



HAL
open science

La construction de l'espace par une approche sociale en grande section

Elyzabeth Chovelon

► **To cite this version:**

Elyzabeth Chovelon. La construction de l'espace par une approche sociale en grande section. Education. 2017. dumas-01693631

HAL Id: dumas-01693631

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01693631>

Submitted on 26 Jan 2018

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 2016-2017

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

Mention Premier degré

La construction de l'espace par une
approche sociale en grande section

Présenté par Elyzabeth CHOVELON

Première partie rédigée en collaboration avec Lison SECHAUD

Mémoire de M2 encadré par Martine KONE

Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) Elyzabeth CHOVELON

Auteur du mémoire de master 2 MEEF-PE , intitulé : *La construction de l'espace par une approche sociale en grande section.*

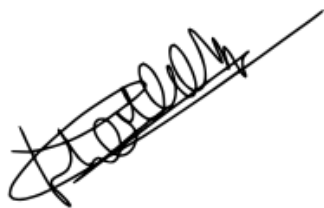
déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

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 Fillinges,

Le 12 mai 2017



Autorisation de diffusion électronique

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

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e) Elyzabeth CHOVELON, auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé :
La construction de l'espace par une approche sociale en grande section.

, 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 Fillinges,

Le 12 mai 2017

Signature de l'étudiant(e),

Précédée de la mention « bon pour accord »

bon pour
accord


Sommaire

Introduction	1
1. Cadre théorique	3
1.1 L'école maternelle, un lieu de socialisation	3
1.1.1 Pourquoi ?	3
1.1.2 Comment ?	5
1.2 Travailler sur un espace commun : la classe	6
1.2.1 La classe : lieu d'exploration personnelle et collective.....	6
1.2.2 L'importance de l'aménagement de la classe	7
1.2.2.1 Pour le bien-être des élèves.....	7
1.2.2.2 Pour la prise de conscience de l'espace.....	8
1.3 Construire des apprentissages	9
1.3.1 Notion de protogéographie	9
1.3.2 Notions à travailler : les points de repère	11
1.3.3 La procédure à suivre pour développer les capacités de structuration de l'espace à l'école maternelle	12
1.3.3.1 Le jeu et la transdisciplinarité	12
1.3.3.2 La construction de la maquette de la classe	13
1.4 La correspondance scolaire.....	13
1.4.1 La démarche de projet.....	13
1.4.2 Justifier la correspondance scolaire	14
1.5 Formulation de la problématique	15
2. Cadre méthodologique	16
2.1 Présentation de la classe	16
2.1.1 Les participants.....	16
2.1.2 Matériel	17
2.1.3 Procédure	18
2.3 Expliquer le recueil de données	22
3. Cadre analytique	25
3.1 Analyse des données : une réussite	25
3.1.1 Etablir une réussite en comparant les productions initiales et finales des élèves	25
3.1.1.1 La représentation des meubles et des différents espaces de la classe dans les productions des élèves	26

3.1.1.2 La notion de plan	29
3.1.1.3 La présence de l'affectif dans les productions des élèves	30
3.1.2 Explication et discussion des résultats	31
3.1.3 La démarche transdisciplinaire	32
3.1.1.1 L'exploration étayée par le langage	32
3.1.1.2 La manipulation	33
3.1.1.3 L'organisation et la structuration de l'espace	34
3.2 Le rôle de l'autre dans l'enrichissement personnelle de l'autre	35
3.2.1 Au sein d'un groupe de travail et au sein de la classe	35
3.2.2 Avec une autre classe	36
BIBLIOGRAPHIE	38
SITOLOGIE	39
ANNEXES	40

Introduction

Dans l'optique d'« une école juste pour tous et exigeante pour chacun », la loi pour la refondation de l'École donne une place indispensable à l'éducation artistique et culturelle. Afin de favoriser une démocratisation culturelle et l'égalité des chances, le parcours d'éducation artistique et culturelle mis en place dès l'école maternelle permet à l'ensemble des élèves de rencontrer des domaines artistiques et d'en faire l'expérience. L'architecture qui se définit comme étant l'art de l'espace fait partie de ces domaines artistiques que l'enfant doit découvrir. D'autre part, le programme en vigueur pour l'école maternelle (bulletin officiel du 26 mars 2015) précise que la maternelle est un cycle unique fondamental à la réussite de tous. Lors de ses trois années de maternelle, les élèves acquièrent des « fondement éducatifs et pédagogiques » qui permettront aux futurs apprentissages de s'appuyer dessus.

À l'école maternelle, la sensibilisation à l'architecture peut prendre des formes diverses et variées. Dans le cadre de ce mémoire, Lison Séchaud et moi-même avons envie de travailler ensemble. Nous souhaitons essentiellement réfléchir sur un espace intérieur de l'école, l'espace classe, commun à tous élèves. L'idée était d'amener nos élèves à mieux s'approprier la variété des unités spatiales (ou coins), en explorant leurs fonctions et leur distribution. Cela supposait de développer les capacités de structuration de l'espace des élèves. Mais comment s'y prendre ? Telle a été la question que nous nous sommes posées.

Au cours de cette première année d'enseignement, nous avons été affectées toutes deux dans une classe de maternelle. La situation particulière de l'une d'entre nous, - qui devait déménager avec ses élèves en cours d'année, - a été le moteur de notre réflexion. La salle qu'elle occupait provisoirement était un préfabriqué. L'espace réduit interdisait l'organisation de nombreux coins. Pour permettre à ses élèves de se projeter dans le réaménagement de leur future classe, pouvions-nous mettre en place une correspondance scolaire et dans ce cadre, échanger des maquettes ? Dans la mise en place de notre projet commun qu'est la construction de la maquette de la classe, nous avons fait le choix d'insister sur la dimension sociale dans les apprentissages et de nous intéresser à la problématique suivante : A quelles conditions l'expérience de l'autre enrichit-elle la mienne ? Les élèves sauraient-ils s'emparer des idées de leurs correspondants ? De quelles manières ?

Ainsi, nous allons nous demander dans quelle condition l'expérience des autres peut contribuer et enrichir notre propre expérience. Nous sommes parties du postulat qu'ils existent

des conditions à cette échange d'expérience. Pour cela, il faut que l'enfant soit à même de comprendre les apprentissages par la mobilisation de l'ensemble des domaines d'apprentissages, une exploration étayée par le langage, l'importance de la manipulation et du jeu, et par une organisation structurée de l'espace classe. De plus, nous pensons que l'expérience de l'autre doit être permise à tous les niveaux : au sein d'un groupe de travail, au sein du groupe classe et enfin en correspondance avec une autre classe. Ainsi, la collaboration entre les élèves sera davantage favorisée. Pour répondre à cette problématique et ces hypothèses, des apports théoriques seront nécessaires pour comprendre les élèves et leurs besoins (1). Puis, le cadre méthodologique sera présenté (2). Le public support et la séquence seront expliqués tant dans la procédure que dans les résultats. Enfin, une analyse des données et une discussion autour de leur pertinence vis-à-vis des hypothèses émises (3) viendra clore ce mémoire et cette partie nous permettra de comprendre les productions des élèves.

1. Cadre théorique

1.1 L'école maternelle, un lieu de socialisation

1.1.1 Pourquoi ?

L'école maternelle est une période particulièrement décisive dans la scolarité de l'enfant : ils y prennent leur posture d'élève pour la première fois. Et, notre rôle d'enseignant est de permettre aux enfants de rentrer le plus facilement possible dans cette posture. De plus, la maternelle est un lieu de socialisation essentiel dans le développement du jeune enfant puisque, dans une majorité des cas, pour la première fois il va se retrouver face à d'autres enfants et apprendre à partager un même espace avec ceux-ci : la classe.

Afin de respecter au mieux le développement de l'enfant, l'école maternelle doit prendre en considération certains points sur lesquels s'appuyer.

Tout d'abord, l'école maternelle doit s'adapter aux jeunes enfants. Pour cela, elle doit proposer un accueil des enfants mais aussi de leurs parents qui accompagnent leur enfant dans cette transition. Ensuite, l'école maternelle respecte les rythmes de l'enfant et de son développement et se doit donc d'être bienveillante et de pratiquer une évaluation positive. L'accueil de l'enfant et de ses parents, la bienveillance et l'évaluation positive sont donc des points essentiels pour accompagner sereinement les enfants.

De plus, l'école maternelle est primordiale dans la transition de l'individualité de l'enfant vers la collectivité de l'élève. Ainsi, l'école maternelle organise des apprentissages autour de la fonction de l'école mais elle contribue également à la construction de l'élève comme une personne singulière au sein du groupe.

Autour de la fonction de l'école, les élèves vont devoir rentrer dans la culture scolaire et développer leur posture d'élève. Il faut alors que l'enseignant fasse en sorte que les apprentissages soient lisibles et porteur de sens pour l'élève. De plus, il faut des procédures explicites et explicitées pour apporter des « outils » à leur « boîte à outils personnelle ». Il faut encourager les élèves et les engager dans la voie de l'effort et de la persévérance. Il est donc fondamental de valoriser leurs réussites même les plus petites car les élèves doivent prendre goût à l'effort (effort à court terme et effort à long terme) et savoir qu'au terme d'un effort, il y a toujours une récompense : la prise de conscience de nouveaux pouvoirs, fruits des connaissances construites.

Il est nécessaire, pour que les apprentissages se fassent, que le développement de l'enfant soit respecté. Ainsi, nous nous devons de prendre en compte le travail des divers psychologues comportementalistes sur l'intelligence. En l'occurrence, les travaux de Piaget et de Vygostky vont nous permettre d'identifier des besoins différents selon les âges des élèves.

Jean Piaget a mis en évidence différents stades de l'intelligence. Il existe quatre stades de la pensée selon Piaget. De la naissance aux deux ans de l'enfant, il y a le stade sensori-moteur. Puis de deux à six nous avons le stade préopératoire (celui de la maternelle). Suite à ce stade, il y a le stade des opérations concrètes (six à onze-douze ans) et enfin le stade des opérations formelles (à partir de onze-douze ans). A l'âge de la maternelle, il s'agit du stade pré-opératoire. Au cours de ce stade, l'enfant accède à la pensée symbolique. Il devient capable de représenter le monde au moyen de jeux, de dessins, du langage. Ce stade se définit encore par la dépendance des acquisitions aux actions réalisées par l'enfant : c'est le processus de centration. Cette centration de l'enfant sur ses actions va avoir une conséquence : l'élève sera prisonnier de son propre point de vue. Il est alors nécessaire de l'aider à sortir de ce système autocentré en enrichissant le répertoire de ses actions aux notions d'espace, de temps, de quantité... Parallèlement, en prenant appui sur le développement de sa pensée symbolique, l'élève va commencer, au cours de ce stade, à s'affirmer en tant qu'individu et ainsi faire preuve d'égoïsme. Nous sommes dans le stade du « Moi ». Le développement de l'enfant sur la fin de ce stade se manifestera par un début de décentration cognitive. L'élève va s'ouvrir sur les autres et le monde.

A l'instar de Piaget, Vygotsky se positionne comme un constructiviste. Néanmoins, il ajoute une part sociale à ses théories : il se positionne alors comme un socio-constructiviste. Pour lui, la fonction communicative des mots vient avant et est à l'origine de leurs fonctions intellectuelles. Par leur mise en connexion et en communication avec autrui, l'enfant peut alors rentrer davantage dans les savoirs et même en accélérer l'acquisition. Ce n'est que par des interactions sociales que les jeunes élèves vont pouvoir progresser et pourront agir d'eux même. Pour Vygotsky, l'individu, l'environnement et la médiation sont trois dimensions à prendre en compte pour qualifier et faire évoluer l'intelligence. En travaillant sur les espaces en classe de maternelle, on travaille à la fois l'individu (l'élève) et l'environnement (la classe). Quelles médiations mettre en place ?

1.1.2 Comment ?

La maternelle permet à l'élève de se construire individuellement et au sein d'un groupe. On parle alors d'une construction progressive : construire son identité d'élève (autonomie) mais aussi son ouverture à l'altérité (coopération entre pairs). La vie sociale des élèves est alors amorcée tout en étant réglée par des codes tels que les règles de vie dans la classe. L'élève doit alors à la fois comprendre les attentes de l'École et les attitudes adaptées qu'il doit adopter.

La socialisation des élèves passe par le « Apprendre ensemble et vivre ensemble ». Les programmes prévoient que l'école doit organiser des modalités spécifiques d'apprentissages. L'enseignant doit alors permettre aux élèves d'apprendre en jouant, d'apprendre en réfléchissant et en résolvant des problèmes, d'apprendre en s'exerçant et d'apprendre en se remémorant et en mémorisant. Ces modalités spécifiques contribuent clairement à la socialisation des élèves.

Outre les apprentissages, les rythmes tant temporels que physiques, contribuent à cette socialisation. En l'occurrence, les élèves travaillent en atelier c'est à dire en groupe d'élèves. L'élève doit alors travailler individuellement ou collectivement (selon l'apprentissage visé). Il est alors confronté aux autres, impliquant de créer un lien avec l'autre. Lors des temps de travail en rassemblement, l'élève en tant qu'individu se retrouve dans le groupe et doit trouver sa place tout en contribuant à communiquer avec l'enseignant sans déranger les autres (d'où l'intérêt des comportements codifiés avec les règles de classe).

Sûrement la condition sine qua non à la socialisation des élèves est l'organisation de l'espace à l'école maternelle. La classe est un cadre de vie et il est lieu d'apprentissage mobilisateur. Elle doit être aménagée de telle manière à être une invitation à l'exploration, au rêve, à la surprise et au jeu. A cet âge, les élèves ont un besoin inconditionnel de jouer, c'est pourquoi il faut organiser la classe autour du jeu. Autour de ce besoin, il va y avoir d'autres besoins qui en découlent : besoins de repères spatio-temporels, de sécurité physique et affective. La communication passant par les affichages faisant place aux propres traces des élèves est également un besoin essentiel. Ainsi s'accroît le besoin de découvertes et d'appropriation du savoir. Enfin, le besoin de retrait et d'isolement leur permettant de rêver et de se retrouver est un besoin fondamental chez l'enfant.

Tout à l'école maternelle doit entrer en action en fonction de l'enfant et non l'inverse. Nous devons créer des espaces de vie pour l'enfant mais aussi avec lui. Cela permet de mobiliser ses capacités de réflexion, de créativité et d'actions.

Les coins de la classe sont au service de l'enfant, de l'élève mais surtout ils traduisent les choix didactiques et pédagogiques de l'enseignement et se doivent d'évoluer.

1.2 Travailler sur un espace commun : la classe

1.2.1 La classe : lieu d'exploration personnelle et collective

La classe est l'un des premiers lieux où l'enfant va être confronté au partage d'un espace en collectivité. Pour cela, la classe doit être un lieu pourvu d'attraits pour les élèves. Il faut alors créer un espace plein de curiosité que les élèves puissent explorer de manière individuelle mais aussi collective.

Lorsqu'on regarde les programmes de la maternelle et notamment le BO spécial n°2 du 26 mars 2015, l'importance d'espaces aménagés de manière réfléchie y apparaît de manière redondante. Certaines obligations doivent être présentes dans ces aménagements de l'espace. Ils doivent être « adaptés, réels ou fictifs ». Il est important de souligner que ces aménagements doivent être une ouverture à l'expérimentation. En effet, il faut concevoir des coins au sein de la classe où les élèves seront amenés à stimuler et étayer leur curiosité par les mises en situation et des expériences sensorielles, motrices, relationnelles et cognitives. Cependant, ces coins doivent aussi respecter les besoins de repos et de mises à l'écart des élèves. La classe doit donc être un espace à découvrir mais aussi un espace où l'élève peut se retrouver en phase avec lui-même.

L'enfant a une capacité innée à être curieux et il a - surtout à cet âge - une soif d'apprendre inconsciente et insatiable. Pauline Kergomard, fondatrice de l'école maternelle, disait que « *Le jeu, c'est le travail de l'enfant, son métier, c'est sa vie.* » C'est donc par l'intermédiaire du jeu et de cette invitation à l'exploration que l'enfant va apprendre. Cette invitation peut être individuelle mais aussi collective. L'élève va se construire personnellement mais aussi comme une personne à part entière au sein du groupe.

