, en particulier dans un cadre pédagogique. Dans le manuel *Découvrir le monde en 64 enquêtes CP/CE1 : guide du maître*, plus précisément dans le chapitre consacré à la représentation de l'espace, l'objet actuel de la géographie est défini comme « l'organisation des territoires par les sociétés humaines » (Koné *et al.*, 2011, p. 23). Il est précisé que cette approche met l'homme « au centre comme acteur social, décideur politique, individu... Il a délimité des territoires, qu'il transforme en composant avec le milieu, le passé, ses représentations. Faire de la géographie, c'est donc essayer de prendre en compte les interactions entre éléments naturels et humains pour comprendre les systèmes. » (*Ibid.*, p. 23)

Cette réactualisation de mes connaissances en matière de géographie m'ouvre les perspectives d'observation et d'apprentissage avec mes élèves. Il ne faudra pas que j'oublie de les placer au centre de cette séquence, comme individus participant à l'espace dans lequel ils vivent. De même, positionner mes élèves comme observateurs – et donc là aussi comme acteurs dans l'analyse de la construction d'un paysage – répondra à la définition scientifique. En effet, le paysage est « une représentation » (*Ibid.*, p. 24). Le géographe « a quelque peu modifié cette définition pour englober l'espace directement embrassé par l'œil de l'observateur. » (*Ibid.*, p. 24) Que l'observateur soit peintre, géographe ou élève, le paysage reste une représentation de ce qu'il voit.

Dans ce qui est visible par l'observateur, nous devons prélever des signes qui permettent de comprendre le fonctionnement de cet espace. « Analyser le paysage, c'est

donc chercher les clés de lecture, identifier les constantes et les exceptions. » (*Ibid.* p. 25)
Nous y reviendrons dans le paragraphe 1.2.4.

Ces définitions sont complétées par le cours de l'ESPE autour de l'espace et du temps¹ :
« Tout espace est à la croisée de composantes verticales (caractéristiques biotiques : climat, végétation... ; caractéristiques abiotiques : géologie, poids de l'histoire, des aménagements...) et de composantes horizontales (situation de cet espace dans un espace englobant ou en relation avec d'autres espaces). In fine, une éducation à la lecture de paysage revient donc à développer la capacité de l'élève à prélever des signes du fonctionnement de l'espace à partir de ce qu'il observe ; puis à situer l'espace étudié dans des unités plus vastes (à l'aide de cartes ou d'autres documents) pour vérifier ses hypothèses et expliquer ce qu'il voit.

Le guide du maître de Martine Koné *et al.* précise cependant qu'il n'est pas possible d'aller aussi loin au cycle 2 dans la compréhension et la définition de ces notions. L'effort doit, selon les auteurs, se porter sur « l'acquisition de la démarche, la découverte des outils par des premières manipulations, la construction des bases d'un savoir pertinent. L'idéal serait de partir du local, connu des élèves ». (*Ibid.*, p. 23) En suivant ce raisonnement, les élèves de cycle 1, plus jeunes encore, ne peuvent aborder la question géographique qu'en partant du connu.

Mon ambition sera, pour mes élèves de MS-GS, de leur faire découvrir des outils par une première observation et manipulation du paysage, afin d'en acquérir des clés de lecture. En partant effectivement de leur environnement proche, j'essaierai de les rendre acteurs de cette construction du paysage.

1.2.3 Construire le regard géographique

Le cours autour de l'espace et du temps¹ nous a aussi permis de comprendre que « le regard géographique est une construction » et de se rendre compte que la didactique de la géographie est « balbutiante »². Pour préparer à la géographie dès la maternelle, il nous faut, en tant qu'enseignants, leur donner des méthodes et des connaissances élémentaires leur permettant de décrypter « ce qu'ils ont sous les yeux ».

¹ Cours « espace et temps » de Martine Koné, février 2016 à l'ESPE de Bonneville – d'après mes notes.

² Il y a en effet très peu d'ouvrages et de recherche en matière de géographie pour les premiers cycles de l'école.

« La représentation du paysage est tributaire du développement psychologique de l'enfant, marquée par son égocentrisme. L'enfant dessine ce qui lui est cher (exemple : maison, école, copains). Il "truffe" son dessin d'éléments étrangers au regard géographique. La distance est importante entre sa représentation et la représentation géographique d'un espace. » Il faut faire évoluer ses représentations par une démarche d'investigation géographique.

La démarche envisagée par ce cours propose 4 étapes afin d'aider les jeunes élèves à « apprendre à représenter et décrypter l'espace » et à construire ce regard géographique :

- Partir de leurs représentations spontanées et les amener à interroger celles-ci en les confrontant à d'autres représentations (celles des camarades, celles de photos du paysage travaillé)

- Au cours de cette observation, apporter des éléments de catégorisation intellectuelle appropriées à leur développement et susceptibles d'objectiver leur regard. La conquête de ces catégories favorise la structuration des observations et la description ordonnée des paysages. (*cf. infra*, paragraphe 1.2.4).

- À travers les activités plastiques, permettre la manipulation, les essais, les entraînements pour structurer les notions introduites.

- Institutionnaliser les apprentissages par la réalisation d'une trace répondant aux enjeux ciblés. (croquis, chef-d'œuvre...)

C'est ce parti pris que j'adopterai avec mes élèves, comme nous le verrons dans la partie méthodologique de ce mémoire. Cela me permettra d'observer comment mes élèves voient et représentent leur espace proche. Puis, en confrontant leurs représentations au réel, je les aiderai à structurer leur observation afin de construire les prémices de ce regard géographique, et ainsi à dépasser leur représentation égocentrique.

1.2.4 Clés de lecture d'un paysage

Dans cet apprentissage de la construction du regard géographique, il faudra que les élèves acquièrent des clés de lecture du paysage. La connaissance de ces clés me permettra de mesurer, lors de l'évaluation diagnostique, les catégories présentes (ou non) dans leur première représentation de leur environnement proche.

Les géographes définissent des catégories invariantes qui permettent d'analyser un espace³ :

- le cadre (éléments de relief et de climat)
- les constructions humaines ou leur absence (maisons et bâtiments)
- les voies de communication ou leur absence
- la végétation ou son absence

Ces outils de lecture seront introduits progressivement, au fil des besoins repérés chez les élèves.

1.3 Le parcours d'éducation artistique et culturelle est-il un levier d'apprentissage ?

Comment concilier les exigences du regard et de la représentation géographique et les capacités graphiques des élèves de moyenne et grande section de maternelle ?

La loi de refondation de l'école⁴ préconise de rechercher la continuité dans les apprentissages à travers les cycles et à travers les disciplines via « le parcours d'éducation artistique et culturelle », institutionnalisé en juillet 2015 : « Le parcours d'éducation artistique et culturelle est l'ensemble des connaissances acquises par l'élève, des pratiques expérimentées et des rencontres faites dans les domaines des arts et du patrimoine, que ce soit dans le cadre des enseignements suivis, de projets spécifiques, d'actions éducatives ». (MEN, 2015, p. 100).

C'est dans le cadre ordinaire d'enseignements programmés en démarche de projet que je construirai ma séquence, sans recourir à des actions éducatives exceptionnelles que sont les temps forts construits avec des partenaires. Pour autant, le module d'apprentissages que je programme s'apparente bel et bien à une action d'éducation artistique et culturelle : il explore le champ culturel du patrimoine, il permet aux enfants de vivre une expérience en sollicitant les trois piliers de l'éducation artistique et culturelle « voir, faire et comprendre » ; il relie les apprentissages spécifiques des différents domaines par une approche transdisciplinaire.

^{3 3} Cours « espace et temps » de Martine Koné, février 2016 à l'ESPE de Bonneville – d'après mes notes.

⁴ La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République : J.O. du 9 juillet 2013.

1.3.1 La découverte des paysages, une éducation au patrimoine

Les instructions relatives à l'éducation artistique et culturelle précisent que celle-ci doit ouvrir l'école sur le territoire de vie des élèves, son patrimoine, ses structures culturelles, pour qu'ils s'approprient ce territoire » (*Ibid.*, p. 100). Ces termes de « territoire » et de « patrimoine » m'ont servi de repères tout au long de ma réflexion. En quoi les paysages font-ils partie du patrimoine ? Et en quoi leur étude permet-elle aux élèves de s'approprier leur territoire.

