HAL
open science

La perception et la représentation de “ l’ailleurs ” chez les élèves à travers la littérature de jeunesse

Agathe Cottar

To cite this version:

Agathe Cottar. La perception et la représentation de “ l’ailleurs ” chez les élèves à travers la littérature de jeunesse. Education. 2017. dumas-01696787

HAL Id: dumas-01696787

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01696787v1

Submitted on 31 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.

UNIVERSITÉ DE ROUEN
ESPE – ACADÉMIE DE ROUEN

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

Mention 1

Année 2016-2017

Cottar Agathe

La perception et la représentation de « l'ailleurs » chez les élèves à travers la littérature de jeunesse.

Sous la direction de : **Monsieur Wandrille Hucy**

MASTER MEEF : CHARTE DE NON PLAGIAT

Je soussigné(e),

Nom, Prénom : Cottar, Agathe.

Régulièrement inscrit à l'Université de Rouen

Numéro étudiant : 21203205

Année universitaire : 2016/2017

Certifie que le document joint à la présente déclaration est un travail original, que je n'ai ni recopié ni utilisé des idées ou des formulations tirées d'un ouvrage, article ou mémoire, en version imprimée ou électronique, sans mentionner précisément leur origine et que les citations intégrales sont signalées entre guillemets.

Conformément à la charte des examens de l'université de Rouen, le non-respect de ces dispositions me rend passible de sanctions disciplinaires.

Fait à : Mont Saint Aignan Le : 24 avril 2017

Signature : Cottar Agathe

Remerciements

Je souhaite exprimer ici mes remerciements les plus sincères à Monsieur Wandrille Hucy, formateur à l'ESPE de l'université de Rouen, qui a accepté de prendre avec courage la direction de mon travail. Son aide, ses conseils et ses encouragements m'ont permis d'aboutir à un mémoire professionnel qui me correspond.

Je souhaite également remercier ma famille pour leur soutien indéfectible, leur patience et leur aide précieuse au quotidien.

Sommaire

Introduction……...……...…p.7.

Les apports théoriques…….…….p.8-22.

I. Les définitions……..…….p.8.

II. La place de « l'ailleurs » dans les programmes officiels de l'école maternelle de 2015……...…p.9.

III. La décentration pose des difficultés aux élèves de l'école maternelle……p10-14.

IV. L'album de littérature de jeunesse, un outil pédagogique privilégié pour ouvrir les élèves à la diversité du monde……p.14-16.

a) L'importance de l'image pour les albums de littérature de jeunesse…….p.15.

b) Les interactions entre l'image et le texte dans les albums de littérature de jeunesse……..……p.15-16.

V. Les albums de littérature de jeunesse sont des producteurs d'espaces…..…p.16-19.

VI. Les albums de littérature de jeunesse sont des lieux de communication…...p.19-22.

Ma pratique……...p.23-32.

I. Ma problématique……...…….……p.23.

II. Mes hypothèses……..……p.23-26.

III. Mon expérimentation…….p.27-32.

a) L'histoire du loup qui voulait faire le tour du monde……...…….p.27-28.

b) La séquence pédagogique sur l'album « Le loup qui voulait faire le tour du monde……...……..p.29-32.

Analyse de ma pratique……....…….p.33-51.

I. Introduction…….……... p.33.

II. Analyse des données……...……..p.34-51.

Conclusion……...…….p.52.

Bibliographie……..……p.53-54.

Sitographie……..…….....p.55.

Annexes……..……..……p.56-115.

Introduction

A sa naissance, l'enfant est en contact avec un environnement, un espace qu'il ne connait pas. Cependant, la conception de l'espace n'est pas innée chez l'enfant. Sa perception et sa représentation de l'espace relèvent d'un long processus de construction progressive en adéquation avec l'âge et le développement intellectuel de l'enfant.

La construction et la structuration de l'espace constituent des objectifs de l'école maternelle. Ils sont abordés dans le domaine d'apprentissage « Explorer le monde » des programmes instutionnels du cycle 1. Les enseignements de l'école maternelle doivent permettre aux élèves de décentraliser, de se repérer dans l'espace et de s'ouvrir à la diversité du monde.