L'exploration collective est le plus difficile à cet âge car l'enfant va devoir sortir de son égocentrisme pour pouvoir s'ouvrir aux autres et donc permettre une collaboration entre pairs. Ces explorations collectives vont contribuer de manière décisive à l'appréhension de l'espace. Françoise Dolto apporte une réponse sur la question de l'appropriation et l'appréhension de l'espace en collectif. Elle évoque que c'est par comparaison et connexion que l'enfant sera capable de concevoir l'espace dans sa globalité. Initialement, l'enfant aura une tendance à penser que l'espace qui l'entoure est une partie de lui-même ou son prolongement.

Utiliser la confrontation des points de vue entre les élèves va permettre à l'enfant de réaliser qu'il n'y a pas qu'une seule perception (sa propre perception) mais une multitude. L'enfant va construire sa perception de l'espace par analogisme. Cette coopération dans l'exploration peut nous faire penser à une mise en projet et cela permettra aux élèves d'obtenir des « perceptions croisées ».

De plus, le sociologue George Herbert Mead consacre et met en évidence l'interactionnisme symbolique. Cette notion de sociologie cognitive apporte des outils théoriques pour comprendre la construction personnelle par la « construction sociale de la réalité ». Si l'on ajoute les travaux de Piaget et de Wallon, nous observons un point convergeant entre la sociologie et la psychologie. Ainsi par la socialisation, le travail en collectivité mêlé à des temps individuels, nous avons tous les outils nécessaires au développement de l'élève et de ses perceptions de l'espace dans la classe.

1.2.2 L'importance de l'aménagement de la classe

1.2.2.1 Pour le bien-être des élèves

L'aménagement de la classe est essentiel pour le bien-être des élèves car c'est un lieu qui doit rester sécurisant pour les enfants qui le fréquentent. Il est important de garder les mêmes rythmes et structures temporelles et de délimiter des espaces qui ont des fonctions bien définies. Les rituels sont des cadres de travail et d'action collectifs, stables et réguliers, associés à des apprentissages. La classe construit un savoir commun, des habitudes collectives de travail et d'organisation des règles de vie. Celles-ci permettent une attention plus focalisée, un plus grand automatisme dans les procédures, une pérennité des règles d'action et des techniques de travail. Les activités ritualisées contribuent ainsi à l'apprentissage du métier d'élèves.

L'espace dans lequel vit l'enfant lorsqu'il est en classe doit être à son service. Pour cela, l'espace doit être lisible pour les jeunes élèves et doit contribuer à construire leurs repères structurants. Ainsi, la notion de « coins » va être primordiale. Cet aménagement en coins doit répondre à trois principes : la fonctionnalité et la sécurité, l'attrait et la sécurité affective et enfin la stimulation et la facilitation des apprentissages.

Pour reprendre un à un ces principes, le principe de la fonctionnalité et de la sécurité s'amorce par un respect du cadre normatif (avec les commissions de sécurité), la présence de mobilier adapté à l'âge des élèves et la présence d'espaces de circulation venant « desservir » ses différentes zones de la classe.

Pour le second principe, l'attrait et la sécurité affective, il faut un cadre sécurisant. Pour cela, l'élève doit comprendre et être capable de lire et décrypter les différents espaces d'une classe. De plus, ce principe se traduit par la nécessité de créer un cadre accueillant (lumières, couleurs, aménagement), un cadre esthétique (harmonie, présentation, « qui donne envie ») et enfin un certain confort (au niveau de la chaleur, de la sonorité des matériaux, des propriétés du sol). Le dernier principe, la stimulation et la facilitation des apprentissages, repose sur un aménagement réfléchi de l'enseignant. Il faut prendre en compte les besoins de l'enfant et les objectifs pédagogiques. Il faut leur laisser la possibilité d'explorer, manipuler, jouer, échanger avec les autres. De plus, il faut permettre aux élèves d'avoir des actions diversifiées dans les différents espaces de la classe avec les coins jeux, ateliers, espaces polyvalents. L'aménagement de la classe doit aussi permettre des modes de fonctionnements différents un matériel et un espace adapté en conséquence (collectif avec les bancs et individuel avec les tables, chaises et les casiers). Il faut aussi permettre à l'élève une identification aisée des rangements et une lecture facilitée des différents espaces par la présence d'étiquettes, de photographies, de bacs, de présentoirs... Enfin, il faut permettre l'affichage dans la classe. Il répond à des attentes de l'enseignant, des élèves mais aussi pour les parents. Ce dernier doit être clair et compris des élèves. Il est l'aboutissement d'un travail construit avec et par les élèves.

1.2.2.2 Pour la prise de conscience de l'espace

Lorsque les enfants arrivent à l'école maternelle, ils vont devoir apprendre à être élèves. Tous leurs repères vont être bousculés. Leur rapport à l'adulte ne sera plus le même mais surtout le rapport à l'espace va être différent. Ce moment est décisif pour les élèves en petite section. Il faut qu'ils apprennent à partager un espace tout en trouvant facilement ce dont ils ont besoins. Il est donc important de faciliter cette intégration et de conserver ces mêmes repères en aménageant des coins dans ces espaces de classe.

Les coins sont pensés, construits avec les élèves et bien définis. Pour cela, ils doivent être délimités concrètement. Il faut alors fixer les postures attendues par les élèves. Les apprentissages se font typiquement dans un moment et un espace précis.

Les espaces doivent aussi être identifiables et ciblées sur des apprentissages spécifiques afin de clarifier les apprentissages en jeu. On peut donner comme exemple le coin bibliothèque où les élèves peuvent s'adonner à la lecture, l'espace graphisme, le coin ordinateur etc. Certains coins de la classe sont indissociables des usages que l'on en a. Ainsi, l'élève dès qu'il rentre dans cet

espace adopte une posture intellectuelle particulière et adaptée (exemple : le coin sciences, le coin lecture...).

Enfin les espaces de classe doivent être évolutifs en fonction des besoins des jeunes élèves et de leur progression dans l'apprentissage.

En ayant à l'esprit toutes ces exigences psychologiques, didactiques et pédagogiques, l'organisation de la classe à l'école maternelle se doit de comporter trois types d'espaces, de « coins » à différencier.

Tout d'abord, le coin regroupement est l'espace où les élèves vont être ensemble en même temps, avec des objectifs communs. Ces objectifs vont permettre une mise en action du groupe en symbiose. Les rituels, les bilans de matinées ou de journées, les débats, les chants seront des actions présentes au sein de cet espace. Cet espace est essentiel pour construire une culture commune, permettre aux élèves de prendre la parole face au groupe classe mais également apprendre à écouter les autres.

Puis, il existe le coin des activités diversifiées. Ils sont évolutifs. Il s'agit des tables d'ateliers, du coin bibliothèque ou des espaces de peinture. Ces espaces permettent aux élèves de vivre des situations pédagogiques variées et visant l'ensemble des apprentissages.

Enfin, il y a les coins jeux. Ces coins jeux permettront aux élèves de jouer librement en décidant eux-mêmes de leurs actions, du moment et de la durée. Néanmoins, ces coins jeux peuvent aussi être supports dans des situations d'apprentissages conçues par l'enseignant. Il ne faut pas croire que le « jeu » proposé en classe soit un jeu libre dénué d'intérêt pédagogique. Ces espaces jeux sont contrôlés par l'enseignant et régis par les règles de vie de la classe.

1.3 Construire des apprentissages

1.3.1 Notion de protogéographie

La géographie est une science qui permet de comprendre comment les hommes organisent l'espace dans lequel ils vivent. Cette discipline nécessite donc un développement de nos capacités à créer des repères spatiaux dans le monde dans lequel nous vivons. Cependant ces capacités de structuration de l'espace ne sont pas innées et s'acquièrent tout au long de la scolarité de l'enfant. C'est pourquoi, dès l'école maternelle, les compétences de structuration de l'espace sont travaillées et explicitement citées dans les programmes.

Ces capacités « proto-géographiques » que l'enfant de maternelle doit développer afin de mieux comprendre l'espace qui l'entoure sont présentes dans le bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015 sous la forme suivante :

« **Faire l'expérience de l'espace**

L'expérience de l'espace porte sur l'acquisition de connaissances liées aux déplacements, aux distances et aux repères spatiaux élaborés par les enfants au cours de leurs activités. L'enseignant crée les conditions d'une accumulation d'expériences assorties de prises de repères sur l'espace en permettant aux enfants de l'explorer, de le parcourir, d'observer les positions d'éléments fixes ou mobiles, les déplacements de leurs pairs, d'anticiper progressivement leurs propres itinéraires au travers d'échanges langagiers. L'enseignant favorise ainsi l'organisation de repères que chacun élabore, par l'action et par le langage, à partir de son propre corps afin d'en construire progressivement une image orientée.

Représenter l'espace

Par l'utilisation et la production de représentations diverses (photos, maquettes, dessins, plans...) et également par les échanges langagiers avec leurs camarades et les adultes, les enfants apprennent à restituer leurs déplacements et à en effectuer à partir de consignes orales comprises et mémorisées. Ils établissent alors les relations entre leurs déplacements et les représentations de ceux-ci. [...]. »

Ces programmes mettent en évidence deux aspects à travailler pour structurer l'espace : la perception de l'espace ainsi que sa représentation. Alain Pierrard¹, docteur en sciences de l'Éducation nous décrit les quatre phases d'appropriation de l'espace par l'enfant :

- La phase de l'espace vécu durant laquelle l'enfant est son propre repère et vit l'espace avec son corps.
- La phase de l'espace manipulé où l'enfant va représenter matériellement (par une maquette, à l'aide de figurines...) une situation vécue. Cette phase permet à l'enfant d'agir sur les objets en favorisant une attitude de décentration.
- La phase de l'espace représenté lors de laquelle l'élève va être amené à dessiner en deux dimensions les situations vécues. Il s'agit d'une étape complexe pour l'élève puisqu'elle

¹ Les différentes phases de l'appropriation de l'espace par l'enfant Alain Pierrard - IA-IPR Maths - Docteur en Sciences de l'Éducation http://groupes-premier-degre-36.tice.ac-orleans-tours.fr/eva/sites/groupes-premier-degre-36/IMG/pdf/Phases_appropriation_espace_Pierrard.pdf

suppose à la fois la maîtrise des compétences acquises lors des phases précédentes et la maîtrises des codes symboliques pour passer d'une représentation en trois dimensions à une représentation en deux dimensions.

- La phase de l'espace schématisé consiste à la production d'un plan ou d'un dessin géométrique pour représenter l'espace. Il s'agit donc de l'acquisition des codes sociaux pour rendre compte d'un traitement de l'information. Cette étape sera surtout travaillée en cycle 2 mais peut être abordée à la fin du cycle 1.

La structuration de l'espace chez l'enfant est donc un apprentissage long qui doit suivre une progression. Il est essentiel pour un enfant d'apprendre à vivre l'espace, de le verbaliser et de le représenter pour enfin pouvoir le concevoir.

1.3.2 Notions à travailler : les points de repère

Le choix des repères à travailler doit être pertinent pour les élèves : il est intéressant de choisir des repères uniques et stables. En effet, l'aspect unique d'un objet va permettre de le rendre remarquable au sein de la classe et de l'identifier plus facilement. Sa stabilité permettra une mémorisation plus aisée de son emplacement et de sa fonction.

La classe est l'espace commun et familier de tous les élèves qui s'y retrouvent quotidiennement et qui y sont acteurs, au sein de celle-ci nous pouvons travailler sur plusieurs points de repères à différentes échelles : la salle en elle-même avec le repérage de ses ouvertures par exemple, les coins, les meubles.

D'un point de vue général et d'ouverture sur le monde, nous pouvons d'abord situer la classe au sein de l'école et au sein de la ville où elle se trouve. Ensuite, au sein de l'espace classe nous délimiterons et nommerons les différents espaces qui la composent : les coins. Un coin est défini par son nom, sa fonction et les meubles qui l'agentent. Les meubles de la classe sont donc le dernier point de repère à travailler avec les élèves.

Afin de travailler ces repères spécifiques à la classe, il est important de travailler les repères objectifs de haut et de bas, et les repères subjectifs qui supposent la position relative du sujet (devant, derrière, gauche, droite). La verbalisation de ces repères sera essentielle à leur acquisition.

1.3.3 La procédure à suivre pour développer les capacités de structuration de l'espace à l'école maternelle

1.3.3.1 Le jeu et la transdisciplinarité

Nous avons souligné précédemment que le B.O spécial n° 2 du 26 mars 2015 préconise que l'école maternelle favorise les apprentissages par le jeu. Par ailleurs, le manuel *50 activités pour appréhender l'espace en maternelle* de CAPERAN Patrick et CHARRON Nadia (2013) insiste sur l'importance du jeu pour développer les capacités de structuration de l'espace chez l'élève de maternelle. Ce manuel propose de nombreuses situations de jeux à mettre en place au sein de la classe afin de permettre aux élèves de percevoir l'espace classe qui les entoure. Nous nous baserons sur la préface de ce manuel pour justifier une procédure d'apprentissage à mettre en place.

Le manuel nous informe que l'élève qui est confronté à de nouveaux espaces et à des activités de plus en plus variées sera amené à davantage acquérir de nouvelles compétences. Ainsi l'enfant installera progressivement « *les bases qui lui permettront d'agir dans et parfois sur des espaces variés, de s'y repérer, de les évoquer, de les représenter, voire de comprendre des représentations qui en sont faites* » (CAPERAN Patrick et CHARRON Nadia (2013), p4).

Les situations variées peuvent s'apparenter aux divers domaines de la maternelle bien que les compétences des domaines des activités physiques (agir, s'exprimer et comprendre à travers l'activité physique) et de structurer l'espace (découverte du monde) soient les plus sollicitées dans les situations proposées par le manuel. Les séances de motricité sont des moments privilégiés pour s'approprier l'espace puisque l'élève est amené à le vivre et l'explorer. Cependant, il est important de souligner le lien permanent des activités de structuration de l'espace avec le langage. La communication orale doit donc être privilégiée puisqu'elle est essentielle dans la construction des savoirs à l'école maternelle.

Le manuel fait également un aparté sur la différenciation entre élèves : les rythmes d'apprentissages, les capacités et les besoins des élèves sont spécifiques à chaque enfant et cela est d'autant plus important à prendre en compte à l'école maternelle. Mais tout en respectant la spécificité de chaque élève, l'enseignant doit veiller à proposer « *une progression dans les difficultés pour permettre aux enfants de construire des compétences de façon durable* » (CAPERAN Patrick et CHARRON Nadia (2013), p6).

Afin de développer au mieux les capacités de structuration de l'espace chez les élèves de maternelle, l'enseignant doit donc veiller à proposer des séances construites dans le cadre de séquences respectant les modalités d'apprentissage par le jeu, tissant les différents domaines d'apprentissage et prenant en compte la diversité des élèves. Pour conclure, « *C'est la richesse d'expériences variées dans des milieux différents -espace vécu- qui permettra à l'enfant de construire des repères et des représentations mentales -espace perçu- sur son corps propre, les objets et l'espace* » (CAPERAN Patrick et CHARRON Nadia (2013), p10).

1.3.2.3 La construction de la maquette de la classe

Le dossier « maquettes et plans »² éditée par la main à la pâte, propose une séquence pour la construction de la maquette de la classe.

Pour permettre aux élèves de passer du réel à la maquette 3D, le dossier propose d'entraîner les élèves à représenter la classe de façons diverses (Lego, Kapla) et selon diverses modalités (individuellement, par binômes ou par groupes) afin qu'ils s'approprient au mieux les composantes de l'espace.

Ensuite, il est spécifié qu'une étape de construction des meubles de la classe en modèles réduits est essentielle pour apprendre aux élèves à travailler sur les positions relatives de ces objets.