La définition du terme de « paysage culturel » donnée par l'UNESCO permet de répondre à ces questions. Le guide pratique de conservation et de gestion de ces paysages donne une définition dynamique de ce concept.

« Les paysages culturels sont ceux où l'interaction humaine avec les systèmes naturels a formé sur une longue période, un paysage singulier. Ces interactions sont à la fois le résultat et la cause du développement des valeurs culturelles. Savoir gérer ces valeurs avec leur témoignage matériel et physique et leurs associations immatérielles afin qu'elles conservent une valeur exceptionnelle, tel est le défi singulier à relever pour les gestionnaires de paysages culturels. » (Mitchell *et al.*, 2011 p. 5)

Le resserrement de ma séquence sur l'environnement local me conduit à travailler sur ce patrimoine local, **patrimoine** au sens de « **ce qui inscrit l'homme dans une culture, quel que soit l'espace, quel que soit le temps** » ainsi que le définit l'historien Pierre Nora⁵.

Le fait de travailler avec de jeunes enfants sur le paysage qui les entoure pour les aider à s'en approprier les caractéristiques, participe à les ancrer dans leur lieu de vie. Dans le même temps, ce projet – inscrit dans un parcours et des apprentissages qui se poursuivront aux cycles 2 et 3 – prépare les élèves à porter un regard éclairé sur l'espace qu'ils habitent. Il les outille en tant que futurs acteurs, un jour soucieux de s'engager dans l'aménagement raisonné de leur territoire.

1.3.2 La mobilisation des trois piliers de l'EAC « voir, faire, comprendre »

La mise en œuvre d'un parcours culturel « est fondée principalement sur des enseignements et des projets » proclame le B.O. (*Ibid.* p. 101). Cette pédagogie, fondée sur « l'implication des élèves », favorise « l'accroissement de l'autonomie et la prise de

⁵ Cours « espace et temps » de Martine Koné, février 2016 à l'ESPE de Bonneville – d'après mes notes.

responsabilité au sein d'un groupe » par le « recours à l'expérimentation et au tâtonnement », « à l'observation et à la communication ».

Ces trois piliers « voir, faire, comprendre » seront au cœur de ma séquence : l'observation de la composition des paysages (le « voir ») suivra la conception de paysages par mes élèves (le « faire »). Les allers-retours que je pourrai faire entre les productions de mes élèves et les différents moments d'observation (dans la cour ou à partir de photographies et aux supports visuels) ainsi que l'apport de nouveaux apprentissages serviront l'enrichissement de leur compréhension des paysages.

1.3.3 Une approche transdisciplinaire

En pédagogie, on utilise assez fréquemment, sans vraiment les distinguer, les termes apparentés de pluridisciplinarité, interdisciplinarité et transdisciplinarité. Sur le terrain, ces différentes pratiques, pour être connexes, n'en sont pas pour autant identiques. Le chercheur Gérard Fourez, dans l'introduction de son ouvrage *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*, souligne la nécessité de ne pas confondre ces concepts pour savoir quelles approches mettre en œuvre.

Il définit ainsi une **démarche interdisciplinaire** comme « l'utilisation des disciplines pour la représentation d'une situation [...] dans leur contexte précis et pour des destinataires spécifiés » (Fourez *et al.*, 2002, p. 11). Il la distingue d'une **approche pluridisciplinaire** où « se côtoient diverses interventions autour d'un thème sans qu'il y ait de point de vue intégrateur ou fédérateur » (*ibid*, p. 11).

Il précise que l'interdisciplinarité est à distinguer de la **transdisciplinarité** : « la première vise à construire un savoir tandis que le deuxième terme désigne le transfert d'un concept, d'un modèle ou d'une méthode provenant d'une discipline vers une autre » (*ibid*, p. 12).

C'est en transdisciplinarité que cette séquence se déroule puisque je vais construire des compétences géographiques par transferts de notions plastiques. C'est par la manipulation plastique, la construction d'un dessin de paysage que je conduirai les élèves à comprendre des notions géographiques.

Ainsi, pour concilier les exigences du regard et de la représentation géographique et les capacités graphiques des élèves de moyenne et grande section de maternelle, je pense qu'il est fondamental de « tisser » les disciplines. Le parcours d'éducation artistique et culturelle est un levier d'apprentissage, parce qu'il permet de mettre en place un projet

transdisciplinaire : plutôt que faire une activité uniquement centrée sur la géographie, je vais leur proposer des activités qui prendront appui sur diverses compétences et qui permettront d'acquérir des savoirs en géographie, mais aussi dans d'autres domaines.

1.4 Problématique et hypothèses

Le dessin est pour l'enfant une représentation du monde. Pour l'enfant de 4 à 6 ans, cette représentation est égocentrique. Il faut l'aider à faire la transition entre cette représentation et un regard distancié sur le monde. Nous faisons l'hypothèse qu'en travaillant sur les espaces traversés par les enfants, par une approche transdisciplinaire, en permettant aux élèves d'observer et de manipuler avec l'étayage de l'adulte, nous ferons progresser leur regard sur le paysage entre l'évaluation diagnostique et le dessin final.

L'enjeu de cette séquence est de mesurer cette distance et de rapprocher leurs représentations du point de vue géographique. Ce qui m'intéresse ici, c'est « l'avant-après ». C'est pourquoi le changement de représentation sera l'objet de l'évaluation de mes élèves sur le temps court d'une séquence.

Nous verrons dans la méthodologie quels critères ont été retenus afin d'analyser leur premières représentations et le protocole d'apprentissage mis en place dans le but de réduire cette distance.

2 Méthodologie

2.1 Cadre du recueil de données

L'expérience se déroulera dans une classe constituée de 26 élèves, dont 15 de moyenne section et 11 de grande section. L'école se situe dans un village de moyenne montagne, au pied de la chaîne du Bargy, surplombant la vallée de l'Arve. Le village se compose d'une multitude de petits hameaux dispersés dans de petites vallées ou sur le plateau. Sur ce plateau se trouvent les deux hameaux principaux, les commerces, l'école, l'église et la mairie.

L'école primaire est composée de 200 élèves, repartis dans neuf classes, dont huit en double niveau. Trois classes accueillent les élèves de maternelle et les six autres ceux de l'élémentaire. Le projet d'école, encore en vigueur cette année, axait une partie de ses actions sur des échanges et de la coopération entre les classes de maternelle et les classes d'élémentaire. Ma séquence s'ancre donc tout à fait dans l'esprit du projet d'école.

Dans le cadre des projets de voyage des trois classes de cycle 3, j'aurai la volonté d'élargir l'horizon de mes propres élèves, de les amener à se décentrer de leur représentation de leur environnement proche. Pour cela, il sera nécessaire qu'ils connaissent cet environnement, et qu'ils comprennent sa composition dans la perspective de l'acquisition d'un regard géographique. Il faudra donc déjà que les élèves construisent ce regard sur un lieu quotidien, afin de pouvoir transférer par la suite leurs connaissances vers d'autres lieux, en particulier vers les lieux visités par les élèves de l'école qui partent en voyage.

Je vais donc mettre en place un protocole de recueil de données, dans le cadre d'une séquence d'apprentissage autour de la construction de ce regard géographique.

2.2 Démarche et protocole de recueil de données

2.2.1 Démarche de ma séquence d'apprentissage

Ma volonté sera de tisser les apprentissages dans tous les domaines de connaissances élaborés dans les programmes 2015 de l'école maternelle. Je construirai les apprentissages dans l'axe central de l'éducation du regard, et en particulier dans la perspective de la construction du regard géographique.

Des activités satellites compléteront cet axe et permettront de renforcer certaines compétences :

- repérage dans l'espace (repérage dans la feuille de papier par exemple)
- déplacement dans l'espace (en motricité : exploration en situation du vocabulaire topologique : se situer dans un parcours, situer des objets par rapport à soi)
- vocabulaire topologique (vocabulaire des clés de lecture, adapté aux élèves de maternelle)
- repérage des lignes forces d'un paysage (activités proto-géographiques, par exemple distinguer les différentes zones un paysage)
- approche de la perspective (taille et position des maisons, par exemple dans une photo de paysage, approche des plans dans l'image)
- développement de la créativité (paysages imaginaires en arts visuels)
- enrichissement de la culture artistique des élèves, par la présentation d'artistes ayant représenté des paysages.

Toutes ces activités seront menées selon différents processus : manipulation, observation, création, enrichissement lexical...