Etant professeure des écoles stagiaires dans une classe de grande section de maternelle, j'ai pu observer à plusieurs reprises que mes élèves éprouvaient des difficultés à se représenter et à se projeter dans d'autres espaces.

Je souhaiterais donc montrer par l'intermédiaire de mon mémoire que les albums de littérature de jeunesse sont des outils privilégiés pour ouvrir les élèves à la diversité du monde en respectant leur âge et leur développement intellectuel. Tous les enseignants de maternelle disposeraient donc dans leur classe d'outils pédagogiques qui permettraient à leurs élèves de se représenter et de s'approprier d'autres espaces plus facilement.

Afin de montrer que la lecture d'album de littérature de jeunesse est l'une des meilleures manières pour les élèves de découvrir et de s'approprier « l'ailleurs », il est indispensable d'appuyer ma réflexion sur des apports théoriques avant d'évoquer et d'analyser le projet pédagogique que j'ai mené dans ma classe de grande section sur le tour du monde.

Les apports théoriques

I. Les définitions.

« L'ailleurs » est une notion extrêmement complexe à définir. En effet, selon les géographes, pour définir « l'ailleurs » il faut d'abord délimiter les espaces que l'on considère « ici ». La définition de « l'ici » nous permet donc de définir « l'ailleurs ».

Selon Retaillé, « l'ici » est pour un être humain confronté à l'espace terrestre « la preuve vivante de son existence » (*Le monde du géographe*, 1997). L'ailleurs est donc, selon Turco, « la composante géographique de l'altérité […] C'est un quelque part qui n'adhère pas tout à fait aux catégories représentationnelles de notre expérience ordinaire ». (*« Ailleurs »,* 2003)

L'ailleurs représente ainsi les autres espaces et dépend du point de vue de celui qui l'aborde. La perception de l'autre dépend, en effet, des expériences et de l'éducation de chacun. L'ailleurs n'est donc pas obligatoirement synonyme d'éloignement mais représente la diversité.

A l'école maternelle, « l'ailleurs » est une notion qui peut être abordée par les albums de littérature de jeunesse. Ce sont des livres qui combinent images, supports et très souvent textes dans un rapport interdépendance. C'est un medium qui s'adresse aux enfants, depuis leur plus jeune âge jusqu'à leur adolescence. Selon Philippe Gervais Lambany, ce sont des livres utiles pour comprendre « l'expérience humaine de l'espace, le sens des lieux ». L'album de littérature de jeunesse fait donc partie des nombreux objets culturels qui servent à appréhender l'espace, à donner du sens aux lieux, à habiter les territoires et à comprendre la géographie.

En effet, les auteurs d'albums de jeunesse racontent des histoires, mettent en scène des personnages en utilisant des images et des mots. Dans l'espace du support-livre, ils produisent de l'espace et le mettent en images. Les auteurs d'albums de littérature de jeunesse sont donc des créateurs de spatialité. Les personnages créés s'inscrivent dans des espaces qui leur sont propres et qu'ils partagent avec d'autres.

II. La place de « l'ailleurs » dans les programmes officiels de l'école maternelle de 2015.

Au cycle 1, trois domaines d'apprentissages abordent le concept d'espace, il s'agit des domaines suivants : « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », « Agir, comprendre et s'exprimer à travers les activités physiques » et « Explorer le monde ». A l'école maternelle, la verbalisation est très importante. La construction de l'espace suppose une manipulation aisée du langage qui permet d'y situer les objets et les personnes ainsi que leurs déplacements. En ce qui concerne les activités physiques et sportives, les situations proposées doivent permettre aux élèves de découvrir et d'explorer des espaces proches et progressivement plus lointains, mais aussi de s'y déplacer. A travers ces activités conçues et organisées par l'enseignant comme des jeux, les élèves prennent des repères pour structurer ces espaces. Si le domaine « Agir, s'exprimer et comprendre à travers les activités physiques » est plus centré sur l'action, le domaine « Explorer le monde » vise quant à lui la réflexion et le développement de la pensée logique. Les élèves commencent à se confronter aux contraintes de la pensée logique, en découvrant qu'il est possible de se décentrer de leur point de vue.