Enfin, les élèves pourront produire la maquette de la classe en transposant ces meubles dans un cadre imposé par l'enseignant (carton).

1.4 La correspondance scolaire

1.4.1 La démarche de projet

Selon Philippe Perrenoud, un apprentissage par projet se définit par différents points. Tout d'abord il s'agit d'une « *entreprises collective gérée par le groupe-classe* » durant laquelle l'enseignant anime mais ne décide pas de tout. Ensuite, il s'agit d'une démarche qui doit s'orienter vers une production concrète en incitant les élèves à rester actifs et à s'impliquer dans différentes tâches. Enfin, la démarche par projet doit favoriser les savoirs et savoir-faire des champs disciplinaires présents dans les programmes. L'auteur note également que l'intérêt de

² Dossier « maquette et plan de la classe à l'école » de la main à la pâte

LA CLASSE MATERNELLE N°195 01/2011 http://www.fondation-lamap.org/sites/default/files/upload/media/ressources/activites/11492_Maquettes_et_plans_de_la_classe_et_de_l_cole_La_Classe_maternelle_n_195_/LCM195%2520Maquettes%2520et%2520plans.pdf

la démarche de projet repose sur la possibilité de s'engager dans une démarche interdisciplinaire et de mobiliser des compétences transversales.

Il cite les objectifs suivants qui sont visés par la démarche de projet dans le cadre scolaire :

- « 1. *Entraîner la mobilisation de savoirs et savoir-faire acquis, construire des compétences.*
2. *Donner à voir des pratiques sociales qui accroissent le sens des savoirs et des apprentissages scolaires.*
3. *Découvrir de nouveaux savoirs, de nouveaux mondes, dans une perspective de sensibilisation ou de « motivation. »*
4. *Placer devant des obstacles qui ne peuvent être surmontés qu'au prix de nouveaux apprentissages, à mener hors du projet.*
5. *Provoquer de nouveaux apprentissages dans le cadre même du projet.*
6. *Permettre d'identifier des acquis et des manques dans une perspective d'autoévaluation et d'évaluation-bilan*
7. *Développer la coopération et l'intelligence collective. [...] »* (Philippe Perrenoud, 1999)

En somme, la démarche de projet est une démarche d'apprentissage motivante et fédératrice pour la classe, elle permet aux enfants de s'approprier des objectifs et des compétences propres aux institutions officielle. De plus, elle favorise davantage le développement des compétences transversales telles que l'autonomie et la coopération. L'efficacité de cette démarche s'appuie sur un besoin ou sur une situation comportant un problème à résoudre : le projet constituera la réponse à ce problème. Le projet doit permettre aux enfants d'être complètement acteurs et organisateurs de leurs apprentissages. L'évaluation est clairement explicitée et transparente pour les élèves puisqu'elle sera l'aboutissement de ce projet.

1.4.2 Justifier la correspondance scolaire

Un rapport de Cécile Moron et Dominique Defaye présenté sur Éduscol (2012) nous informe que « *la correspondance scolaire dynamise la classe et entre naturellement dans la pédagogie de projet* ». En effet, il s'agit d'un support efficace et facile à mettre en place pour éveiller la curiosité et la motivation des élèves.

Le projet de correspondre avec une autre classe mobilise de nombreux savoirs et savoir-faire des programmes du cycle 1. Le domaine le plus favorisé est celui du langage puisqu'il s'agit

d'une préparation à la lecture et l'écriture par la découverte de l'écriture et des supports de l'écrit. Par le biais de la correspondance scolaire, les élèves sont donc amenés à donner du sens à l'écrit. En ce qui concerne le langage oral, la correspondance scolaire permet aux élèves de s'approprier le langage, d'acquérir un langage riche, d'échanger, de s'exprimer, de comprendre et de progresser vers la maîtrise de la langue française.

Dans le domaine du devenir élève, les élèves développent des capacités de coopération puisqu'ils sont amenés à travailler pour les autres (les correspondants) et avec les autres (les camarades de classe). Ainsi, la correspondance scolaire se veut un outil concret d'apprentissage pour apprendre aux élèves à s'ouvrir aux autres et au monde extérieur. De plus, de nos jours la correspondance scolaire répond à un réel besoin de communication avec l'extérieur.

La correspondance scolaire serait donc un moyen efficace de donner du sens aux apprentissages en éveillant la curiosité des élèves et leur désir d'apprendre tout en mobilisant divers domaines d'activité. Elle serait donc un moteur permettant aux élèves de s'engager dans le projet.

1.5 Formulation de la problématique

La maternelle est donc un lieu de socialisation prenant en compte les différents stades de développement du jeune enfant. La classe qui accueille l'enfant doit donc être un espace adapté aux besoins et aux spécificités du jeune enfant en tenant compte de son bien-être et de sa sécurité. Elle doit par ailleurs favoriser l'exploration individuelle et collective de l'ensemble des enfants qu'elle accueille. L'espace classe est un lieu d'exploration à part entière puisqu'il va permettre de développer les capacités de structuration de l'espace chez l'enfant. La construction de ces notions ne peut se faire sans une procédure préalablement réfléchi. De plus, la dimension sociale dans le développement des capacités de l'enfant doit être fortement favorisée dans l'optique d'améliorer les réussites des enfants. La correspondance scolaire peut y contribuer fortement.

C'est pourquoi nous associerons à l'objectif de construire une maquette de la classe le fait de l'envoyer à nos correspondants, ces camarades inconnus comme nous élèves de grande section. À travers cette expérimentation, nous nous proposons de répondre à la question suivante : A quelle condition l'expérience des autres peut-elle enrichir la mienne ?

En guise d'hypothèse, nous pouvons émettre l'idée que plusieurs conditions sont à réunir pour que l'expérience des autres puisse enrichir celle d'un élève.

Tout d'abord, il faut que l'enfant soit à même de comprendre le sens des apprentissages visés par la mobilisation de l'ensemble des domaines d'apprentissages, une exploration étayée par le

langage, l'importance de la manipulation et du jeu, et par une organisation structurée de l'espace classe.

Ensuite, nous pensons que l'expérience de l'autre doit être permise à tous les niveaux : au sein d'un groupe de travail, au sein du groupe classe et enfin en correspondance avec une autre classe. Ainsi, la collaboration entre les élèves sera davantage favorisée.

2. Cadre méthodologique

2.1 Présentation de la classe

2.1.1 Les participants

Dans le cadre de ce mémoire, la séquence a été testée sur deux classes. Dans un souci d'anonymat nous parlerons de la classe 1 et de la classe 2 et de leur enseignante 1 et enseignante 2. La première classe ayant participé à ce projet, que nous nommerons classe 1, est une classe de grande section à Thonon-les-Bains. Cette classe de 21 élèves de grande section est située à l'école maternelle La Grangette. Cette école est composée de 160 enfants dispersés dans 7 classes. Le public fréquentant l'école reste en majeure partie défavorisé et l'école présente beaucoup de mixité sociale.

Dans cette classe, il est important de préciser l'absence d'un nombre conséquent d'élèves durant la période de déroulement de la séquence. Tout d'abord, un élève ayant subi une grande opération fut absent pendant la totalité de la période. Ensuite, un second élève dont les absences n'ont pas été justifiées a également été absent durant la quasi-totalité de cette période. Enfin, un dernier élève présentant des difficultés sociales et un grand retard dans les apprentissages, mais n'étant pas diagnostiqué, était présent lors de la séquence mais était dans la capacité de travailler de manière significative à l'élaboration du projet.

Dix-neuf élèves de grande section étaient donc concernés par cette séquence : dix filles et neuf garçons. Cependant, il est également important de souligner qu'une épidémie de grippe à toucher un bon nombre d'élèves durant le déroulement de la séquence : rares ont été les fois où la totalité des élèves était présente (certains élèves furent absents lors de la récolte des données initiales et/ou lors de celle des données finales).

La seconde classe concernée, que nous appellerons classe 2, se trouve sur la commune de Cranve-Sales. Il s'agit de l'école maternelle Roger Frison Roche, composée de 180 élèves.

Les familles fréquentant l'école appartiennent à une catégorie plutôt favorisée du fait de la proximité géographique avec la Suisse (frontaliers). De plus il y a peu de mixité sociale.

La majorité des classes de cette école sont des petites et moyennes sections. Il n'y a alors que vingt et un élèves de grande section dans cette école. En l'occurrence ces vingt et un élèves de grande section seront visés par cette séquence. Ces vingt et un élèves composent une classe de trente élèves où il y a donc neuf moyens. Il faut savoir que seuls les élèves de grande section vivront la séquence de ce mémoire. Il y a dix filles et onze garçons.

Une élève de GS est dans l'incapacité intellectuelle de pouvoir suivre la séquence du fait de son développement personnel : cette dernière a un fort retard mental, se trouvant encore dans le sensori moteur. Malgré la présence d'une AVS, cette élève sera dans l'incapacité de travailler sur un sujet comme celui-ci. Néanmoins, elle participe, à la lecture d'un livre en relation avec la séquence, aux rituels en rassemblement, aux activités qui sont à sa hauteur. De plus, une élève est allophone et son année de grande section est une première scolarisation.

Ainsi, nous pouvons observer que le nombre d'élèves participants à la séquence est quasi le même dans chaque classe, c'est à dire 20 élèves avec une parité respectée. Nous soulignons qu'il existe une différence, non des moindres, qui est le milieu dont sont issus les élèves des deux écoles. Nous avons un intérêt dans cette étude à observer les résultats de ces élèves. Outre notre problématique correspondant à un questionnement sur l'intérêt et l'efficacité de la construction des savoirs par l'intermédiaire d'une correspondance, nous pouvons nous interroger, de manière sous-jacente, sur l'influence du milieu sur les résultats des élèves et ainsi de la fixation des apprentissages.

Nous précisons également qu'une grande partie des moments d'apprentissages de cette séquence était sous la forme d'ateliers qui sont des situations d'apprentissage propres à la maternelle. Les différents groupes d'élèves travaillant dans ces groupes n'ont pas été fait spécifiquement pour la séquence. Ce sont des groupes « homogène dans l'hétérogénéité » mis en place pour l'ensemble des enseignements. De manière plus précise, les groupes sont hétérogènes dans leur composition (des élèves forts avec des élèves en difficulté) mais homogènes les uns par rapport aux autres car ils sont tous composés dans la même logique.

2.1.2 Matériel

Le matériel utilisé dans cette séquence est diversifié afin de répondre à la transdisciplinarité mise en place, cependant il s'agit d'un matériel facilement accessible

puisque'il s'agit de matériaux habituellement présents dans les classes de maternelle. Il s'agit d'une force. Notre séquence est très polyvalente et s'adapte parfaitement à chaque classe. Un « rien » peut contribuer aux objectifs pédagogiques de notre séquence. Pour cela, nous avons utilisés divers matériaux relatifs à la transdisciplinarité.

Les matériaux de jeux de construction divers furent fortement mobilisés durant cette séquence tels que les *Légo*, *Kapla*, *Klipo*... ou tout autre jouet pouvant mettre en évidence la miniaturisation du monde réel tel que les *Barbie*, *maison de poupée*, les *Playmobiles*....

Lors de la séquence transversale concernant les parcours en motricité, un matériel spécifique fut nécessaire, il s'agit du matériel *Asco & Celda*. Il s'agit d'un matériel pédagogique très intéressant puisqu'il se présente sous la forme réelle et miniature : les élèves sont donc amenés à créer des parcours miniatures qu'ils peuvent reproduire en taille réelle, et vice versa. Les élèves peuvent donc faire une correspondance explicite entre le réel et le miniature.

Les outils numériques tels que l'appareil photo ou la tablette furent également utilisés.

Enfin, concernant le matériel pour la construction de la maquette elle-même, dans un souci de recyclage et de développement durable nous avons utilisé des matériaux de récupération apportés par les familles.

2.1.3 Procédure

Les séquences ont été mises en place dans les classes durant la troisième période de l'année (du 3 janvier au 17 février). Etant donné que nous sommes deux professeurs des écoles stagiaires, la séquence de l'enseignante 1 à Thonon-les-Bains était mise en place les lundis et mardi ainsi que les mercredis une fois sur deux. Dans la classe de l'enseignante 2, la séquence était travaillée les jeudis et vendredis ainsi que les mercredis une fois sur deux.

Nous tenons à préciser que les besoins et les objectifs au niveau des élèves étaient différents. En effet, leur école étant en travaux, la classe 1 se trouvait dans un préfabriqué jusqu'à la rentrée des vacances de Février. La classe 2 est restée dans le même espace durant toute l'année scolaire. L'objectif de la classe 1 était donc de demander de l'aide à la classe 2 afin d'aménager au mieux leur nouvelle classe. La classe 2 avait donc pour objectif de donner des idées d'aménagement à la classe 1 en s'inspirant de leur propre classe.

Ainsi, le projet de correspondance scolaire est parti d'un besoin particulier qui était celui de la classe 1 : un début d'année scolaire difficile avec un espace-classe multifonctionnel. A partir de leur vécu, les élèves de cette classe ont pu tirer des conclusions sur l'aménagement de

leur ancienne classe et en l'occurrence les erreurs à ne pas commettre dans leur nouvelle classe. En saisissant l'aménagement de leur propre classe, les élèves de la classe 2 vont pouvoir apporter des réponses diverses et variées au besoin de la classe 1.

Dans les deux cas présents, afin de répondre au mieux à ces objectifs les élèves avaient pour projet final de construire une maquette de la classe à partir des modèles réduits des meubles de la classe, et pour cela ils devaient apprendre à structurer l'espace qui les entoure.

Les séquences mises en place dans les deux classes présentent donc certains ajustements et différences en fonction de l'espace classe et de ses besoins, mais également en fonction des besoins des élèves.

C'est pourquoi, il ne sera décrit que la séquence mise en place dans la classe 2. Voici, un tableau récapitulatif des différentes séances et étapes de la séquence :

Séances	Objectif général de la séance pour les élèves	Organisation/ Durée
Séance 1 : évaluation diagnostique	Dessiner la classe (Recueil de données initiales)	Atelier autonome (30')
Séance 2 : identification des coins de la classe	Identifier et nommer les coins fondamentaux de la classe Nommer ses fonctions	Atelier dirigé (30')
Séance 3 : se situer dans l'espace en salle de motricité	Se situer dans l'espace Reproduire un plan	Atelier dirigé (30')
Rituel mis en place : Machulaiss des coins de la classe (course d'orientation à partir d'images à replacer dans le réel) Différenciation pour les élèves en difficultés	Identifier le coin sur la carte Se situer dans la classe Se placer au bon endroit	En regroupement (5')
Réception de la lettre et maquette de la classe 1 avec leur problématique		
Séance 4 : Démarche de projet Séance de langage	Annonce du projet : trouver des solutions pour aider l'autre classe.	En regroupement (15')
Séance 5 : Discussion à visée philosophique « Qu'est-ce qu'une classe ? »	Prendre part au débat Se positionner et apporter des éléments de réponses Participer à la discussion	En regroupement dans un espace spécialement aménagé (15')

Séance 6 : Entraînement (2 à 3 séances par groupe tout au long de la période)	Réaliser la classe à l'aide de jeux de construction en 3D (LEGO, kapla...) Matériel : jeux de construction	Atelier autonome et/ou à l'accueil tout au long de la période. (30')
--	---	--

Séance 7 : Etudier les meubles de la classe → Trace écrite un plan de la classe avec des zones colorées.	Identifier et sélectionner les meubles par coins Identifier leurs fonctions Les hiérarchiser en fonction de leur importance	En regroupement (10')
Séance 8 : Création de la maquette → Répartition des zones à créer	Créer les meubles des coins avec des éléments de recyclage Orienter correctement le carton, le meuble par rapport à la réalité.	Atelier dirigé (30')
Séance 9 : Création de la lettre qui accompagnera la maquette	Nommer et expliquer le problème posé. Apporter des solutions à un problème (Résolution de problème) Sens de l'écrit	En regroupement (20')
Séance 10 : Lecture et Langage Séance de lecture et langage avec la littérature jeunesse <i>Iggy Peck Architecte</i> d'Andrea Beaty	Identifier le problème dans l'histoire Anticiper la suite de l'histoire Identifier les outils du héros Lier l'histoire à leur vie d'élève	En regroupement (20')
Séance 11 : Travail sur le plan	Appréhender les premières notions du plan (neutralité, perspective, hiérarchisation) Création du plan de la classe en collectif	En regroupement (15')
Séance 12 : Evaluation sommative	Dessiner le plan de la classe (recueil de données finales)	Atelier autonome (30')
Séance 13 : Réception et découverte de la lettre de réponse de la classe 1	Faire un bilan de nos ressemblances et différences. Question centrale : Est-ce qu'on les a aidés ?	En regroupement (30')

Cette séquence s'est construite autour d'un besoin : celui de la classe 1. Néanmoins, il fallait que la classe 2 puisse aussi ressortir grandie de cette expérience. En correspondance avec la partie théorique, des éléments essentiels dans le développement de l'enfant ont été travaillés. L'objectif central de la séquence était de réaliser la maquette de la classe. Il fallait donc construire une multitude de savoirs, de savoir-faire et de savoirs être tout au long de cette période pour pouvoir atteindre cet objectif. Cette séquence est structurée par des apprentissages transdisciplinaires s'appuyant sur tous les domaines présents dans les programmes de la maternelle.