2.2.2 Protocole du recueil de données :

Dans la perspective de l'analyse de cette séance, je constituerai un premier corpus documentaire à partir des premières productions des élèves. Ce corpus permettra l'évaluation diagnostique de leurs représentations. Il me permettra d'effectuer un relevé d'informations qui nourrira mes enseignements. En effet, je m'appuierai sur ce qu'ils savent déjà afin de compléter leurs connaissances. Les productions des élèves dans l'évaluation finale permettront alors d'apprécier leur progression dans la construction de leur regard géographique.

Des évaluations intermédiaires – sous forme de représentations graphiques toujours – m’assureront de leur progression et m’amèneront à ajuster le suivi de ma séquence.

2.3 Cadre et déroulement de la séquence

2.3.1 Cadre de la séquence

Il faudra dans un premier temps planter le décor : comment amener les élèves à dessiner leur « chez eux » ?

La première séance se déroulera au retour des vacances de Noël. Un cadeau pour la classe les attendra sur ma chaise. Je leur expliquerai que j’ai trouvé ce paquet au pied de mon sapin de Noël. Ce cadeau sera accompagné d’une lettre du père Noël, qui expliquera qu’il n’a pas trouvé le chemin de l’école, et qu’il n’avait que l’adresse de la maîtresse. Dans cette lettre, il demande aux élèves de lui dessiner leur village, pour que l’année prochaine il ne se perde pas.

Ce sera l’occasion de se demander pourquoi le père Noël n’a pas trouvé l’école du village. Je leur proposerai de dessiner le village, afin de glisser un dessin de notre village dans notre prochaine lettre au père Noël.

Grâce à cette petite mise en scène, je vais récupérer un premier dessin de village, qui me permettra de relever les représentations des élèves sur leur vision des éléments qui composent un village. Cette étape sera suivie d’un relevé, en dictée à l’adulte, de leurs commentaires sur leur propre dessin⁶.

La deuxième séance, en collectif, sera l’occasion d’observer quelques productions sélectionnées par mes soins, grâce au vidéoprojecteur : nous les commenterons ensemble. Je proposerai aux élèves de faire une liste des différents éléments composant ces dessins.

Par ailleurs, je leur montrerai une photo du village (*cf.* photographie n°1 ci-après) et de son environnement. Le même exercice de relevé de données permettra de comparer leurs listes, de repérer les manques dans leurs premières représentations et d’observer les ajouts qu’ils auraient proposés. Je soulignerai au feutre les lignes forces du paysage (*cf.* photographie n°2), afin de renforcer leur observation et de les amener à comprendre la composition du paysage.

⁶ Ces commentaires sont retranscrits dans un tableau synthétique (voir la partie 3.3.2).



Photographie n°1 : le village du Mont-Saxonnex et son environnement



Photographie n°2 : lignes forces du paysage

Je leur proposerai immédiatement de faire un deuxième dessin de leur village, enrichi de notre discussion.

Je vérifierai l'acquisition de la notion de lignes forces d'un paysage au cours de la séquence. Je leur proposerai une évaluation formative à partir d'une autre photographie. Sur cette photographie du village, en hiver, le dessin des lignes forces est moins évident puisque les zones du paysage sont moins contrastées, du fait de la neige, et donc moins facilement repérables. (cf photographie n°3)



Photographie n°3 : évaluation formative

Dans les séances suivantes, c'est la création d'un paysage qui sera l'axe principal de progression : réflexion sur le choix des outils, médiums, couleurs qui permettront par la manipulation de matérialiser chaque zone du paysage, afin de rendre concrète cette composition du paysage. Ces séances aboutiront à une réalisation collective (cf. photographie n°4), puis individuelle (qui servira d'évaluation finale).



Photographie n°4 : les deux réalisations collectives

2.3.2 Plan de séquence

Cycle : 1		Niveau : MS/GS	Discipline : explorer le monde
Titre de la séquence : prémices d'une représentation géographique de l'espace			
Compétences visées :			
<ul style="list-style-type: none"> - représenter l'espace pour s'y repérer - permettre aux élèves d'accéder aux prémices d'une représentation de l'espace - construire les prémices du regard géographique 			
Séances		Objectifs	Déroulement
1	Evaluation diagnostique Séance en individuel	Représenter l'espace pour s'y repérer Représentation paysage existant	Mise en scène de l'action du projet : lecture de la lettre du Père Noël aux élèves. Pourquoi le Père Noël n'a pas retrouvé l'école ? - comment dessiner le village pour qu'il ne se perde pas l'an prochain ? Consigne : dessiner le village
2	Recherche et première institutionnalisation Séance en collectif	Recenser les éléments observés dans le paysage -« Échanger, réfléchir avec les autres » - Verbaliser, décrire les dessins effectués par certains élèves - Observer une photo, la comparer aux dessins - mémoriser du vocabulaire utile à l'observation	Analyse collective avec les élèves : Qu'est ce que les élèves ont représenté ? Quels sont les points communs entre les dessins ? Que manque-t-il ? Première « auto-évaluation » de leurs productions Qu'y a-t-il dans la photo qui n'est pas sur vos dessins ? Apport du vocabulaire spécifique et des clés de lecture du paysage, soutenu par le dessin des lignes forces du paysage

3	Recherche Séance en individuel	Réinvestir les apprentissages Notions géographiques : habitat, végétation, cadre	2 ^{ème} jet du dessin individuel Intégrer les notions travaillées dans leur production
4	Manipulation Séance en individuel	Entraînement à découper le paysage selon des lignes forces. Notions plastiques mobilisées : lignes et surfaces	Recherche des lignes forces du paysage : avec feutres, puis pâte à modeler sur le même paysage (plastifié) que dans la séance en collectif
5	Observation Séance en collectif	Recherche de moyens plastiques pour représenter les plans du paysage Notions plastiques mobilisées : couleurs saturées, couleurs rompues	Comment font les illustrateurs pour représenter des paysages ? Observation de la couverture du livre <i>Pas de poules mouillées au poulailler</i> et du paysage en arrière-plan Quelles couleurs sont utilisées pour le premier plan ? le 2 nd plan ?
6	Recherche Séance en atelier	Manipulation des couleurs	Comment éclaircir les couleurs ? C'est ce que nous allons essayer aujourd'hui...
7	Séance en collectif	Réinvestissement	Observation du paysage à l'extérieur Dans la cour de l'élémentaire : que voit-on depuis l'école par rapport à ce que l'on a décrit dans les séances précédentes ? et les caractéristiques des paysages que nous avons déterminées ?
8	Évaluation formative Séance en individuel	Reconnaissance des lignes forces dans un paysage Repérage dans l'espace	Souligner au feutre les lignes du paysage sur 2 photographies (celle utilisée depuis le début de la séquence et un paysage en hiver, avec moins de contrastes entre les différentes zones du paysage)-
9	Réinvestissement Séances en petit groupe	Réalisation collective	Sur 2 grandes affiches Création du paysage Réflexion et choix des supports, des couleurs et des matières.
10	Évaluation sommative	Représenter l'espace pour s'y repérer	Avec tous les apports des séances précédentes, dessiner à nouveau son environnement

Les activités de cette séquence et des activités satellites (qui viendront renforcer les compétences mises en œuvre dans la séquence) s'appuient sur les cinq domaines d'apprentissages du programme de l'école maternelle :

1- Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions :

L'enrichissement du langage par l'apport d'un vocabulaire spécifique sera important dans cette séquence. qui leur permet de « communiquer, de comprendre, d'apprendre et de réfléchir ». De plus, les moments d'échanges collectifs visant à « communiquer, comprendre, apprendre et réfléchir » seront nombreux et interactifs.

2- Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique :

Nous proposerons des séances de parcours de motricité, qui chercheront à renforcer le vocabulaire topologique par de l'exploration en situation (se situer dans un parcours, situer des objets par rapport à soi). Cette compétence sera réinvestie dans toutes les séances d'observation (de photographie ou des paysages visibles depuis l'école), le vocabulaire topologique acquis dans l'action étant réutilisé en production dans la description de paysages.

3- Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques :

Outre l'utilisation de leurs compétences et connaissances dans la réalisation des paysages aux différentes étapes de la séquence, je proposerai aux élèves des séances de recherche autour de la couleur et de son utilisation dans les différents plans d'un paysage (en m'appuyant sur des illustrations d'albums de jeunesse qu'ils connaissent). Je souhaiterai aussi développer leur créativité dans des séances de création autour des paysages. Dessin d'imagination et dessin d'observation seront travaillés en miroir pour mieux distinguer leurs caractéristiques. (représenter la réalité le plus fidèlement possible ou s'en affranchir)

Je leur demanderai par exemple la création d'un paysage imaginaire (avec la consigne : créez un paysage blanc). Seront mis à la disposition des élèves divers matériaux blancs : papiers, tissus, peinture... et une multitude d'outils connus (pinceaux, tampons, cotons-tiges, bâtonnets...) qu'ils seront libres d'utiliser dans leurs créations.

Ensuite, une fois leurs productions affichées, un temps de verbalisation permettra à chacun d'exprimer son ressenti, la méthode et les outils utilisés.

Un troisième temps permettra de leur montrer les œuvres d'un artiste ayant produit des paysages en utilisant majoritairement le blanc (*La neige à Louveciennes* en 1878 d'Alfred Sisley).

4- Construire les premiers outils pour structurer sa pensée :

Ce domaine – et en particulier le sous domaine « explorer des formes, des grandeurs, des suites organisées » – sera abordé dans la séquence sur plusieurs aspects :

- utilisation des formes pour figurer les maisons (reproduction et dessin de ces formes dans la perspective de leur utilisation dans leurs représentations successives de paysages)

- approche de la perspective par l'observation de la taille des maisons, selon leur positionnement sur une photo de paysage, puis par la manipulation de maisons de tailles différentes à placer dans leur propre paysage.

5- Explorer le monde :

C'est le domaine « se repérer dans le temps et dans l'espace » qui sera la colonne vertébrale de ma séquence. Le domaine « l'espace » est divisé en 3 parties : faire l'expérience de l'espace, représenter l'espace et découvrir différents milieux. Les séances développées dans ma séquence couvrent ces 3 axes.

Nous tenterons de mettre en place une séquence transdisciplinaire, dans le cadre d'un « parcours », séquence qui cherchera à tisser les domaines d'apprentissages afin d'accompagner l'acquisition de compétences multiples.

3 Analyse

3.1 Préambule : obstacles rencontrés lors de la mise en œuvre de l'expérience

Une certaine immaturité professionnelle m'a confrontée, dans la réalisation de mon projet, à quelques problèmes :

- Passation des consignes : je m'interroge sur la formulation des consignes, le choix des mots à utiliser, la reformulation, la vérification de la compréhension des élèves. Je passe beaucoup de temps à rédiger des consignes, en essayant de m'adapter à leur langage.

- Gestion du temps d'ateliers : les ateliers mis en place en parallèle dans la classe ne peuvent pas être équivalents en temps, en concentration demandée aux élèves, en présence de l'enseignant, de l'ATSEM. Ces ateliers questionnent l'organisation de la classe, ma place d'enseignante dans ces petits groupes.

- Gestion du rôle des ATSEM : l'aide précieuse des ATSEM nécessite néanmoins un cadrage de la place de chacun des adultes présents dans la classe. Ce cadrage est difficile à mettre en place dans cette première année d'enseignement. Par exemple, dans la deuxième séance de cette séquence, une remarque de l'ATSEM a influencé à mon avis les représentations des élèves : elle leur a rappelé que le Bargy (la montagne locale) avait

« des yeux ». Ainsi, la plupart des élèves ont dessiné des yeux sur leur montagne... Je ne suis pas certaine que les élèves auraient fait des yeux si cela n'avait pas été évoqué par l'ATSEM.

- Conception des séances : Plus généralement, je pense que je n'ai pas été assez rigoureuse dans la construction de ma séquence, ayant eu des difficultés à cerner les objectifs précis de chaque séance, pour construire les éléments de progressivité sur un domaine que je ne maîtrisais pas vraiment. J'ai notamment eu du mal à percevoir la possibilité de progression et le niveau que pouvaient atteindre des élèves de moyenne et grande section.

Ces questionnements ne concernent évidemment pas seulement cette séquence : ils nourrissent ma réflexion d'enseignante débutante et modifieront sûrement mon entrée dans ma deuxième année.

Cette année hybride – entre la plongée dans la réalité du métier et les apports théoriques de l'ESPE – permettait de nourrir parallèlement la mise en place de mes séquences. Mais il y avait parfois un décalage. Ce fut le cas pour la thématique de ma séquence. En effet, les éléments théoriques et didactiques m'ont été apportés par l'ESPE alors que ma séquence était déjà commencée. J'ai donc expérimenté des ajustements un peu « improvisés » au fur et à mesure de mes séances. De ce fait, l'anticipation des étapes a été délicate.

Cependant, au delà des imperfections dues entre autres à cette immaturité professionnelle, je peux souligner la progression sur les trois grands axes d'analyse développés ci-après. Le déroulement de cette séquence en classe a amené un certain nombre d'élèves vers la simplification de leur dessin et éduqué leur regard : la distinction des plans d'un paysage montre l'avancée de leur observation vers une vision synthétique et leur entrée dans une observation « géographique » des paysages. Pour cela, j'en perçois une certaine fierté.

3.2 Tableaux synthétiques des dessins d'enfants à partir des critères définis dans la partie théorique

À partir des différents dessins de mes élèves – leur première représentation du paysage, la production collective et leur production individuelle finale –, je vais croiser dans le tableau suivant l'ensemble des critères évoqués dans ma partie théorique. Il existe en effet

des critères attendus sur le dessin des enfants de 4-6 ans et aussi des critères attendus par l'exigence de la construction du regard géographique.

L'analyse de l'ensemble de ces critères me permet de développer 3 axes d'analyse :

- axe graphique
- axe linguistique
- axe géographique

Les critères graphiques me permettront de déterminer quel stade de l'évolution du dessin ont atteint mes élèves, sachant que ces critères se sont révélés pertinents dans la première évaluation de leurs représentations. Dès l'entrée dans l'observation du paysage et la deuxième représentation, certains critères sont devenus caduques, supplantés par les critères géographiques. La transition vers la construction d'un paysage éloignait déjà un certain nombre d'élèves de leur première représentation.

À partir des critères topologiques, j'ai fait un relevé des éléments présents ou non sur le premier dessin. Cet état des lieux de leur représentation d'un point de vue géographique m'a permis d'ajuster les axes d'apprentissages à mettre en place.

Les dictées à l'adulte qui ont suivi cette production sont le support de l'analyse linguistique, ce qui permet d'affiner cette analyse multiple. Pour certains élèves, cela m'a permis de déterminer le stade d'évolution de leur dessin. Pour le stade de réalisme manqué – nommé stade de « l'intention de représentation » par les auteures Catherine Tourrette et Michèle Guidetti – l'écart entre l'intention et la réalisation peut être exprimé lors de la dictée à l'adulte.

3.2.1 Analyse graphique des dessins des élèves

Dès la première représentation graphique d'un paysage, et grâce à leurs commentaires recueillis sous forme de dictée à l'adulte, je constate que, conformément au développement psychomoteur des enfants de 4 à 6 ans décrit dans la première partie de ce mémoire, mes élèves ont tous au moins atteint le stade du « réalisme manqué ».

Je remarque immédiatement que l'ensemble des élèves de grande section a effectué la transition vers le « réalisme intellectuel ». Ils montrent ce qu'ils savent du réel. Je n'ai pas besoin du soutien de leurs commentaires pour lire ce réel : **les éléments dessinés sont reconnaissables**. Leurs commentaires viennent décrire des détails et soutiennent l'aspect égocentrique, comme nous le verrons dans l'analyse linguistique.

C'est parmi les élèves de moyenne section qu'il y a le plus d'écarts de représentation graphique. Pour quatre d'entre eux, leurs commentaires sont nécessaires à la compréhension de leur production.

Si nous analysons les critères retenus et décrits par les psychologues, nous pouvons remarquer qu'il y a une évolution dans l'utilisation de l'espace de la feuille. Parmi les plus jeunes, la moitié d'entre eux n'utilisent pas tout l'espace, soit parce que l'élève cantonne son dessin dans un coin ou sur le bas de la feuille, soit parce que les éléments figurés sont dessinés en petit format (je remarque une corrélation entre la taille de certains de mes élèves et la taille des objets sur leurs dessins). Les élèves plus âgés utilisent l'ensemble de la feuille, soit parce que les objets représentés sont grands et prennent toute la place, soit parce qu'un grand nombre d'éléments sont représentés.