En l'occurrence, le domaine « Explorer le monde » et « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » ont été omniprésents. « Explorer le monde » a été présent au cours de toutes les activités d'exploration dans la classe avec la tablette numérique pour le Bookcreator, le machulaiss, en mathématiques avec « se situer dans l'espace et les objets par rapport à soi ». Ainsi, les savoir-faire suivants ont été éduqués : observer l'environnement proche c'est-à-dire la classe, représenter l'organisation dans l'espace d'un ensemble limité d'objets, réaliser une représentation de la classe en trois dimensions, délimiter des espaces, se situer dans l'espace et situer les objets par rapport à soi.

A la maternelle, pour aider à la fixation des apprentissages, il est fondamental de verbaliser tout ce que fait l'élève. Ainsi, il est important d'interroger l'élève sur ce qu'il a fait : par exemple en séance 1, l'élève « dessine la classe » alors que dans la dernière séance il « fait le plan de la classe ». Le fait de travailler sur des apprentissages de structuration de l'espace mobilise forcément du langage et brasse énormément de vocabulaire spécifique tant dans la description des différents espaces que concernant les fonctions des différents coins. Au cours de cette séquence, il a été choisi de faire travailler avec les élèves, dans un premier temps, la manipulation et l'exploration de la classe de manière régulière. Au moment où les élèves sont arrivés à « maturité », il a été important de les faire verbaliser au cours d'une séance d'Enseignement Moral et Civique sur le sujet suivant : « qu'est-ce la classe pour vous ? ». Cette séance va permettre aux élèves de manipuler oralement tout ce qu'ils auront vu et appris. Ils pourront aussi utiliser le vocabulaire spécifique, mettre des mots sur les coins de la classe et leurs fonctions. Mais surtout cette séance va permettre d'appréhender la notion de problématique de l'espace d'une classe et quelles sont les coins fondamentaux de cet espace. Les élèves vont entrer en communication pour participer aux échanges, prendre position et apporter des solutions. Il y a aussi différentes dictées à l'adulte présentes en séance 1, en séance 2, séance 9 et séance 12. On peut ajouter que le langage écrit et le sens de l'écrit sont sollicités au cours de cette séquence – en adéquation avec la correspondance scolaire – lors des échanges épistolaires entre les deux classes. Tous ces savoirs sont dans le domaine 1 sur le langage.

Comme évoqué au-dessus, la séquence est marquée par la transdisciplinarité. Au cours d'une séance en salle de motricité par exemple, les élèves avaient un espace délimité de cordes formant un rectangle. A l'intérieur de ce rectangle, ils devaient créer un parcours. Ce parcours, ils devaient le vivre et le coder. À leur disposition, ils avaient des plots, des cerceaux et une corde (pour symboliser le tracé de leur déplacement, leur route à suivre). Suite à ça, ils devaient dessiner leur parcours sur une petite feuille rectangulaire pour en conserver la trace. Lorsque

chacun a reproduit son parcours sur sa petite feuille, nous les mélangeons et les redistribuons afin de vérifier si les reproductions sont correctes. En cas d'erreurs, les élèves se corrigent en mettant en évidence l'erreur. Bien sûr, un climat bienveillant peut permettre cette correction mutuelle. Il s'agit alors de décrire et représenter un parcours simple corrélé à la représentation d'un espace organisé. Les élèves vont alors devoir participer à un échange collectif et coopérer sur les choix des déplacements et la place de chaque élément. Les élèves doivent aussi compter et énumérer le matériel nécessaire : il s'agit alors de dénombrement.

De ce fait, cette séquence permet de faire travailler chez les élèves un bon nombre de compétences croisant plusieurs domaines : « explorer le monde », « le langage dans toutes ses dimensions » à la fois écrite et orale, « construire les premiers outils pour structurer sa pensée », le Vivre ensemble et les TICE.

2.3 Expliquer le recueil de données

Afin de vérifier la réussite ou l'échec de cette séquence, nous nous baserons sur une production initiale et une production finale des élèves.

Tout d'abord, la première chose que les élèves vont faire dans cette séquence, c'est une évaluation diagnostique qui me permettra de connaître leurs représentations initiales. Tout au long de la séquence, des photos, un Bookcreator, des vidéos et une tenue d'un répertoire par élève pour noter leur progression seront utilisés pour analyser leurs progressions. De plus, ils permettront d'effectuer une évaluation formative afin de répondre aux mieux aux besoins et aux attentes des élèves au niveau des apprentissages. A la fin de la séquence, une évaluation sommative sous la même forme que l'évaluation diagnostique est faite. Cette dernière va nous permettre de nous rendre compte de l'évolution des élèves. Ainsi, une consigne a été donnée « Dessiner le plan de la classe ». Bien sûr, il était attendu que les élèves ne comprennent pas la notion de « plan ». La consigne fut alors « Dessiner la classe ». Ceci implique que les élèves entendent pour la première fois la notion de plan afin d'évaluer les élèves qui ont déjà quelques connaissances sur cette notion. Pour ceux qui ne comprenaient pas, le fait d'avoir simplifié la consigne a permis d'obtenir tout de même une production représentative de leur conception de la classe. Il s'agit alors d'un dessin de la classe individuel réalisé par l'ensemble des élèves. Le matériel nécessaire était une feuille A4 et une boîte de feutres pour l'évaluation diagnostique.

Au cours de la période 3, les élèves ont appris à utiliser un crayon de papier et la gomme (en écriture, en mathématiques et dans leur moment libre), les élèves ont donc choisi pour l'évaluation sommative l'usage du crayon-gomme et d'une feuille A4. Les élèves étaient en rassemblement pour la passation de consignes. Ils ont été interrogés sur le matériel dont ils auraient besoin pour tracer le plan. Etant donné que nous avons fait une séance sur le plan, ils se souvenaient du matériel nécessaire. Après avoir dessiné le plan de la classe, lors des deux phases, les élèves, un à un, venaient auprès de l'ATSEM ou de l'enseignante pour nommer les différents coins et les différents objets représentés sur leur dessin. Ainsi, tous les dessins furent légendés par dictée à l'adulte.

Ces productions initiales et finales ont ensuite été analysées de façon collective (étude quantitative de l'ensemble des productions initiales et finales des élèves) et de façon individuelle (étude qualitative d'une évolution entre les deux productions de chaque élève). Pour cela, une grille d'évaluation a été mise en place a posteriori de la séquence. Elle a été mise en place à la fin car l'objectif était de correspondre et coller au mieux aux productions des élèves.

Ces critères sont nombreux et classés en trois grands axes. Il y a la notion du plan, la représentation de l'espace classe (qualitativement et quantitativement) et la place de l'élève par rapport à son dessin. Fondamentalement, ces critères reposent sur nos hypothèses de départ et nous permettront de répondre à notre problématique.

Le premier axe, « la notion du plan » se compose, tout d'abord, de la matérialisation graphique de l'espace c'est à dire la manière dont est dessiné le plan (usage du bord comme cadre, traçage d'un cadre ou traçage d'une maison). Ensuite, l'étude de la perspective sera de rigueur (vue du haut, vue de côté, vue mixte). Et enfin, il y a la neutralité du plan comprenant la capacité à hiérarchiser les éléments présents dans la classe.

Le deuxième axe correspond à la représentation de l'espace classe et de ce qui le compose. Il y a trois critères en son sein : la présence d'éléments spécifiques à la classe c'est-à-dire les meubles et les coins, la représentation logique des meubles en fonction des coins et la proportion des éléments dans la classe (critère pour les élèves aux procédures expertes).

Le troisième et dernier axe permet d'analyser l'élève dans la classe. Il y aura ainsi une analyse sur la présence d'affectif chez l'élève qui pourra s'observer par l'intermédiaire de sa capacité à se décentrer de lui-même, sur l'absence des éléments affectifs de la classe. (Représentation des camarades, des doudous...)

Une pondération a été mise en place pour pouvoir quantifier chaque critère et ainsi faire résonner les résultats des élèves entre eux. Le tableau ci-dessous fournit la pondération par critère.

Notion du plan	
Matérialisation graphique de l'espace	0 : présence d'éléments extérieurs à la classe 1 : présence du cadre
Perspective	1 : vue de profil/face 2 : mixte 3 : vue du haut
Neutralité du plan	0 : présence d'élément superflu 1 : neutralité effective
Représentation de l'espace	
Les meubles	1 : par meuble présent
Représentation logique des meubles en fonction des coins	0 : absence de cohérence 1 : émergence de logique 2 : organisation logique
La proportion des éléments de la classe	0 : absence de proportionnalité 1 : émergence de proportionnalité 2 : proportion logique
L'élève et la classe	
Absence de l'affectif	0 : affectif présent (présence d'élèves, de la fusée du comportement...) 1 : affectif absent

Certains critères ont une pondération binaire. Nous sommes dans le cas où il s'agit de juger de la présence ou non d'un élément. Par contre certains critères tels que la « représentation logique des meubles en fonction des coins » se décomposent en trois points progressifs en fonction de l'avancement des élèves sur leur représentation. Ce type de pondération demande – malheureusement – une certaine subjectivité de la personne qui l'analyse. Néanmoins, nous pouvons retenir que cette pondération part de zéro et ne peut faire qu'évoluer positivement. Nous souhaitons être bienveillant avec les élèves. Le moindre de leur progression est une avancée et nous pourrons l'observer lors de l'analyse des résultats.

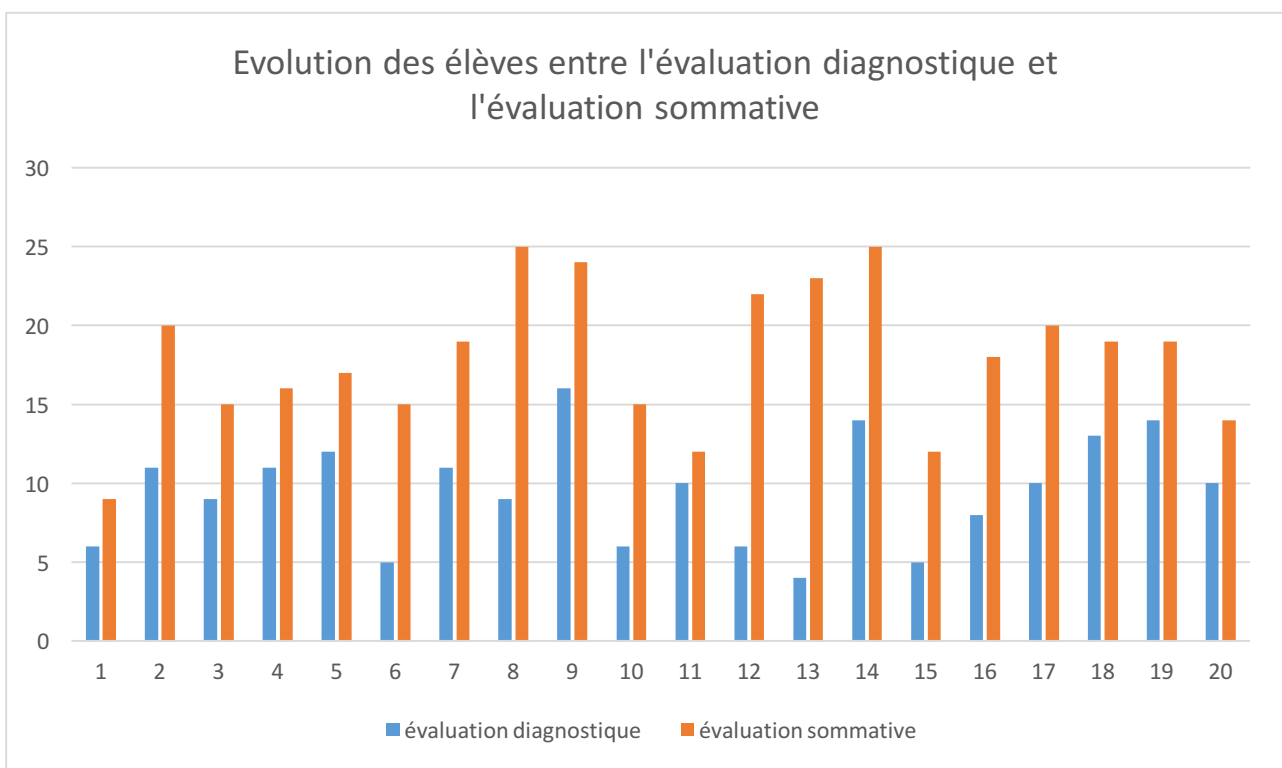
La correspondance scolaire va pouvoir apporter aussi une réponse sur l'efficacité de l'échange. En comparant les coins présents de la classe 1 par rapport à la classe 2 on pourra s'apercevoir de l'évolution.

3. Cadre analytique

3.1 Analyse des données : une réussite

3.1.1 Etablir une réussite en comparant les productions initiales et finales des élèves

L'étude comparée des productions initiales et finales des élèves nous permettent de mettre en



évidence les réussites de cette séquence. Dans le cadre de cette analyse, vingt productions d'élèves vont être observées et commentées à l'instant initial (évaluation diagnostique) et à l'instant final (évaluation sommative).

Ce premier graphique va nous permettre de nous rendre compte de la réussite des élèves.

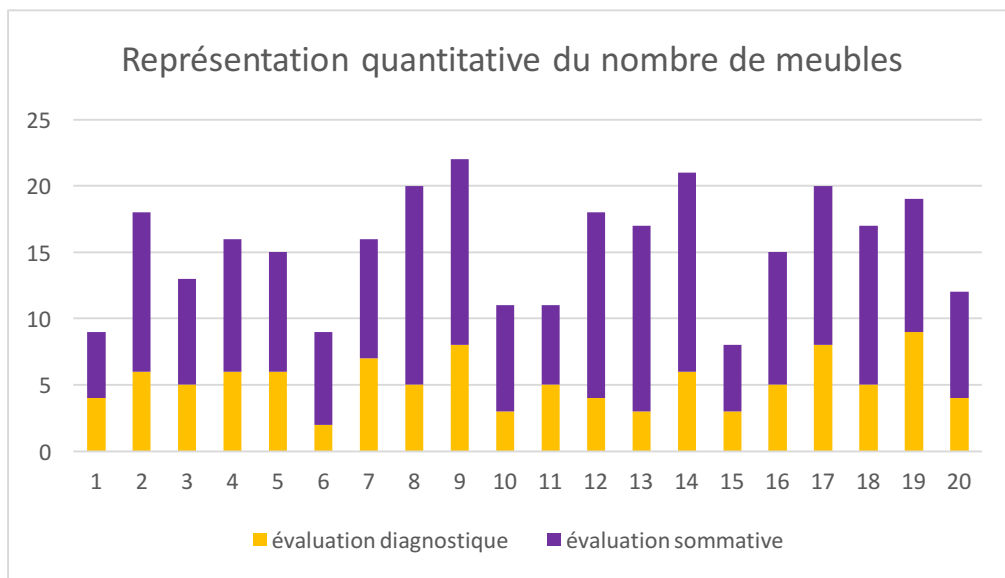
Cet histogramme nous permet de constater l'évolution de chaque élève en comparant le résultat en points (en fonction de la pondération) de l'évaluation diagnostique et celui de l'évaluation sommative. Ce graphique nous permet d'observer que tous les élèves ont évolué positivement.

De plus, quatre productions d'élèves sont présentes en annexe. Cela permettra de se rendre compte des évolutions des élèves. Pour chacun de ses élèves, nous trouverons leur production pour l'évaluation diagnostique et leur production pour l'évaluation sommative. Le premier élève était un élève qui avait déjà quelques notions du plan et de perspective. Le deuxième élève a eu une très grande évolution. Les deux derniers élèves avaient des productions initiales très « maigres » mais leurs productions finales étaient très complètes et les notions du plan ont été acquises.

3.1.1.1 La représentation des meubles et des différents espaces de la classe dans les productions des élèves

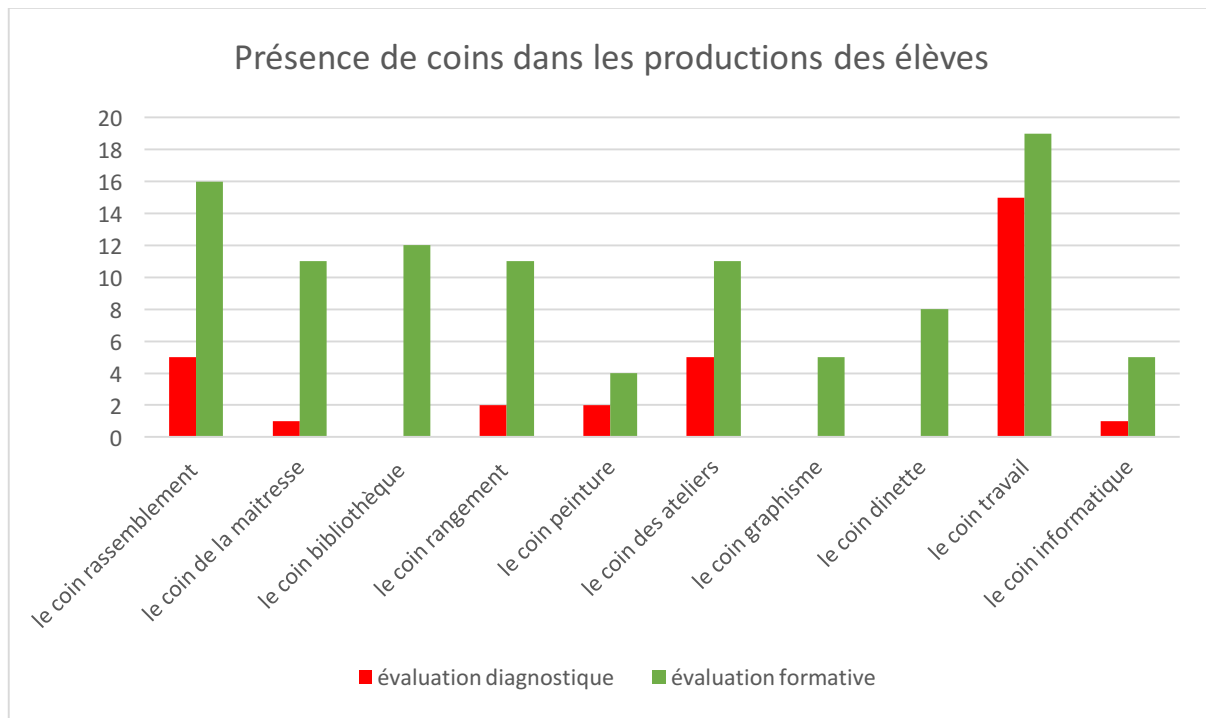
La chose la plus évidente que nous pouvons observer dans les représentations des élèves, c'est la représentation graphique des meubles. Le graphique ci-dessous nous permet d'observer quantitativement leurs représentations.

On peut constater grâce au graphique présent ci-dessous que tous les élèves ont dessiné plus de meubles dans le même temps imparti. Il y a donc une progression.



Après l'observation des meubles, nous allons observer ce qu'il en ait des coins de la classe au sein des productions des élèves. Les élèves dessinent de manière logique les différents coins de la classe. Pour cela, ils discriminent des meubles spécifiques pour la confection de ce coin. Ils utilisent à bon escient des points de repères.

Le graphique ci-dessous va nous permettre d'observer l'évolution des coins.

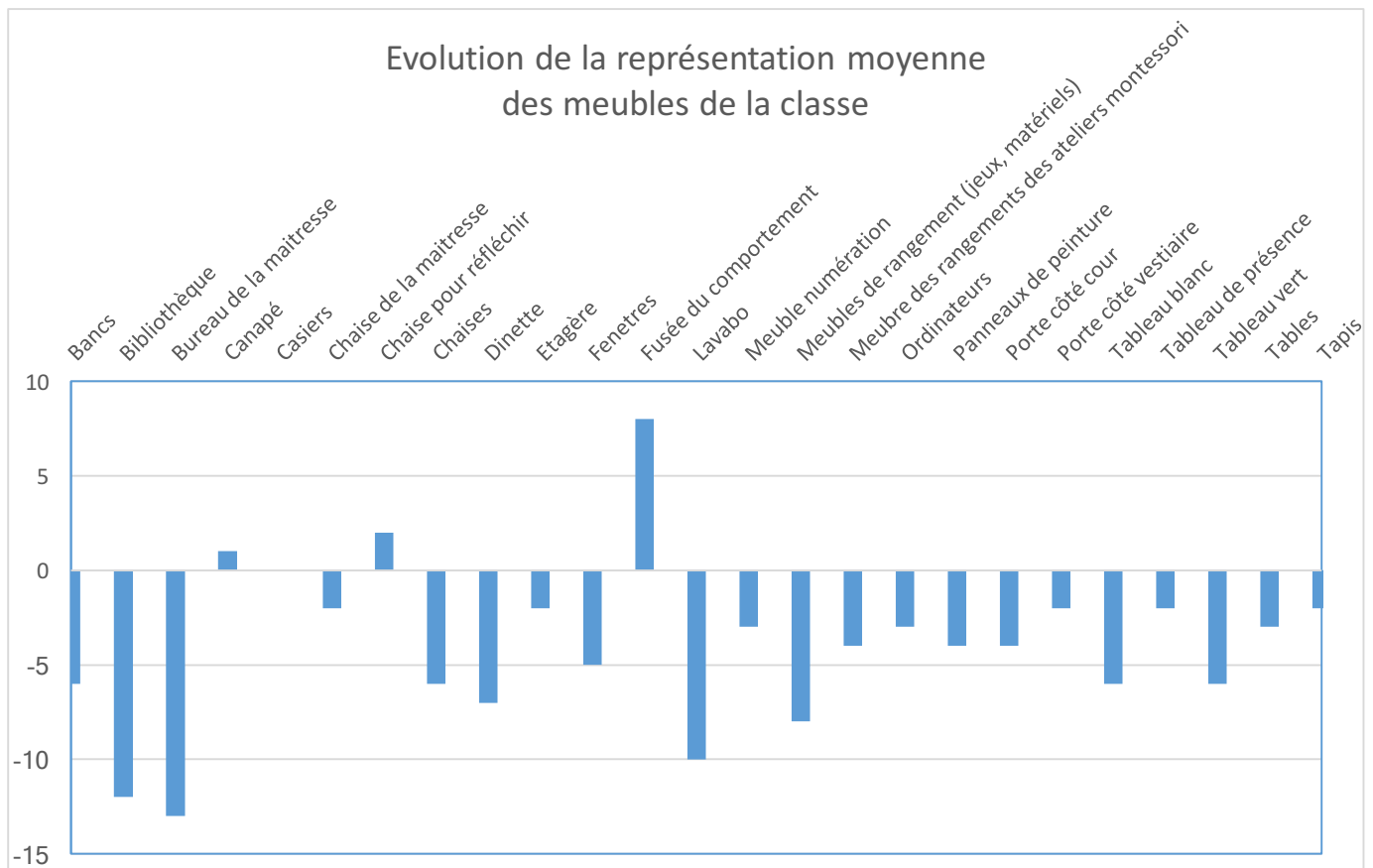


Nous pouvons observer qu'il y a une prédominance de certains coins dans les évaluations diagnostiques, en l'occurrence le coin travail a été représenté par 75% des élèves, le coin rassemblement représenté par 25% des élèves et même statistique pour le coin des ateliers. A l'évaluation sommative, le coin travail reste le plus présent (95% des élèves), puis le coin rassemblement est présent pour 80% des élèves. Mais on peut remarquer que le coin bibliothèque – absent à la première évaluation – se retrouve en troisième position avec une présence chez 60% des productions. Néanmoins, le coin de la maitresse, le coin de rangement, le coin des ateliers ne sont pas loin avec une présence à 55%.

Il était aussi intéressant d'observer le type de meubles représentés et s'il y avait une récurrence stable dans la présence de ces meubles entre la première et la dernière évaluation.

Le graphique ci-dessous montre l'évolution de leurs productions. Il était important d'observer les progressions, les régressions et les stagnations vis-à-vis de la présence de certains meubles. Est-ce qu'un meuble, lorsqu'il est représenté à l'état initial est acquis pour la suite ? Le tableau en annexe (p7) est régi par la logique suivante : élève par élève, la présence d'un meuble (pondéré d'un point) à l'état initial est soustrait à l'état final. Ainsi, on obtient trois types de résultats ; si un meuble est dessiné au début et à la fin, le score est de 0 ; si un meuble est présent

au début mais pas à la fin, le score est de 1 ; si un meuble est absent au début et présent à la fin, le score est de -1. Ainsi, nous pourrions observer nettement de leur évolution. Une moyenne des



tendances par meuble est alors effectuée.

On observe l'apparition des cadres de la classe : portes, fenêtres, tableaux. Le canapé, la chaise pour réfléchir et la fusée du comportement disparaissent complètement des productions des élèves, ce qui marque un recul des signes affectifs, un décentrement de soi et des situations vécues ponctuellement dans une journée de classe. Il y a une stabilité dans la représentation des casiers personnels mais de nombreux meubles structurant les différentes unités spatiales de la classe apparaissent : bibliothèque, meuble de rangement des jeux, tableau de peinture, dînette, tapis...

Le graphique ci-dessus, nous permet aussi d'observer les différentes apparitions d'agencement logique des coins de la classe dans les productions des élèves. Pour cela, le graphique ci-dessous, nous permet de constater de l'évolution des élèves. La présence de certains éléments déterminants de la classe nous fait remarquer l'évolution de la naissance de la représentation de l'espace vécu.

Nous pouvons voir, grâce à la pondération, que 7 élèves (dont 2 comportant déjà un aménagement logique dans leurs productions) ont disposé les meubles et les coins de la classe proportionnels à la réalité. Il y a un cas de régression (élève 1). Les 12 élèves restant commencent à comprendre la notion de proportion par rapport à la réalité.

3.1.1.2 La notion de plan

Afin de dessiner aisément un plan, certaines notions doivent être acquises par les élèves. La séquence est porteuse d'apprentissages allant dans ce sens. Afin d'évaluer la réussite de ces critères nous allons observer la matérialisation graphique, la perspective et la neutralité du plan dans les productions de nos vingt élèves.

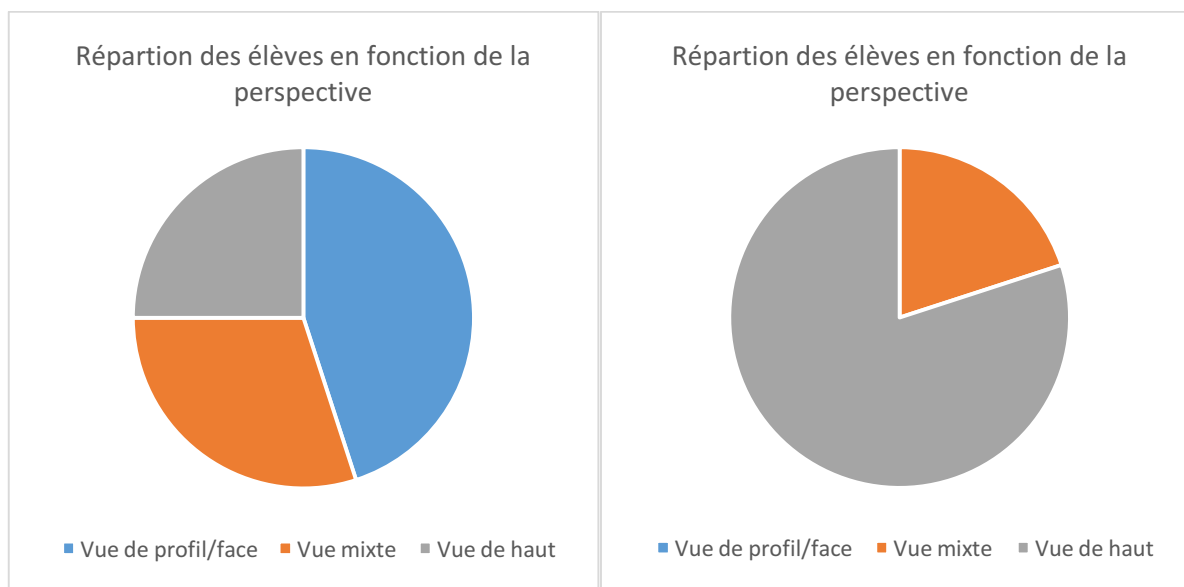
Tout d'abord, la matérialisation graphique va se traduire par quelques critères d'observation :

Matérialisation graphique de l'espace	Productions initiales	Productions finales
Délimitation de l'espace classe par un rectangle	16	15
Délimitation de l'espace classe par le bord de la feuille	3	5
Représentation de l'espace classe avec un toit	1	0
<i>Total de production</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>

Le tableau ci-dessus nous permet de voir qu'un seul élève avait mis un toit à la classe en tant que « maison ». On observe une bonne compréhension de la matérialisation graphique de l'espace c'est-à-dire le passage de pièce dans le réel à un espace représenté sur une feuille. Ce tableau nous permet de nous rendre aussi compte que les élèves avaient déjà une bonne conception initiale de cette matérialisation.

Concernant la perspective, il n'a pas été aisé pour les élèves d'appréhender cette notion. Le tableau ci-dessous va nous permettre de le constater :

La perspective du plan	Productions initiales	Productions finales
Vue de profil/face	9	0
Vue mixte	6	4
Vue de haut	5	16
<i>Total de production</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>



Evaluation diagnostique

Evaluation sommative

A l'état initial seulement 5 élèves avaient dessiné avec une vue de haut contre 16 élèves à l'état finale. Ceci représente une grande évolution. Mais la plus surprenante, c'est qu'à l'état initial 15 élèves (9 cas de profil/face et 6 en vue de mixte) ne maîtrisaient pas la perspective, alors qu'à l'état final seulement 4 élèves ne maîtrisent pas (encore) la perspective. Ces 4 cas sont en cours d'acquisition car il y a des éléments en perspective. C'est en bonne voie.

Concernant la neutralité du plan, il faut regarder l'absence d'élément superflu. Il s'agit là, de faire une première hiérarchisation des éléments importants de la classe.