La majorité des élèves (à l'exception de 4) ont dessiné sur un seul plan, utilisant le bas de la feuille comme support de tous les objets dessinés. Dans de nombreux cas, tous les objets ont la même taille : c'est ce que Philippe Wallon a souligné lorsqu'il notait que les enfants ignorent la perspective et ne respectent pas les proportions entre les objets (2012, p. 19 à 26).

Philippe Wallon semblait insister sur les critères de rabattement et de transparence. J'ai pu noter qu'ils apparaissent peu dans les premières représentations des élèves et deviennent même caduques pour la suite des représentations. En effet, la séquence s'est orientée sur l'observation des plans d'un paysage d'un village de montagne et a éloigné les élèves de la représentation de leur maison, donc de la recherche de « transparence » dans celles-ci. De plus, le village ayant des hameaux éparpillés, les enfants n'ont pas pensé à représenter les voies de communications en premier et le critère de rabattement n'a pas été utilisé par la suite. C'est davantage dans la représentation de la perspective que j'ai constaté une progression.

Globalement, cette séquence n'a pas fait évoluer les élèves encore au stade du réalisme manqué vers le réalisme intellectuel. C'est une évolution lente et progressive qui ne peut pas se mesurer sur un temps court comme celui d'une période scolaire. Comme nous allons le voir, ce sont sur les deux autres axes d'analyse que nous pourrions observer des évolutions remarquables. Cependant, cette analyse graphique était nécessaire et sous-tend les aspects pris en compte par la suite.

Tableau n°1 : synthèse du relevé des éléments graphiques apparaissant dans les diverses représentations des élèves.

	Stades du dessin		Critères graphiques					
	Réalisme manqué	Réalisme intellectuel	Rabattement	Transparence	Marqueurs égocentriques	Perspective / plans	Utilisation espace feuille	
							Complète	Partielle
1 ^{er} dessin 26 élèves présents								
Total MS	4/15	11/15	2/15	1/15	1/15	3/15	7/15	8/15
Total GS	0/11	11/11	1/11	1/11	4/11	1/11	11/11	0/11
2 ^{ème} dessin								
Total MS	3/14	11/14	0/14	0/14	0/14	6/14	6/14	8/14
Total GS	0/9	9/9	0/9	1/9	0/9	5/9	9/9	0/9
Dessin collectif		2/2				2/2	2/2	
Dessin individuel final								
MS			0/13	0/13	0/13	13/13	13/13	
GS			0/11	0/11	0/11	11/11	11/11	

3.2.2 Analyse linguistique

L'analyse linguistique se fait grâce aux descriptions des élèves en « dictée à l'adulte », descriptions faites immédiatement après la réalisation, dans la journée ou le lendemain. Pour ceux pour lesquels je n'ai pas eu le temps de recueillir leur description ou pour ceux qui ne voulaient pas le faire, j'ai préféré ne pas les interroger la semaine suivante. Je trouvais intéressant d'avoir leur description et leur ressenti immédiatement après la réalisation, afin que la spontanéité de leur regard et de leurs commentaires soit complète.

À partir de ces dictées à l'adulte, nous pouvons relever un certain nombre de marqueurs qui évoluent dès la deuxième production : des marqueurs linguistiques personnels (« ma maison, mon village, la maison de mon copain »...) deviennent des marqueurs définis : « la/les maisons, le village ».

Ces dictées à l'adulte permettent aussi de voir l'évolution des éléments égocentriques. Il y a une nette progression sur ce plan d'analyse. De nombreux élèves n'avaient représenté

« que » leur maison et éventuellement celle des copains ou des membres de leur famille. Dans leur deuxième représentation, l'église et d'autres bâtiments collectifs comme l'école ou la mairie apparaissent. L'observation collective de la photo du village leur a permis de relever ces éléments et de les représenter ensuite. J'ai donc pu observer une amélioration dans la précision et la composition de leurs dessins, mais aussi une amorce de mise en perspective, et un début d'éloignement de leur vision égocentrique.

De plus, je constate, au détour de conversations entre élèves ou par les retours des parents, que les élèves réinvestissent le vocabulaire acquis dans cette séquence. Par exemple, « ligne d'horizon » (avec ces variantes enfantines « ligne d'horizontal », « trait d'horizon ») est réutilisé spontanément ; au cours la lecture d'un album, un élève m'interrompt et me dit : « maitresse, c'est la ligne d'horizon qu'on voit derrière le personnage ? ». Ces remarques montrent bien qu'ils ont mémorisé le lexique et la notion et qu'ils sont capables de les transférer sur des objets inédits.

Tableau n°2 : description des dessins par les élèves en dictée à l'adulte individuelle

Prénom /niveau	Description du 1er dessin	Description du 2 ^{ème} dessin
Anaëlle GS	Là c'est ma maison, ça c'est l'école (<i>à gauche</i>) Et ça c'est l'abri de jardin de papa L'étoile est juste à côté de ma maison, pour le Père Noël.	Moi, j'ai fait le cœur du Bargy, ensuite j'ai fait le Bargy, les yeux du Bargy très très gros. Et une maison dans le Bargy. J'ai fait le Bargy qui tire la langue
Alexis MS	J'ai dessiné ma maison, à côté de ma maison il y a des arbres. Il y a des gens qui passent dans ma forêt	
Alice GS	J'ai dessiné ma maison et là c'est les montagnes	J'ai fait l'église , des guirlandes parce que c'était Noël, des sapins (<i>3 au milieu</i>), j'ai fait le Bargy, j'ai fait le village .
Charlotte MS		J'ai dessiné ma maison
Eleanor GS	Là c'est chez moi (<i>maison rouge jaune et verte</i>) Ça c'est papa et maman. Ça c'est Vincent ⁷ Ça c'est Hélène (<i>Enfant anglophone : voulait-elle dire la maison de Vincent et la maison d'Hélène, mais elle a distingué chez moi et la suite</i>)	J'ai fait un gâteau, là c'est la montagne et ça c'est un nuage

⁷ Vincent est le professeur des écoles qui intervient avec moi, en binôme.

Elie MS	J'ai dessiné la maison de papa , il y a une piscine, il y a une lumière. J'ai dessiné la voiture et là c'est le camion de papa	Un bateau parce que c'est sur la rivière
Eliott GS		J'ai dessiné le Bargy avec les maisons, j'ai fait de la fumée / les yeux du Bargy
Elyne GS	J'ai fait la maison d'une copine , elle est juste tout près. Là c'est l'école (<i>maison à droite</i>)	La forêt, l'église , le village et le Bargy qui est content
Emmie MS	Ça c'est le village et la route entre les maisons Elle est là ma maison (<i>la plus grande</i>)	
Ewan MS	C'est la maison du Mont-Saxonnex, c'est un appartement et la voiture est à côté	
Guilhem MS	L'église est à côté de chez moi . J'ai des sapins à côté de chez moi Il y a une piscine là Il y a une usine à côté de la piscine Il y a un terrier à côté de l'église	J'ai fait un parking et un petit arbre j'ai fait le Bargy, mais pas les yeux, y'a l'orage qui grogne (<i>à Gauche</i>)
Léonie MS	Ça c'est l'école (<i>partie centrale marron</i>) et ma maison elle est là	J'ai dessiné une montagne à droite et j'ai dessiné les maisons
Loé MS	Chez papa , elle est grande mais je l'ai dessinée petite (<i>ça veut dire qu'on la voit de loin</i> comme Zélie) La maison de maman elle est grande et il ya des appartements Et là j'ai fait une autre maison des voisins et là c'est l'école	
Lou GS	J'ai dessiné le village, ma maison J'ai fait un bonhomme de neige, des flocons parce qu'il neige (<i>au moment où ils dessinaient, il neigeait</i>) J'ai dessiné des arbres qui sont autour de ma maison, il y en a deux dans mon jardin. J'ai dessiné des montagnes parce que de chez moi je vois des montagnes	J'ai dessiné l'église et ma maison
Marco GS	Ma maison elle est toute blanche, ça c'est l'école (<i>plus grande maison à D</i>) Ça c'est ma maison, à côté l'abri de jardin et l'école	J'ai fait des yeux, un nez et une bouche au Bargy, et ca c'est le sapin et une maison
Nathan MS	Là c'est l'école (<i>à D</i>) et là c'est ma maison, c'est juste à côté	J'ai dessiné une maison avec le toit et la montagne
Noémie GS	J'ai dessiné des montagnes, je vois le Bargy et la pointe d'Andey ⁸ depuis la fenêtre de ma maison J'ai fait un bonhomme de neige qui est en train de se casser. Là c'est l'école (<i>au milieu</i>) Et là c'est la maison de papi et mamie	La mairie ici et là c'est l'église , il y a la cloche et la petite pointe pour savoir que c'est l'église et l'horloge avec tous les chiffres. Le ciel et le Bargy
Pierrot GS	Chez moi , il y a une montagne parce que c'est très haut	

⁸ Le Bargy et la Pointe d'Andey sont les noms de sommets.