Neutralité du plan	Productions initiales	Productions finales
Absence d'élément superflu	2	14
Total	10%	70%

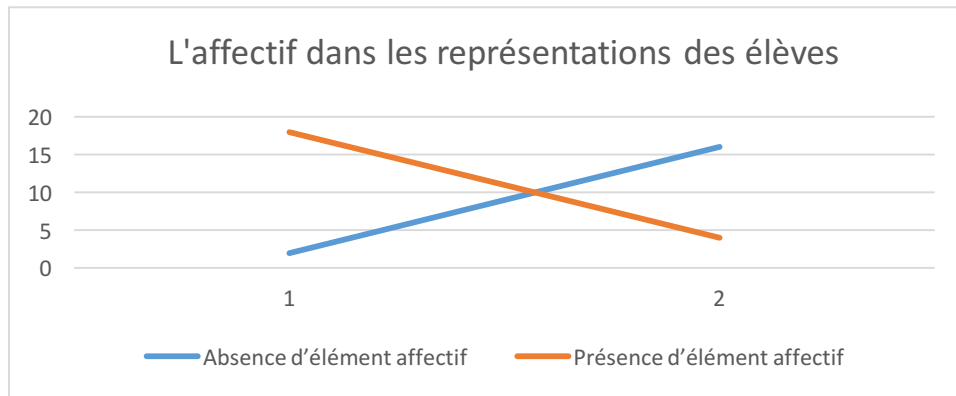
Grâce au recueil de données ci-dessus on peut se rendre compte qu'au début de la séquence, seulement 2 élèves sur 20 étaient capables de faire abstraction d'éléments superflus dans leur dessin. Alors qu'à la fin de la séquence, 14 élèves ont fait preuve de hiérarchisation et ont approché l'objectif plus aisément.

3.1.1.3 La présence de l'affectif dans les productions des élèves

En lien avec la partie théorique, il a été nécessaire d'observer l'évolution de l'affectif dans les productions de ce panel d'élèves. En l'occurrence, tout ce qui tenait à l'élève (des feutres, des fleurs, la fusée du comportement, ses camarades, une attache réconfortante ou amicale).

Le tableau ci-dessous comporte les résultats obtenus vis-à-vis de ce critère.

L'élève et sa représentation de la classe	Productions initiales	Productions finales
Absence d'élément affectif	2	16
Présence d'élément affectif	18	4
<i>Total</i>	100%	100%



A partir du tableau, nous avons pu faire ce graphique en point ci-dessus. Il s'agit d'un graphique représentant la place de l'affectif des élèves dans leurs représentations. En abscisse, nous pouvons observer deux éléments : par l'intermédiaire des productions des élèves, nous avons pu recueillir des données au début de la séquence (1) et à la fin de la séquence (2). On peut clairement voir que la tendance s'est inversée. Les élèves ont pu se détacher d'éléments ayant une charge affective.

3.1.2 Explication et discussion des résultats

Cette séquence, ainsi que ce mémoire, avait pour objectif de répondre à un questionnement que nous avons. Nous nous sommes interrogées sur les conditions par lesquelles deux classes pouvaient influencer l'une sur l'autre dans leurs expériences. Pour cela, nous avons émis différentes hypothèses pour répondre à cette problématique. Ces hypothèses ont permis de construire de manière la séquence mise en place dans la classe. L'analyse des résultats va nous permettre de dire si ces hypothèses sont vérifiées.

Lorsqu'on regarde les productions des élèves, nous pouvons clairement observer une évolution plus que positive entre le début et la fin de la séquence. Ainsi, nous pouvons conclure

que leur perception de l'espace s'est grandement améliorée tant dans sa composition (meubles, coins) que dans son traitement (le repérage dans l'espace, la notion du plan).

Quand on examine les coins les plus présents, nous nous rendons compte que ce ne sont pas les mêmes entre les deux phases d'évaluation. Lors de l'évaluation diagnostique, il faut appréhender les élèves avec leur égocentrisme très présent. Ainsi, l'une des raisons pour lesquels il n'y a que trois coins qui ressortent majoritairement c'est que ce sont des lieux incontournables : le coin des tables de travail, le coin du rassemblement et le coin des ateliers. De plus, les productions des élèves étaient très parasitées d'éléments superflus.

Concernant les positions relatives des meubles représentés, les dessins ne nous apportent que peu d'informations. Il semblerait que ceci peut être expliqué par un constat de Liliane Lurçat :

« La difficulté n'est pas technique. Elle est aussi en rapport avec la capacité qu'ont les enfants de se représenter les lieux. Mais il est difficile de faire la part de ce qui est strictement lié à la représentation de l'espace. Le dessin n'est pas un témoin littéral de la représentation, il est un moyen indirect d'apprécier ce que l'enfant peut isoler par la vue : objets, formes, portions d'espace, et la capacité qu'il a de transposer dans l'espace graphique, en rendant un certain nombre de rapport : plus près, plus loin, plus haut, plus bas, plus grand, plus petit, à côté, dedans, etc. »

3.1.3 La démarche transdisciplinaire

3.1.1.1 L'exploration étayée par le langage

Le langage en maternelle est essentiel à la maîtrise de la langue. Il agit sur l'enfant par le biais de trois dimensions : psychologique, sociale et cognitive. Il a alors été important de le mobiliser au sein de cette séquence. Le fait de faire verbaliser les élèves a permis d'enrichir leur vocabulaire. Il est vrai qu'avec un sujet comme celui de l'architecture, tout le champ lexical de la classe est employé. Ces séances ont été un moment d'étayage aux apprentissages. La verbalisation après chaque activité a permis de re-contextualiser l'apprentissage. Par exemple, au début nous faisons des « dessins » de la classe. Nous avons peu à peu changé de terminologie et représenté le « plan » de la classe. Il y a dans cet étayage, une appropriation des activités par les élèves qui est ainsi plus profonde. De plus, les élèves ont vécu une séance de langage autour d'un album de littérature jeunesse : *Iggy Peck Architecte* d'Andrea Beaty. Ce livre a permis de faire le lien entre la réalité et la fiction. Les élèves ont vécu certaines expériences dans le thème de l'architecture mais il n'avait pas forcément pris assez de distance.

Le fait de découvrir et travailler autour de ce livre leur a permis d'observer ce qu'ils ont vécu en spectateurs et ainsi faire une meilleure rétrospective de ce qu'ils avaient appris. Les élèves sont passés par différents rôles : acteurs, spectateurs et commentateurs.

L'usage du langage a permis aux élèves d'accéder à d'autres compétences, en l'occurrence l'identification des caractéristiques descriptives des objets, meubles et des coins qui les entourent.

Il y a notamment quelque chose de très intéressant à examiner. Au début de la séquence, les élèves avaient une réticence à parcourir tous les coins de la classe. Le fait de découvrir les différents lieux et les différentes fonctions de la classe a permis aux élèves de s'approprier les lieux et de les explorer. En plus de ça, un constat étonnant vint : les filles et les garçons se sont davantage mélangés. On pouvait voir sur les différents coins que les garçons représentaient très peu la dinette. A l'état final, de nombreux garçons ont « découvert » ce coin et participent dorénavant aux activités avec les filles. Cette séquence a permis de lutter contre les stéréotypes filles/garçons malheureusement déjà présents chez certains élèves.

Pour corroborer ces dires, lors d'une discussion à débat philosophique, haut lieu du langage, les élèves ont pu mettre en évidence des lieux connotés. Le rôle de l'enseignant a donc été de les guider vers la destruction de ces stéréotypes ce qui a permis le mélange des filles et des garçons.

Lorsque les élèves ont traité des lettres reçues par la classe 1, il y a eu des moments forts en langage. Les élèves de la classe 2 avaient déjà durant les deux périodes précédentes travaillé sur le sens de l'écrit et notamment l'échange épistolaire. Mais le fait de correspondre avec des élèves comme eux, du même âge qu'eux, leur a donné une constante motivation dans le projet. Nous pouvons donc affirmer que l'exploration étayée par le langage a contribué à la réussite de la séquence, a apporté des réussites sur le Vivre ensemble et sur des compétences transdisciplinaires.

3.1.1.2 La manipulation

Pour des élèves de maternelle, la manipulation est fondamentale. Elle permet aux élèves de communiquer sur le canal sensoriel qui leur correspond le mieux. Ainsi l'enseignant peut analyser les manières dont les élèves réfléchissent et l'enseignant peut apporter des remédiations en cas d'erreurs.

Nous avons pu constater que les élèves avaient du mal à percevoir la représentation en trois dimensions. Il a fallu faire de nombreuses séances diverses et variées pour atteindre cet objectif. Pour cela, tout au long de la séquence, des jeux ritualisés, des jeux en ateliers ont été proposés. Les contraintes posées sur des constructions par exemple étaient évolutives pour permettre à l'élève de se dépasser toujours un peu plus. Nous avons alors organisé des séances de jeu en grandeur nature puis fait le même jeu en modèle réduit pour permettre le transfert de proportion et de référentiels. Cela nous a permis de tendre vers la maquette. Les élèves de la classe 2 ont pu jouer à la classe au sein de la maquette de notre classe pour ancrer davantage l'apprentissage.

La manipulation et la répétition (dans les rituels) a été essentielle à la mise en place de l'apprentissage et de surcroît à la réussite de la séquence. La diversification des manipulations a permis aux élèves de ne pas perdre leur attention.

3.1.1.3 L'organisation et la structuration de l'espace

L'organisation et la structuration de l'espace ont pu être constatées par les résultats autour de la notion du plan et les différentes représentations des meubles et des coins. Le fait d'explorer la classe avec de la manipulation a permis d'ouvrir leur champ de vision. Il a fallu néanmoins apporter des notions sur le plan. Cette ouverture a clairement permis aux élèves de cibler les éléments à représenter et même de les hiérarchiser. Cette hiérarchisation repose sur la capacité des élèves à se décentrer. Il y a une prise en compte nette du contrat élève avec l'enseignant ce qui a permis à l'élève de s'épanouir dans l'apprentissage sans être « parasité ».

Nous avons pu constater la réussite de la classe grâce aux divers résultats présentés au-dessus. Il réside néanmoins une interrogation. Est-ce que les élèves qui représentaient un meuble dans l'évaluation diagnostique, représentaient automatiquement le même meuble à l'évaluation sommative ? Le tableau en annexe nous démontre que non. L'élève n'a donc pas ancré le meuble précisément et il n'y a pas de constance là-dedans. Nous pouvons apporter quelques réponses à cette question. Ceci peut s'expliquer par leur focalisation le jour de l'évaluation sur un atelier, une activité proposée par l'enseignant, ou un affichage nouveau... De plus, on peut se demander où ils étaient installés dans la classe au moment de leur évaluation : le champ de vision est un élément de réponse. Il aurait sûrement fallu les installer au même endroit pour mesurer cette constance... Si on regarde l'élève 5, sur son plan à l'évaluation sommative il a laissé une trace d'où il se situait dans la classe. Et clairement, on observe son

champ de vision qui vient corroborer qu'il n'y a pas une redondance. Ceci pourrait être une raison de modifier la procédure de recueil de données afin de mettre les élèves dans les mêmes conditions. On peut donc dire que l'affectif joue encore énormément dans leur monde même si on a pu voir qu'il y a un effacement de traces de l'affectif avec le troisième critère d'examen des productions.

Les représentations de l'espace classe ont été un sujet majeur dans cette séquence à travers l'étude des meubles (par leur représentation en 2D et en 3D), les capacités à différencier les différents coins de la classe, la notion du plan avec la neutralité du plan et la perspective. Malgré ça, l'élève de maternelle est donc toujours porteur de certains affects dont il a du mal à se distancer comme peuvent le montrer certains résultats. On peut considérer qu'il est normal, à cet âge, de conserver des marques sensibles et affectives dans les dessins. Ces dernières devraient s'estomper avec le temps. Leur scolarité leur apportera les outils adéquats à l'émergence de cette capacité à se distancer.

3.2 Le rôle de l'autre dans l'enrichissement personnelle de l'autre

3.2.1 Au sein d'un groupe de travail et au sein de la classe

Cette séquence a été rythmée par différents temps : en groupe, individuel, accompagné de l'enseignant. Cette alternance de rythmes a permis aux élèves certaines initiatives. Pour ne pas perdre ces initiatives, elles ont été considérées et même bonifiées par une photographie et une verbalisation en grand groupe. Ces initiatives ont été porteuses car tous les élèves souhaitaient avoir leur moment à eux devant les autres. Ainsi, les explorations dans la classe ne se faisaient plus individuellement mais collectivement. Les élèves pouvaient constater les différentes procédures possibles et s'approprier une procédure.

Au début de la séquence, lors des ateliers, les élèves avaient une tendance à travailler très individuellement sur une tâche. Au fur et à mesure, ils sont rendus naturellement compte que de travailler ensemble était beaucoup plus productif et efficace. Notamment lorsqu'en atelier Kapla, le nombre de Kapla étant limité, les élèves ont fini par mutualiser les Kapla pour réussir la tâche (en l'occurrence construire une armoire la plus haute pour ranger le plus d'éléments).

Les moments de verbalisation ont permis aux élèves de partager leurs compétences et en faire profiter leurs camarades. Ces verbalisations avaient lieu à la fois en atelier mais aussi

en grand groupe. De plus les moments d'exploration collective et d'entraide à la réussite ont permis d'apporter au sein de la classe un rapport à l'autre respectueux et une forte cohésion de groupe. Cette cohésion engage naturellement les élèves dans le projet.

La cohésion ne peut se faire que si l'élève arrive à se décentrer. Malheureusement, certains élèves n'arrivent pas à se décentrer et sont restés isolés face à la tâche. Il serait intéressant de faire des jeux coopératifs et collaboratifs pour qu'ils se rendent compte de l'existence de l'autre, de l'altérité et des avantages à s'unir dans la tâche.

Ces deux modalités présentes dans la séquence ont permis aux élèves d'apprendre de deux manières différentes. Chaque modalité a des avantages et des inconvénients. Notamment en grand groupe, les « petits parleurs » avaient tendance à s'effacer. Mais un élève a toujours envie d'apprendre et de montrer qu'il a fait quelque chose de bien. Le « reconnaissance » apportait en grand groupe a permis de motiver ses élèves à s'exposer devant les autres.

3.2.2 Avec une autre classe

Cette dimension de la correspondance avec une autre classe a permis d'influencer la réussite de cette séquence. Le fait d'avoir une requête émanant de « semblables » a permis d'engager les élèves dans le projet. Les élèves de la classe 2 vivaient tellement la chose qu'ils ne perdaient jamais l'objectif, le but des différentes tâches. Ainsi, ils ont appréhendé la problématique de la classe 1 comme la leur et ont nourri leurs apprentissages en puisant dans leurs propres expériences.

Autour de notre thématique, les élèves ont parfaitement su faire le jeu des ressemblances et des différences entre les deux maquettes et ils ont su tirer toutes les conséquences de ces différences.

A la réception de la lettre des élèves de la classe 1, les élèves de la classe 2 furent étonnés de la requête. Dès la découverte de la maquette, un certain engouement vint. Les élèves ont perçu la fragilité de cette classe éphémère. Ils ont pu identifier rapidement les coins de la classe (1) et la lettre est venue illustrer cette lecture visuelle. Les élèves ont pris du plaisir malgré quelques moments de flottements, à partager leur expérience. Les élèves ont même été plein d'initiatives comme mettre des cases à cocher dans la lettre pour que les élèves de la classe 1 les cochent (voir extrait de cette lettre en page 6 de l'annexe).

Le fait que l'autre classe a réussi à aménager son nouvel espace, à différencier et diversifier les coins, a rendu les élèves de la classe 2 satisfaits de leur travail et de leurs efforts. Nous nous sommes rendues compte que les élèves arrivaient à faire des parallèles avec les dispositifs pédagogiques et didactiques mis en place dans les classes comme : les étiquettes de

présence, la frise numérique, la date. Mais aussi des parallèles moins évidents tels que les lions du comportement avec la fusée du comportement, le coin pour réfléchir avec la chaise pour réfléchir. La réussite de l'appropriation des espaces de leur propre classe était telle qu'ils ont réussi à comparer et prendre de la distance par rapport à une autre configuration.

Enfin, certains élèves étaient envieux de certains jeux présents dans la classe 1 (par exemple, la maison de poupée).