Rémi MS		Je ne sais pas dessiner des maisons alors j'ai fait des carrés
Yann GS	J'ai dessiné la maison d'Eliott (<i>à gauche</i>) J'ai dessiné le chemin pour aller chez Eliott. Et là c'est l'école	
Yanis MS	J'ai dessiné ma maison et là c'est la maison de papi et mamie et là c'est la maison de tata et là c'est la maison de papi et mamie et là c'est la maison où tata habitait avant. Et entre les maisons j'ai dessiné les chemins.	
Zélie MS	J'ai fait une grande école Là c'est ma maison, je l'ai faite près de l'école (<i>au milieu</i>) Et là c'est la maison de mon pépé et ma mémé. C'est un bonhomme de neige qu'on voit de loin (<i>à l'angle à droite</i>) Les maisons sont là et le bonhomme il est plus loin. J'ai une cabane dans mon jardin J'ai dessiné le Bronze ⁹	J'ai dessiné les maisons et la montagne et ça c'est des arbres avec des pommes
Zoé MS	Une maison avec la route Il y a des étoiles parce que le père Noël il vient dans la nuit	

3.2.3 Analyse topologique / géographique

À partir des éléments constitutifs de la description d'un paysage définis dans la première partie, j'ai analysé les dessins de mes élèves et effectué un relevé de ces éléments, à la fois par l'observation de leurs productions, mais aussi grâce à la description orale qu'ils ont pu me faire. Ce compte rendu se trouve dans le tableau n°3 qui suit cette analyse.

Dans leur première représentation, je constate que tous ont dessiné des maisons (nous avons vu dans le chapitre précédent que celles-ci étaient rattachées à un environnement familial ou amical). Mais ces maisons n'étaient pas situées dans leur environnement. Seuls sept élèves ont pensé à mettre en contexte leur dessin, en dessinant une ou des montagnes (comme je le signalais en préambule, une intervention de l'ATSEM a influencé certains élèves de GS). L'observation de photographies de cet environnement a permis à de nombreux élèves – dès la deuxième étape– de situer le village au cœur des montagnes.

⁹ Le Bronze est la rivière qui coule au Mont-Saxonnex.

Certains avaient figuré des bâtiments autres que des maisons comme l'école, la mairie ou l'église du village. Dans leur première représentation, ils n'avaient pas fait de distinction graphique entre les maisons, l'école ou l'église. La présence dans un village de ces bâtiments publics remarquables a été observée sur les photographies. Ceux qui les ont figurés sur leur deuxième dessin ont cherché à les différencier des maisons, par le dessin du clocher ou de l'horloge pour l'église et en dessinant la cour pour figurer l'école.

Je peux remarquer que la végétation s'est aussi densifiée assez rapidement. Du dessin de quelques arbres ou des arbres présents dans les jardins, les forêts sont apparues.

J'avais, je pense, la prétention d'amener les élèves à repérer, comprendre et réinvestir immédiatement toutes les clés de lecture qui permettent d'analyser un espace. Je les ai exposées dans la partie théorique. Je n'ai pas « réussi » à investir l'ensemble de ces éléments dans mes différentes séances.

Cependant, parmi celles-ci, je les ai donc conduits à observer et réutiliser certains invariants : la végétation, les éléments du relief, les éléments du climat, les constructions humaines. La catégorie « voie de communication » apparaît dans les réalisations collectives (*cf. infra* photographie n°4), mais n'a été retenue par aucun élève lors des réalisations finales. Je n'ai pas forcément su investir ni la notion de cadre, ni celle de portion délimitée, ni celle de point de vue. J'ai finalement peu investi la notion de paysage comme « l'organisation des territoires par les sociétés humaines » (Koné *et al.*, 2011, p. 23). J'ai me semble t-il privilégié les « caractéristiques biotiques¹⁰ du milieu : climat, végétation... et moins des caractéristiques abiotiques : histoire, époque. Ces aspects-là pourraient faire l'objet de prolongements de cette séquence. De plus l'ambition de cette séquence est de construire les **prémices** du regard géographique, ce n'est qu'une première entrée dans cette construction.

En revanche, dans l'observation de la photographie et la comparaison entre celle-ci et leurs premiers dessins, j'ai beaucoup insisté sur les différentes zones du paysage. Cet axe d'entrée dans l'observation est devenu central parce que dans l'analyse de leurs premiers dessins j'avais été surprise du positionnement des éléments, majoritairement sur une seule ligne, celle du bas de la feuille.

Cette simplification du paysage est l'une des façons d'éduquer leur regard, de leur apprendre à observer et de se concentrer sur les composants principaux d'un paysage. L'acquisition de cette compétence m'a été confirmée lors l'évaluation formative : tous les

¹⁰ Cours « espace et temps » de Martine Koné, février 2016 à l'ESPE de Bonneville – d'après mes notes.

élèves ont été capables de repérer les lignes forces du paysage sur une photo différente de celle observée auparavant.

Au cours de l'évaluation finale, Les élèves de grande section ont tous réalisé un paysage avec quatre zones identifiables (ciel, montagne, forêt, village), la ligne d'horizon était un peu linéaire dans certains cas, mais ils ont tous acquis cette notion, sont capables de l'observer, de la verbaliser, et de la représenter.

Parmi les élèves de moyenne section, certains ne sont pas encore à l'aise avec les différentes zones du paysage. Quatre élèves ont dessiné une ligne horizontale pour le ciel, et une autre pour séparer le ciel de la montagne (ce sont ceux qui étaient au stade de réalisme manqué dans la première représentation du paysage). Mais sans avoir acquis tous les principes, ces quatre élèves ont progressé et cherchent à représenter différentes zones. La recherche de ce « découpage » du paysage me paraît même plus facile pour eux que la représentation « spontanée » d'un paysage : l'observation, la composition de leur dessin par étapes les a aidés dans leur repérage dans la feuille, le ciel est représenté, la montagne et la forêt aussi.

J'ai donc atteint là l'un des objectifs de cette séquence et j'ai amené l'ensemble de mes élèves sur le chemin de la construction d'un regard géographique.

Tableau n°3 : synthèse du relevé des éléments topographiques apparaissant dans les diverses représentations des élèves

	Cadre / zones du paysage	Constructions humaines		Voies de communication	Relief	Végétation	Présence humaine	Élément(s) du climat
		Maisons	École / église					
1 ^{er} dessin	lignes de ciel					limitée à quelques arbres		
Total 15 MS	0/15	15/15	3/12	3/15	2/15	6/15	0	5/15
Total 11GS	2/11	11/11	6/8	5/11	5/11	5/11	2/11	8/11
Total 26 élèves	2/26	26/26	9/20	8/26	7/26	11/26	2/26	13/26
2 ^{ème} dessin		village				Forêt		
Total 14 MS	10/14	0/14	0/14	0/14	10/14	5/14	1/14	5/14
Total 9 GS	8/9	2/9	5/9	4/9	8/9	2/9	0/9	5/9
total	18/23	2/23	5/23	4/23	18/23	7/23	1/23	10/23
Production collective	oui	oui		oui	oui	Oui	non	oui
Production finale individuelle								
MS	9/13	13/13	0/13	0/13	13/13	13/13	0/13	13/13
GS	11/11	11/11	0/11	0/11	11/11	11/11	00/11	11/11

3.2.4 Ouvertures

À l'issue de cette séquence, plusieurs questionnements restent en suspens et viennent enrichir ma réflexion :

- prendre appui sur le monde que les élèves connaissent et dans lequel ils vivent, en les aidant à le décrypter, à le regarder, en leur apportant des clés de lecture, pourra-t-il les amener à appréhender d'autres mondes ?

- En quoi l'acquisition de clés de lecture d'un espace proche peut-elle outiller l'appréhension de paysages lointains ?

- Comment transférer les savoirs procéduraux et premières connaissances acquises à d'autres espaces ?