Il aurait été intéressant de prolonger cette séquence par une rencontre des élèves de la classe 1 et de la classe 2 autour d'une activité porteuse de sens. Il aurait même été très enrichissant de venir rencontrer les élèves et de visiter la classe avant/après. Le contact social n'en aurait été que plus renforcé.

Malgré ça, les élèves ont perçu la chance d'avoir une classe telle que la leur et ils profitent dorénavant de la classe toute entière. Maintenant, ils ont une nouvelle mission : la découverte de l'école. En route vers de nouvelles aventures.

Pour conclure, la construction et la représentation de l'espace-classe par des grandes sections a été un véritable succès. Toutes les hypothèses ont pu être vérifiées. Nous pouvons affirmer que la maternelle est un lieu de socialisation intra-muros mais aussi extra-muros. La construction de ces savoirs se fera tout au long de leur scolarité et même durant leur vie. Les enfants ont pris conscience qu'il fallait se développer pas à pas et non d'un seul trait. Cette séquence a permis de stimuler les élèves à un tel point que le développement de certaines compétences tendait fortement vers son maximum. De plus, leur motivation était à leur apogée. Les élèves étaient engagés, concernés et présents pour les autres. Les élèves ont pu prendre conscience de l'importance du vivre ensemble et de collaborer avec leurs camarades.

BIBLIOGRAPHIE

CAPERAN Patrick, CHARRON Nadia, *50 activités pour appréhender l'espace en maternelle*, SCEREN-CRDP, 2013, 276p.

Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015

COQUIDE Maryline, PRIEUR Michèle (Dir.) *Enseigner l'espace et le temps à l'école et au collège, Obstacles pratiques, outils*, INRP, 201, 237p.

Conseil Supérieur des Programmes, « Projet de programme pour l'école maternelle », 22/01/2015, http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/30/1/Projet-maternelle-22-01-2015_386301.pdf

DOLTO Françoise, *La Cause des enfants*, Paris, R. Laffont, 1985, chapitre IV

DOLTO Françoise, *Les étapes majeures de l'enfance*, Collection Françoise Dolto, Gallimard, 1994.

GAUTHIER Aurélie, *La représentation de l'espace vécu au cycle I et au cycle II*, IUFM de Bourgogne, Centre départemental d'Auxerre, 2004/2005.

LURÇAT Liliane, *Espace vécu et espace connu à l'école maternelle*, Editions ESF, 1982.

LURÇAT Liliane, *L'Enfant et l'espace. Le rôle du corps*, Paris, PUF, 1976.

MADIER-DAUBA Dany, MARTINELLI Mireille, *Pour une pédagogie de projets en PS-MS, L'espace*, Magnard, 2002, 175 p.

MORON Cécile, DEFAYE Dominique (2012), *La Correspondance Scolaire en Maternelle...un lien qui dure !*, groupe maternelle ICEM 49, disponible en ligne sur eduscol

RALAINARIVOARIMINO Haintso, VIENNE Pauline, *Structuration de l'espace en maternelle*, Université de la Réunion, 2014/2015

SITOLOGIE

Groupe Départemental Maternelle 74, Maternelle : les coins, Académie de Grenoble, en ligne : http://www.ac-grenoble.fr/savoie/pedagogie/docs_pedas/maternelle_coins/index.php?num=902

Equipe La main à la pâte, Maquettes et plans de la classe et de l'école, Fondation La Main à la Pâte, publié le 12 Novembre 2011, en ligne : <http://www.fondation-lamap.org/fr/page/11492/maquettes-et-plans-de-la-classe-et-de-lecole>

IA94 - groupe maternelle départemental du Lot et de pratiques de classe des Côtes d'Armor, Les coins jeux en maternelle, en ligne : http://pedagogie.ac-toulouse.fr/ien-lourdes-bagneres/images/academie_rennes_coins_jeux_maternelle.pdf

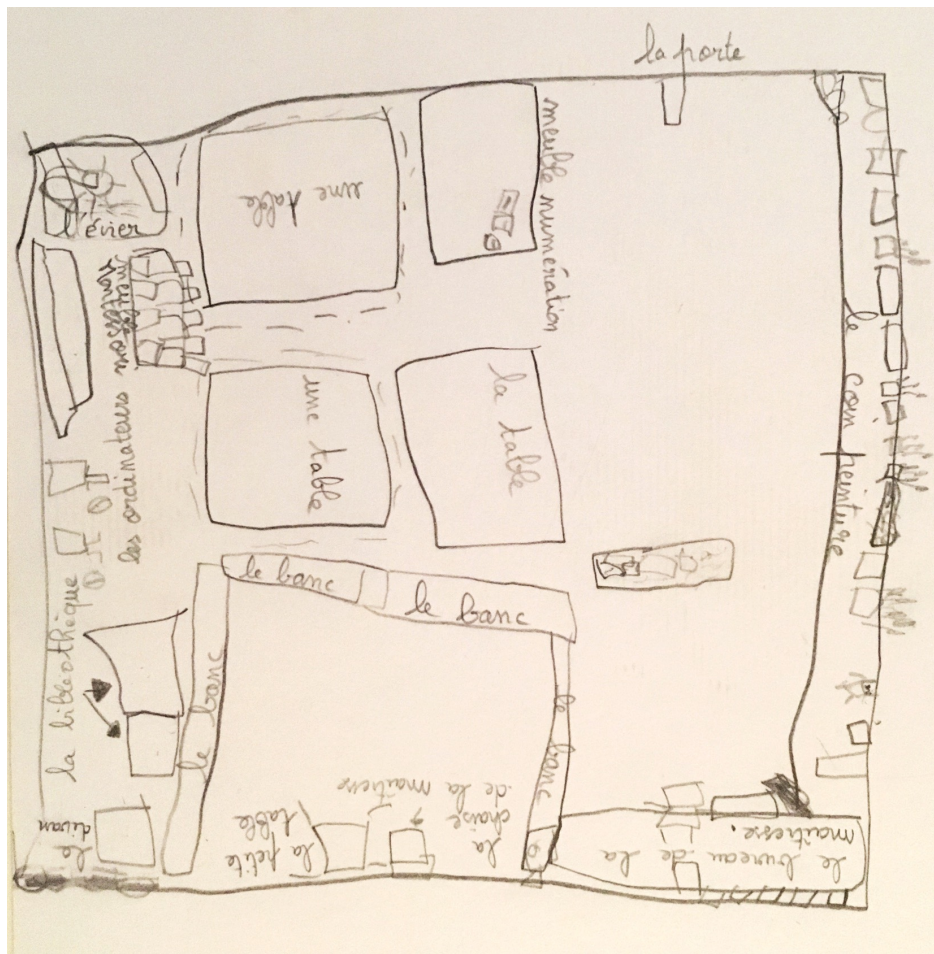
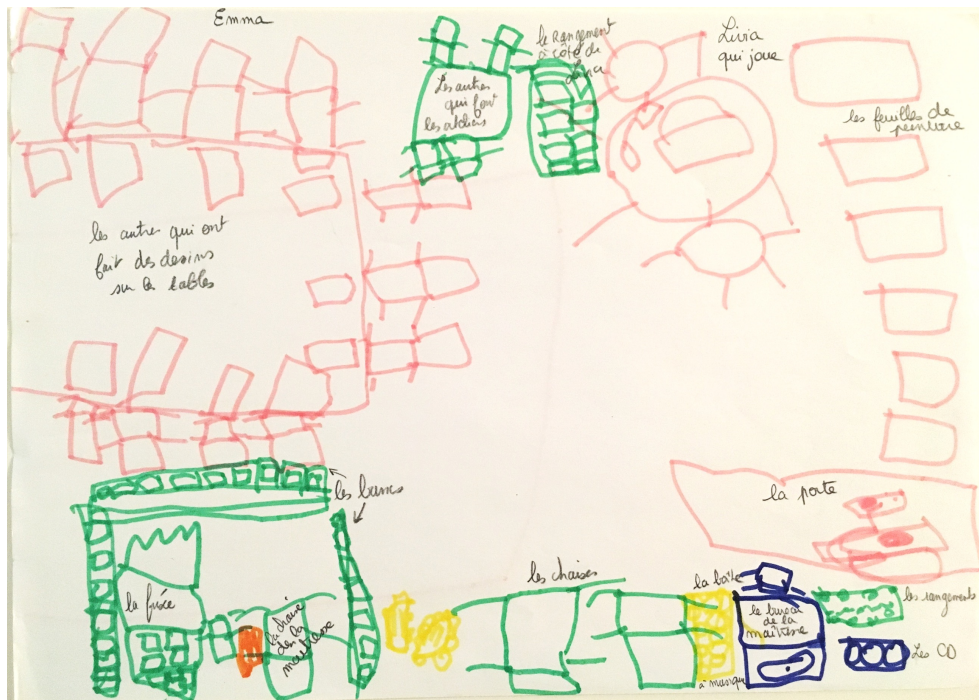
PERRENOUD (Philippe), « Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ? », université de Genève, 2002, en ligne : www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html

PIERRARD Alain, Les différentes phases de l'appropriation de l'espace par l'enfant, en ligne : http://groupes-premier-degre-36.tice.ac-orleans-tours.fr/eva/sites/groupes-premier-degre-36/IMG/pdf/Phases_appropriation_espace_Pierrard.pdf

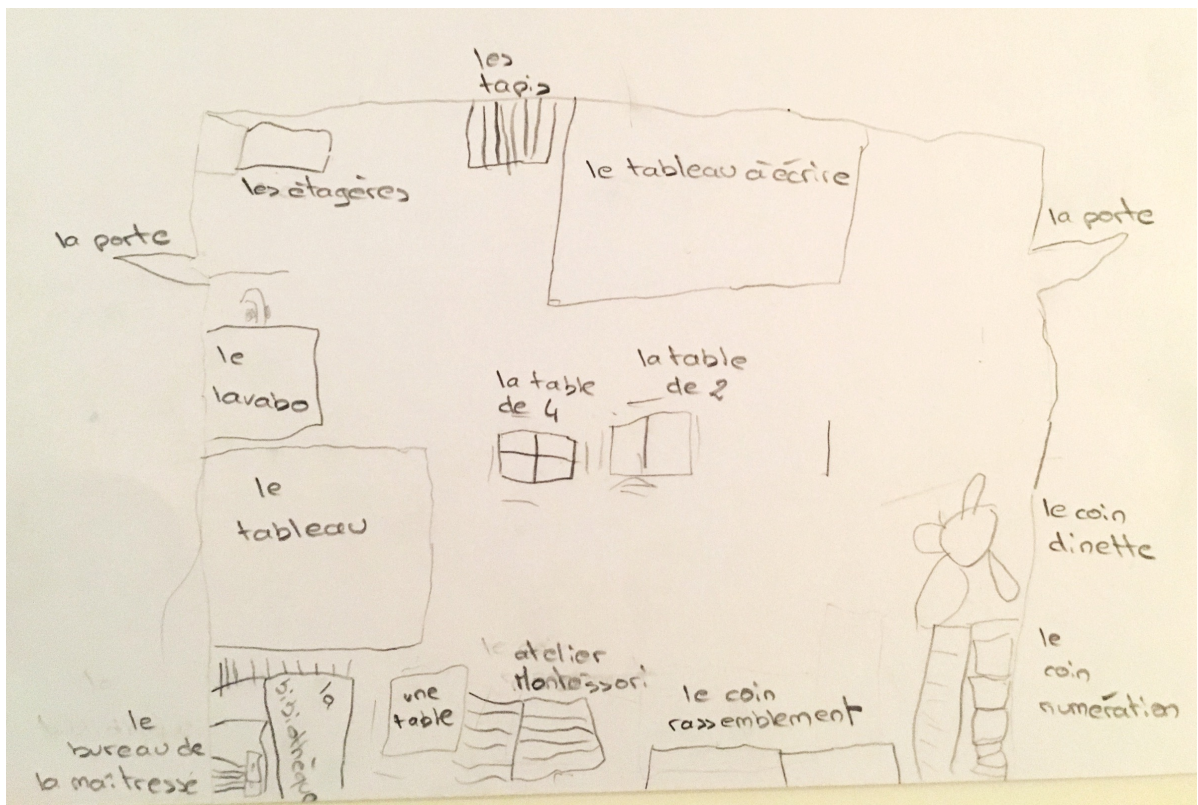
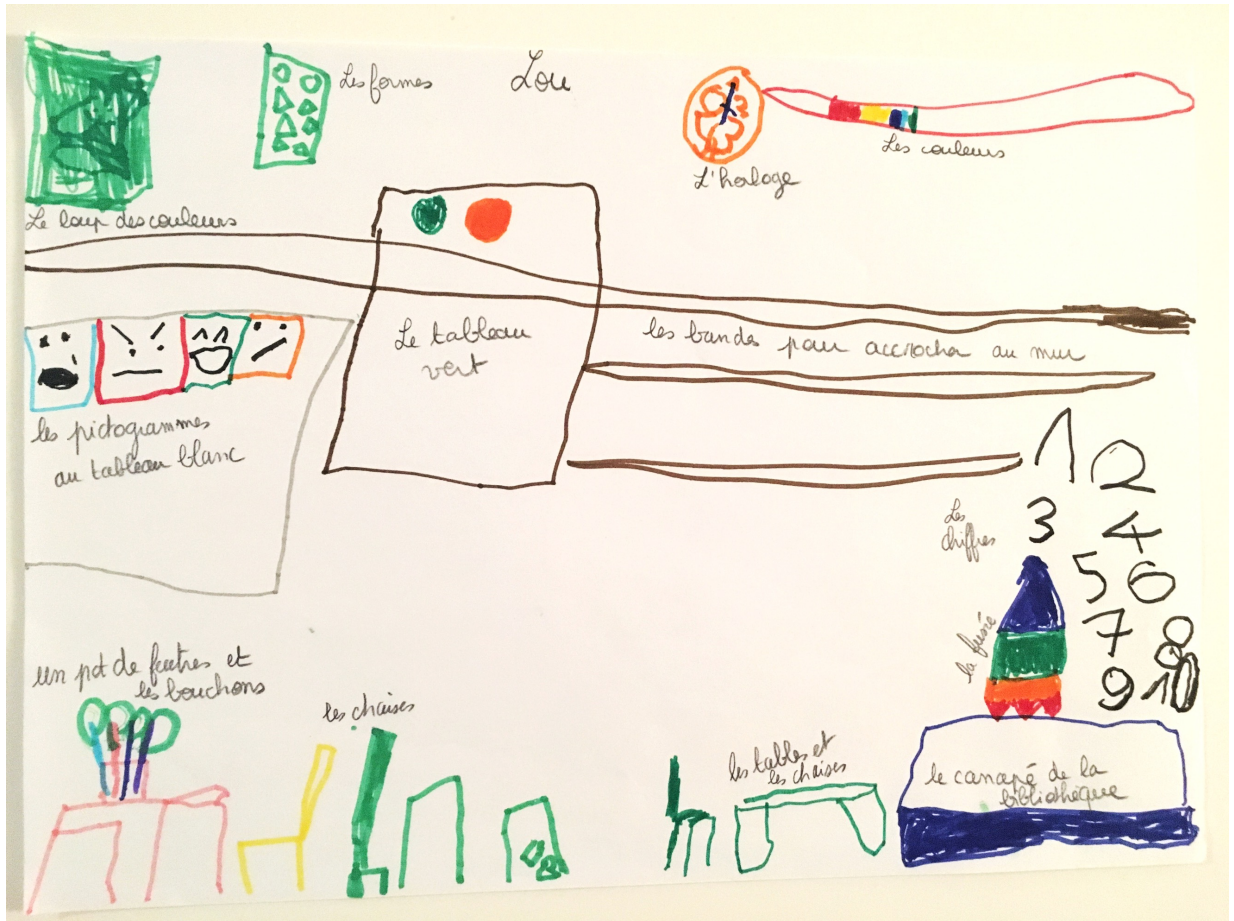
1. Quelques exemples de productions d'élèves (productions initiales puis finales)
 - Elève 9
 - Elève 8
 - Elève 12
 - Élève 13
2. Photographies de la maquette de la classe
3. Extrait de la lettre envoyée avec la maquette de la classe
4. Recueil de données relatif aux meubles de la classe utilisés pour observer la tendance
(3.1.1.1)