Certainement, le travail réalisé en dernière période avec les classes de cycle 3 de retour de voyage m'apporteront des éléments de réponses à ces questions.

6. Conclusion

Ma thématique de mémoire sur la mise en place et les enjeux d'un parcours éducatif et culturel a enrichi ma première année d'enseignement. Je me suis lancée dans un domaine – la didactique de la géographie – que je n'avais abordé que dans ma scolarité primaire et secondaire, et de ce fait uniquement du point de vue de l'élève. L'approche de la géographie en maternelle m'a tout d'abord un peu effrayée, puis je me suis retrouvée dans la peau d'une élève curieuse de réactiver ses connaissances anciennes. J'ai pris plaisir à construire des activités variées et complémentaires, à les adapter à mes élèves et leur contexte de vie et les voir à leur tour curieux de s'embarquer dans cette découverte. Cela a été une grande satisfaction.

Par ailleurs, ce mémoire m'a permis de mieux percevoir la conception d'une séquence d'apprentissage. Ce retour sur l'élaboration et la mise en œuvre d'une séquence permet de comprendre comment articuler les concepts dans les différents apprentissages, pour faire progresser les élèves dans leur compréhension des dits concepts, tout en respectant leur rythme.

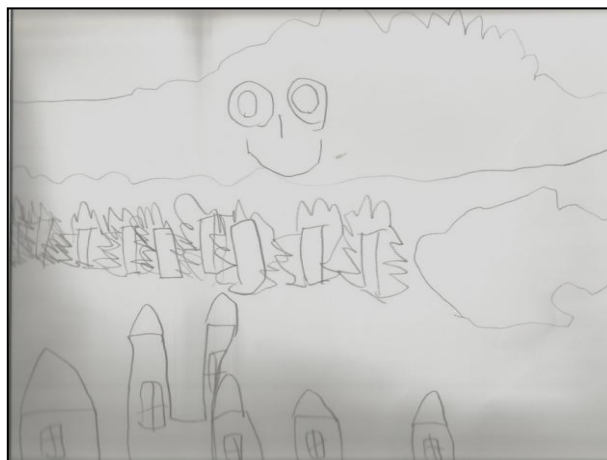
Ce retour sur une expérience de classe m'a permis d'asseoir ma posture d'enseignante débutante et de sentir sur quels points forts je pouvais m'appuyer pour démarrer la deuxième année plus sereinement. Le tissage dans les différents domaines et la construction d'une continuité dans les apprentissages sont des aspects avec lesquels je me sens plus à l'aise. Je trouve enrichissant ce tissage et cette continuité, en tant qu'enseignante, et je pense que c'est pertinent pour les élèves. Cette volonté d'embarquer les élèves dans une série d'activités en vue d'apprentissages va nourrir mon entrée dans cette profession.

4 Bibliographie

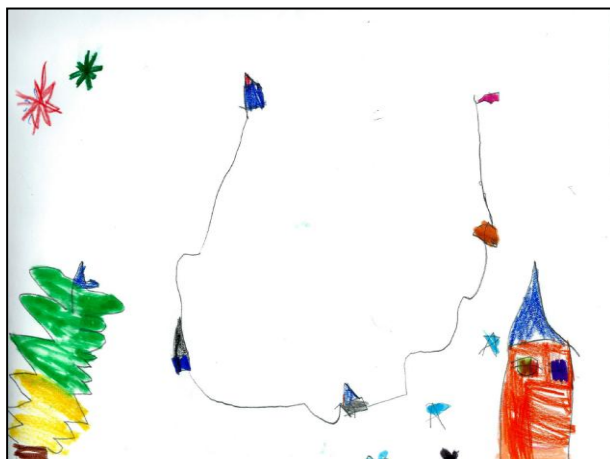
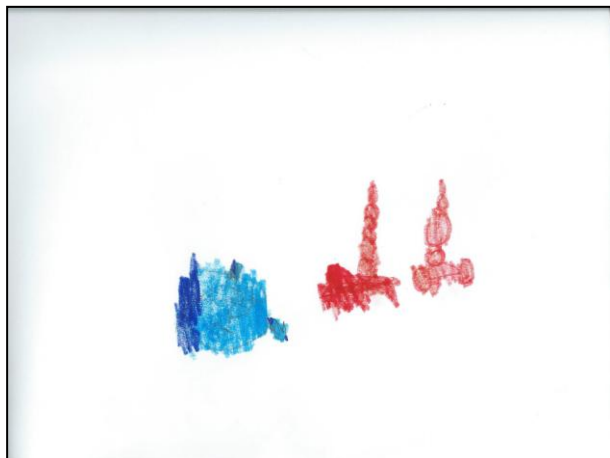
- Fourez, G. (Dir.), (2002). *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*, Bruxelles : De Boeck Université.
- Heinrich, C, Jolibois, C. (2011). *Pas de poules mouillées au poulailler !* Paris : Pocket jeunesse
- Koné, M., Pommier, P., Rolando, J.-M. (2011). *Découvrir le monde en 64 enquêtes CP/CE1*. Paris : Magnard.
- Koné, M., Pommier, P., Rolando, J.-M. (2011). *Découvrir le monde en 64 enquêtes CP/CE1 : guide du maître*. Paris : Magnard.
- Mitchell, N., Rössler, M., Tricaud, P.-M. (2011). *Paysages culturels du patrimoine mondial : Guide pratique de conservation et de gestion*. Paris : UNESCO
- Ministère de l'Éducation Nationale (2015) Parcours d'éducation artistique et culturelle. In *Bulletin officiel n°28 du 9 juillet 2015*, (pp. 100-109).
- Ministère de l'Éducation Nationale (2015) Programme d'enseignement de l'école maternelle. In *Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015*.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2016) programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège. In *Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015*.
- Ponti, C. (1998). *Ma vallée*. Paris : l'Ecole des loisirs.
- Tourrette, C., Guidetti, Michèle. (2002). *Introduction à la psychologie du développement du bébé à l'adolescent*. Paris : Armand Colin
- Wallon, P. (2012). *Le dessin d'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France

Annexe 1 : évolutions de dessins d'enfants

Exemple 1 : élèves de GS



Exemple 2 : élèves de MS



Annexe 2 : analyse de dessins d'enfants : évaluation diagnostique

- Ce relevé est fait à partir des 26 dessins d'enfants et des 20 dictées à l'adulte qui ont été possibles.
- Les commentaires entre guillemets proviennent des dictées à l'adulte (dictées retranscrites dans le mémoire (3.2.2))
- Les commentaires en italique sont des annotations de ma part, prises au moment des dictées à l'adulte, pour un meilleur repérage des éléments dans les dessins.

Tableau n°1 : relevé pour les élèves de MS

Prénom/ niveau	Relief	Éléments du climat	Construction des hommes	Végétation	Voies de communication	Présence humaine	Marqueurs autocentrés (dans la description de leur dessin)	École	Autres remarques
Alexis – MS			1 maison	4 arbres « il y a des gens qui passent dans ma forêt »			« ma maison »		
Charlotte – MS			maisons						
Elie – MS			maison piscine voiture				« maison de papa camion de papa »		
Emmie – MS		flocons	maisons	1 arbre	<i>oui (route entre les maisons)</i>		« elle est là ma maison »		

Ewan – MS			maisons				« la maison du Mont Saxonnex »		
Guilhem – MS	sol matérialisé en vert	flocons	maison piscine	3 arbres			« voisins chez moi église usine il y a un terrier à coté de l'église »		
Léonie – MS			maisons				« ma maison elle est là »	Oui	
Loé – MS			maisons	2 arbres			« chez papa chez maman maison des voisins »	oui	
Nathan – MS			maisons				« c'est ma maison »	oui	
Olivia - MS		Flocons	maisons						
Yanis - MS		Flocons	maisons	1 arbre	Oui : « entre les maisons j'ai dessiné les chemins »		« ma maison, la maison de tata, la maison de papi et mamie »		
Zélie - MS	Rivière : « j'ai dessiné le Bronze »		maisons				« j'ai fait une grande école, la maison de pépé et mémé »	oui	
Zoé - MS		Flocons	1 maison	1 arbre, 1 fleur	oui (une maison avec la route)		??		des étoiles (le père Noël vient la nuit)
Total MS	2/15	5/15	15/15	6/15	3/15	0/15	12 (dictée à l'adulte)	3	