Quelques productions d'élèves

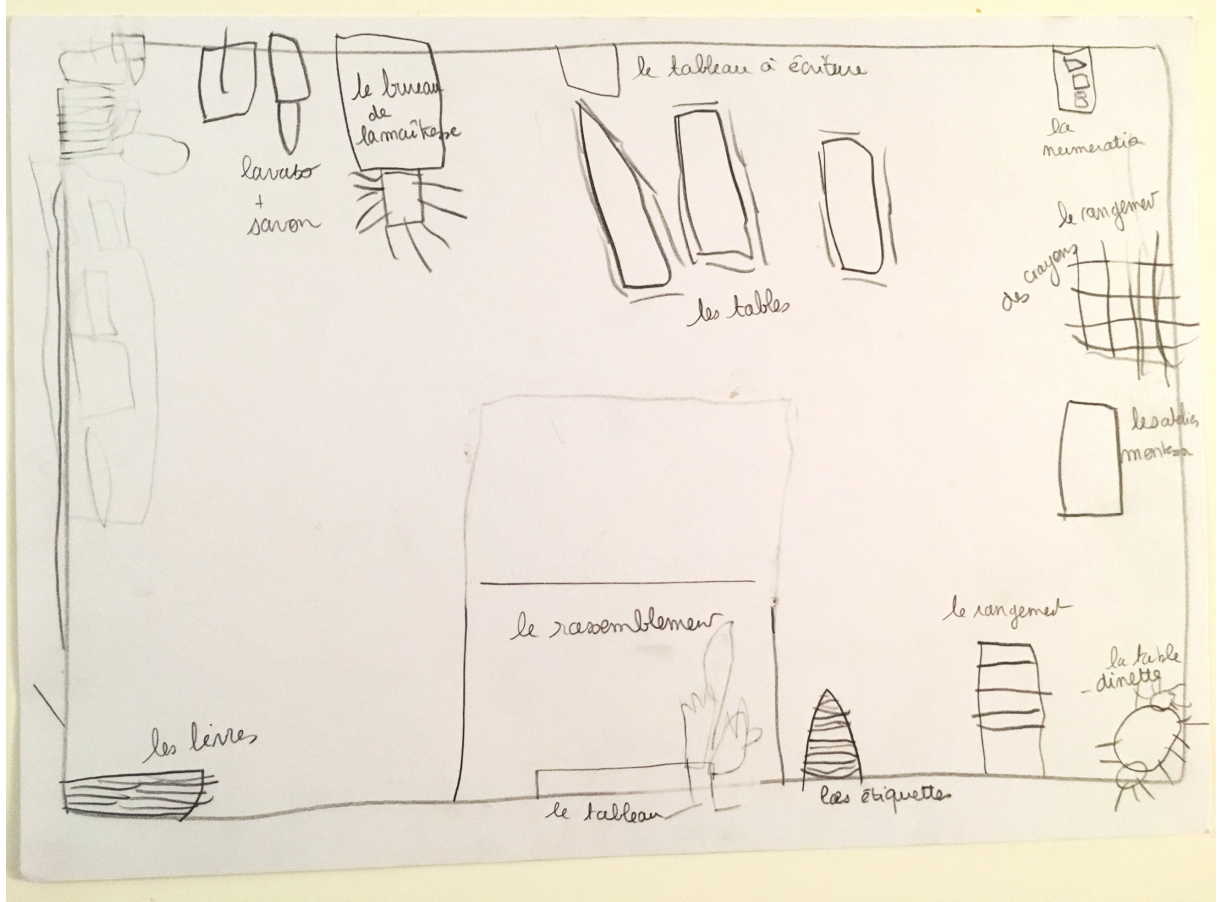
Elève 9



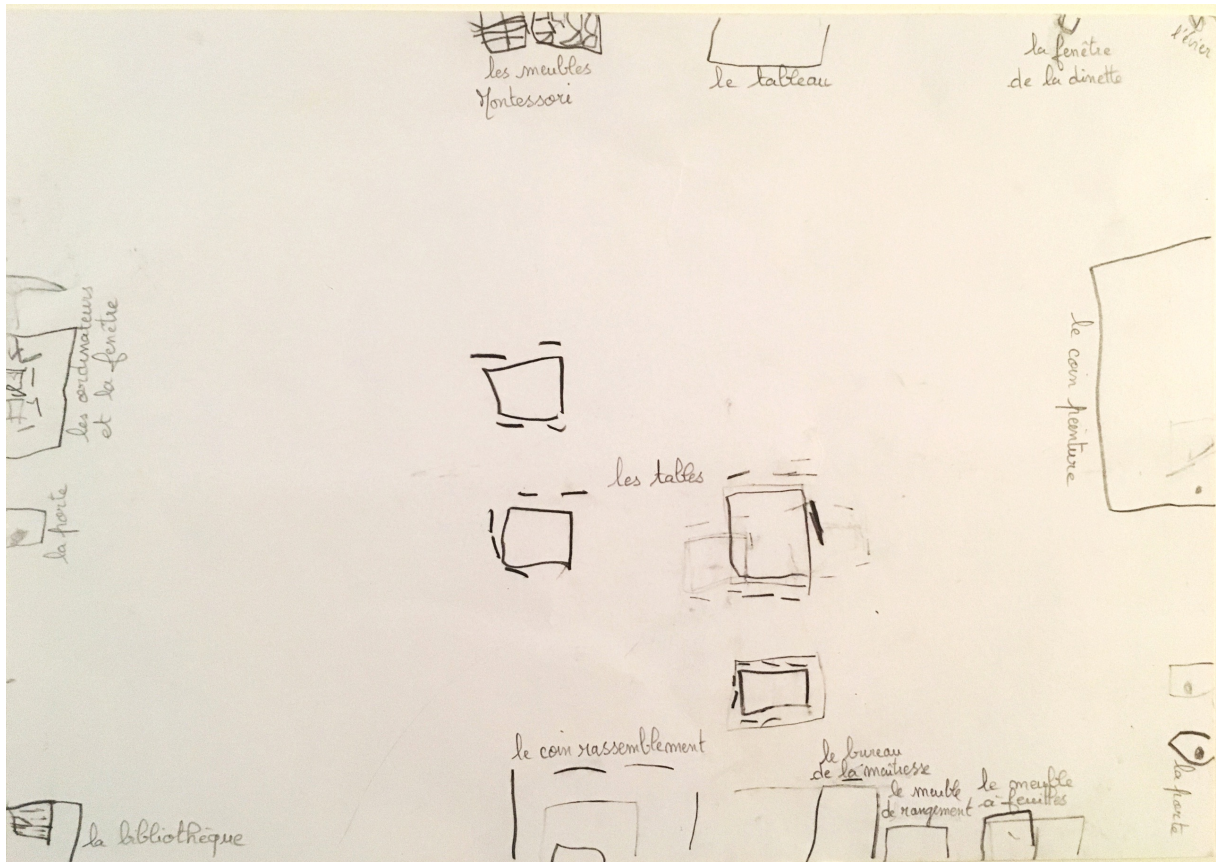
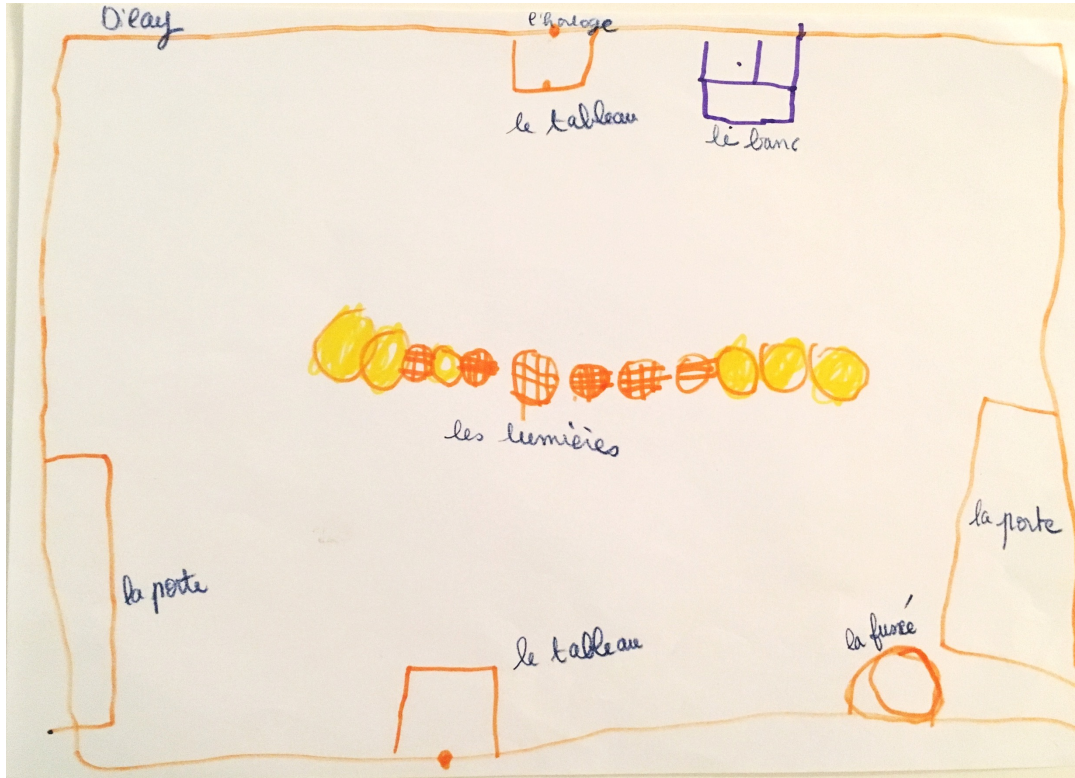
Eleve 8



Eleve 12



Eleve 13



Photographies de la maquette de la classe 2



Maquette de la classe vue d'en haut



Maquette de la classe vue par la « fenêtre »

Extrait de la lettre envoyée avec la maquette de la classe

Nous avons sélectionné les coins et meubles les plus importants dans une classe : (À cocher)

- le coin rassemblement
 - le bureau de la maîtresse
 - le coin travail avec des tables et des chaises
 - le tableau
 - l'alphabet
 - les nombres pour compter
 - le coin bibliothèque
 - la dinette
 - le coin peinture
 - les meubles de rangement
-
- les étiquettes de présence
 - la chaise pour réfléchir
 - des ordinateurs ou des tablettes
 - des ateliers autonome
 - des casiers pour que chacun range ses affaires (feuilles, dessins...)

(Vous pouvez cocher les coins lorsque vous les avez dans votre nouvelle classe)

Recueil de données relatif aux meubles de la classe utilisés pour observer la tendance (3.1.1.1)

Tendance	élève	élève	élève	élève	élève	élève	élève	élève	élève	élève	élève	élève	élève	élève	élève	élève	élève	élève	élève	élève	Moyenne	
Bancs	-1	1	0	0	0	0	0	1	-1	0	-1	0	-1	0	0	0	0	-1	-1	-1	-1	-6
Bibliothèque	0	0	0	-1	0	-1	0	-1	-1	0	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	0	0	0	-12
Bureau de la maitresse	0	-1	0	-1	0	-1	0	-1	-1	0	0	-1	-1	-1	-1	-1	-1	0	-1	-1	-1	-13
Canapé	0	0	-1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Casiers	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Chaise de la maitresse	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-1	0	-1	0	0	0	0	0	0	-2
Chaise pour réfléchir	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	-1	0	0	0	0	2
Chaises	1	0	0	-1	-1	-1	-1	-1	0	0	0	0	-1	-1	-1	1	0	0	0	-1	0	-6
Dinette	0	-1	-1	0	0	0	-1	-1	0	0	0	0	-1	-1	0	0	0	0	0	-1	0	-7
Etagère	0	0	0	1	-1	0	0	-1	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-2
Fenêtres	-1	-1	0	1	1	0	0	0	0	0	-1	0	0	-1	-1	0	0	-1	-1	0	0	-5
Fusée du comportement	0	0	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	8
Lavabo	-1	0	0	0	-1	0	-1	-1	-1	0	0	-1	-1	-1	-1	-1	0	-1	0	0	0	-10
Meuble numération	0	0	0	0	0	0	0	-1	-1	0	0	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-3
Meubles de rangement (jeux, matériels)	-1	-1	0	0	-1	0	0	1	0	0	0	-1	0	-1	0	0	-1	-1	-1	-1	-1	-6
Meuble des rangements des ateliers montessori	0	0	-1	0	0	-1	0	-1	0	0	0	-1	0	0	0	0	1	-1	0	0	0	-4
Ordinateurs	0	0	-1	-1	1	0	0	0	-1	0	0	0	-1	-1	0	0	0	0	0	1	0	-3
Panneaux de peinture	0	-1	0	0	0	-1	0	0	0	-1	0	0	0	-1	-1	0	0	0	0	0	0	-4
Porte côté cour	0	0	0	0	-1	0	0	-1	0	-1	0	-1	0	1	-1	0	0	-1	0	0	0	-4
Porte côté vestiaire	1	-1	0	0	-1	1	0	-1	0	0	0	0	1	0	0	-1	-1	0	0	0	0	-2
Tableau blanc	0	1	-1	0	-1	-1	-1	-1	0	0	-1	0	-1	-1	0	-1	0	0	0	1	0	-6
Tableau de présence	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	-1	-1	0	0	0	0	-1	0	0	-2
Tableau vert	0	-1	0	0	0	0	0	-1	0	-1	0	-1	-1	0	0	-1	-1	0	0	1	0	-6
Tables	1	0	0	-1	-1	-1	0	-1	0	0	0	0	0	-1	1	0	0	0	0	0	0	-3
Tapis	0	-1	0	-1	0	0	0	0	-1	0	0	0	1	0	0	0	-1	1	-1	1	0	-2

Année universitaire 2016-2017

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Premier degré

Titre du mémoire : La construction de l'espace par une approche sociale en grande section

Auteur : Elyzabeth CHOVELON

Résumé :

A travers une séquence transdisciplinaire, deux classes ont mise en place une correspondance scolaire. Cette dernière a permis de construire un projet commun autour de la construction de l'espace classe. A partir d'un besoin spécifique d'une des deux classes, l'autre va apporter des éléments de réponses à leur besoin. Deux séquences ont été alors mises en place (une dans chaque classe pour répondre aux besoins et niveaux des élèves) mais ces séquences avaient une ligne directrice commune et quelques séances identiques.

La clé de voûte de ce mémoire est la dimension sociale. Nous nous sommes alors intéressées à quelles conditions l'expérience des autres peut contribuer à sa propre expérience.

Trois hypothèses ont alors émergé. Il faut d'abord construire sa propre expérience grâce à la maternelle (lieu de socialisation). Mais il y a aussi une construction avec les autres, et en l'occurrence entre pairs. La dernière est la fixation des savoirs par différents moyens (le professeur et les supports institutionnels, pédagogiques et didactiques).

Cette expérience fut une véritable réussite. L'engagement et la motivation des élèves fut excellent et elle a été animée par cette dynamique sociale.

Mots clés : GS, cycle 1, protogéographie, socialisation, correspondance scolaire, maquette.

Summary :

Through a interdisciplinary unit in cycle 1, two classes have set up a school correspondence. It allowed to build a common project around the construction of class space. One of the classes needed advise on how to set up their new class after moving. A unit has been in place in each class. They are slightly different because students in each class do not have the same levels and needs. The important question in this brief is : under what conditions can the experience of ther others contribute to mine ? Three theories have emerged. In order for the exchange of experience to take place, one must build one ounce of personal experience, then build it with the others, and finally build it with knoweldge (with the teacher institutionnal, pedagogical and didactic support). This experience was a real success. The students were engaged and motivated in the success of all.

Key words : GS, nursery school, cycle 1, beginnings of geography, socialization, school correspondence, model.