Tableau n°2 : relevé pour les élèves de GS

Prénom - niveau	Relief	Eléments du climat	Construction des hommes	Végétation	Voies de communication	Présence humaine	Marqueurs autocentrés (dans la description de leur dessin)	École	Autres remarques
Anaëlle - GS		1 flocon	3 maisons				« là c'est ma maison l'abri de jardin de papa »	oui	
Alice - GS	Montagne	bonhomme de neige	Maisons				« j'ai dessiné ma maison »		
Eleanor - GS		ciel soleil nuages flocons bonhomme de neige	maisons famille plus ses 2 enseignants	2 arbres			« là c'est moi, là c'est papa et maman là c'est Vincent et là c'est Hélène »		
Eliott - GS		flocons	1 maison 2 vélos		oui	Oui			1 ligne de ciel
Elyne - GS			Maisons				« la maison d'une copine »	oui	
Lou - GS	montagnes (« j'ai dessiné des montagnes car de chez moi je vois les montagnes »)	flocons	3 maisons	2 arbres			« j'ai dessiné ma maison, le village arbres autour de ma maison 2 dans mon jardin »		
Marco - GS			Maisons				« ma maison, l'abri de jardin, l'école »	oui	
Mattéo - GS	Oui	Oui : soleil	4 maisons	1 arbre		Oui			

Noémie - GS	montagnes : « je vois le Bargy et la pointe d'Andey depuis la fenêtre de ma maison »	flocons nuages bonhomme	Trois maisons	Deux arbres			« ma maison la maison de papi et mamie »	oui	1 ligne de ciel
Pierrot GS	montagne rivière « chez moi y'a une montagne car c'est très haut »	bonhomme de neige	Une maison	Un arbre			« chez moi »		
Yann GS			Trois maisons				« chemin pour aller chez Eliott » (<i>son copain</i>)	oui	
Total MS	2/15	5/15	15/15	6/15	3/15	0	12/12	3/12	
Total GS	5/11	8/11	11/11	5/11	2/11	2	8/8	6/8	
Totaux	7/26	13/26	26/26	11/26	5/26	2	20/20	9/20	

Annexe 3 : analyse de dessins d'enfants : 2^{ème} dessin

Tableau n°3 : relevé pour les élèves de MS

Prénom – niveau	Relief	Eléments du climat	Construction des hommes	Végétation	Voies de communication	Présence humaine	Marqueurs autocentrés	École	Autres remarques
Alexis – MS	Ligne d'horizon	Ciel bleu							Dessin non terminé
Charlotte - MS			Une maison						Ligne de ciel
Elie - MS									Dessin pas interprétable sans l'enfant
Emmie - MS	zones différenciées : ciel montagnes forêt et village	Ciel bleu	Une maison	Des arbres (essences différentes)					
Guilhem – MS	Montagnes dessinées par ligne brisée	nuages	Deux maisons placées au sommet des montagnes	Arbres au pied des montagnes					
Léonie – MS			Trois maisons qui prennent tout l'espace						Une montagne au même niveau que les maisons
Loé - MS			Deux maisons (<i>une grande et une petite</i>)						
Nathan – MS			Une maison qui prend tout l'espace de la feuille						

Olivia – MS	Ligne d’horizon entre ciel et montagne		Quatre maisons	Forêt et fleurs					Taille fleurs maison arbres idem
Pablo	Ligne d’horizon entre ciel et montagne								Dessin non terminé
Rémi – MS	Une ligne droite		Maisons matérialisées par des carrés						Dessin interprétable avec l’enfant
Yanis – MS	Oui montagnes	Ciel bleu	Une maison au sommet de la montagne	Un arbre		Oui dans une maison	Les yeux du Bargy qui sourit		
Zélie – MS	Une petite montagne dans un coin en haut		Maisons	Deux arbres au même niveau que les maisons			Bargy		
Zoé – MS	montagnes dessinées grâce à la ligne d’horizon	Ciel bleu	Une maison au bas de la feuille						Dessin non terminé
Total MS	10/14	5/14	Des maisons mais pas représentation d’un village	5/14 (1 seule forêt)	0/14	1/14	2/14	0	

Tableau n°4 : relevé pour les élèves de GS

Prénom/ niveau	Relief	Eléments du climat	Construction des hommes	Végétation	Voies de communication	Présence humaine	Marqueurs autocentrés	École	Autres remarques
Anaëlle - GS	2 lignes entre le ciel et la montagne et entre montagne et forêt (mais lignes droites)		2 maisons			Oui une personne dans une maison	Bargy qui sourit		
Alice - GS	Une petite ligne brisée		Maisons qui occupent tout l'espace	Trois arbres (au même niveau que les maisons)				église (clocher)	
Eleanor - GS		Nuages et pluie	Six maisons		Une voiture		Œufs de pâques dans le ciel	église	
Eliott - GS	Ligne d'horizon Zone de la forêt et du village		Deux maisons	Un arbre	Une route du village vers la forêt		Yeux du Bargy		
Elyne - GS	Montagnes		Village constitué de neuf maisons	Forêt dense au pied de la chaîne de montagne	Une ligne entre les maisons		Yeux du Bargy		
Lou - GS	Une ligne pour le ciel plus une ligne pour la montagne		Une maison					église (clocher)	
Marco - GS	Deux lignes pour zone montagne et forêt		Deux maisons	2 arbres			Sourire du Bargy Fumée de la cheminée d'une maison		

Noémie - GS	Ligne horizon		Une maison				(sourire du Bargy)	église	Les deux constructions prennent tout l'espace de la feuille
Yann - GS	Ligne d'horizon Zone forêt matérialisée		Maisons	Forêt (essences différentes)	Non mais présence d'une voiture			église	
Total MS	10/14	5/14	Des maisons mais pas représentation d'un village	5/14 (1 seule forêt)	0/14	1/14	2/14	0	
Total GS	8/9	5/9	2/9 (> à 3 maisons)	2/9 (plus de 3 arbres)	4/9 (dont évoquée par présence d'une voiture)		4 montagnes qui sourient	5 églises	
Totaux	18/21	10/21	2/21	7/21	4/21	1/21	6/21	5/21	

Année universitaire 2015-2016

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation **Mention Premier degré**

Titre du mémoire : Construire les prémices d'un regard géographique en moyenne et grande section de maternelle

Auteur : Hélène LAMBERT

Résumé :

La construction du regard géographique en maternelle nécessite la prise en compte de deux aspects : les capacités psychomotrices des élèves de 4-5 ans et l'exigence du regard géographique. Afin de parvenir à décentrer les élèves de leur vision égocentrique du monde il faut construire ce regard. Nous observerons leurs capacités motrices et apporterons des clés de lecture du paysage. Cette acquisition se fera d'abord par l'observation de l'environnement local, ce que préconisent les programmes de maternelle. Partant de leurs représentations du village, nous les amènerons à regarder pour mieux construire leur regard géographique. Le parcours d'éducation artistique et culturel sera un levier pour la progression des élèves. Les activités transdisciplinaires nourriront cet objectif principal. Ainsi, l'apport de vocabulaire topologique et son utilisation dans tous les domaines d'apprentissage : motricité, activités artistiques, mathématiques... permettront le tissage des connaissances autour de l'observation et la construction du paysage. La progression des élèves est notable, ils sont capables de réinvestir le vocabulaire sur de nouveaux paysages. Leur regard a donc évolué et l'observation de leur environnement s'est aiguisée et décentrée.

Mots clés : parcours d'éducation artistique et culturelle - maternelle - explorer le monde - regard géographique - paysage

Summary :

Building up a geographic perspective for pre-school children requires being aware of : the skills this objective demands ; the development of gross motor skills in pupils aged 4 or 5. To build such a perspective, we need to help the pupils reconsider their self-centered spatial patterns. The children's motor skills will be studied first and tools will be provided for better landscape reading. To help them acquire these skills, we'll start by examining their surrounding location, a stage the official curriculum highly recommends. Starting from how they view their own village, we'll gradually make them look better in order to develop their own geographic perspective. The cultural arts course shall help reach this goal which will also be fostered by cross-cutting activities. Thus, learning the glossary of topology and using it in all subjects -such as motor skills, art, maths- shall allow the pupils to build up cross-cutting skills and knowledge around how the landscape is seen and built. The children have eventually made significant progress. Indeed, they're now able to use the glossary when examining other new landscapes. Their perspective has evolved and the way they survey their surrounding location has both broadened and become more accurate.

Key words : cultural arts course - pre-school - explore the world - geographic perspective - landscape