En effet, selon les programmes officiels de 2015, les élèves découvrent différents milieux dans le domaine d'apprentissage « Explorer le monde ». Au début de l'année scolaire, l'enseignant commence par aborder l'environnement proche de ses élèves comme par exemple la classe, l'école, le quartier. Puis au fil de l'année, il s'en éloigne et il fait découvrir des espaces moins familiers à ses élèves comme la campagne, la ville, la mer, la montagne. En s'appuyant sur les expériences vécues par les élèves, l'enseignant favorise une première découverte des pays et des cultures pour les ouvrir à la diversité du monde. Les élèves apprennent à utiliser des repères spatiaux, conduire leurs actions, anticiper des résultats et des éléments ainsi que de les expliquer oralement. Cette découverte du monde peut se faire en lien avec une première sensibilisation à la pluralité des langues.

A l'école maternelle, les élèves prennent conscience du monde qui les entoure et la lecture d'album de littérature de jeunesse peut les y aider. En effet, depuis 2002, les programmes scolaires manifestent un intérêt croissant pour les albums et reconnaissant leur rôle déterminant dans le développement de l'enfant. Ils encouragent les enseignants à utiliser les albums de littérature de jeunesse en classe et à les considérer comme des supports d'apprentissages transversaux.

III. La décentration pose des difficultés aux élèves de l'école maternelle.

La théorie de la connaissance définit l'espace comme étant « la forme de notre expérience sensible, une structure de l'esprit qui contient nos perceptions et où nous localisons le mouvement et les corps ». L'espace est, en effet, un concept qui fait partie de notre quotidien. Cependant, il n'est pas une réalité immédiate chez l'homme mais un cadre de perception. Il résulte donc de la construction progressive de notre esprit. Les capacités des enfants à se représenter et à s'approprier l'espace dépendent de leur âge. En effet, le schéma de Moles et Rohmer « la coquille des hommes » montre que les élèves s'approprient successivement des portions d'espaces en fonction de leurs âges et qu'elles se cumulent par la suite. (cf. Annexe I).

Les capacités des enfants à se représenter et à s'approprier l'espace dépendent également de leurs structures cognitives et de leur éducation. La mise en place d'une éducation spatiale avec les enfants favorise et accélère l'établissement de structures mentales qui leur permettront de se situer dans l'espace, de le comprendre, de se l'approprier et de le représenter. Pour l'enfant, la construction du concept d'espace est progressive. Il doit d'abord prendre conscience de l'espace occupé par son corps et découvrir les composantes du concept. Afin de manier par la suite différents modes de représentation de l'espace, puis, d'étendre progressivement l'espace appréhendé afin de s'initier à la géographie.

Les auteurs J. Piaget et Inhelder se sont intéressés à la construction progressive de l'espace chez l'enfant notamment dans leur ouvrage « *La représentation de l'espace chez l'enfant* » publié en 1948. Selon ces auteurs, la construction de l'espace se fait sur deux plans : « le plan perceptif ou sensori-moteur » et « le plan représentatif ou intellectuel ».

L'espace sensori-moteur

Selon Piaget, dans les premiers mois de sa vie l'enfant ne coordonne pas la vision et la préhension dans cet espace sensori-moteur. Ensuite, entre 5 à 12 mois, la coordination s'instaure entre la vision et la préhension. Les mouvements de l'enfant sont désormais guidés par la vision, ils peuvent analyser la forme, la grandeur des objets environnants. L'enfant peut situer les objets par rapport à soi mais il ne peut pas situer son corps dans l'espace.

Au fil de son évolution et dès ses 2 ans, l'espace de l'enfant est homogène. Il construit des images mentales des objets, des lieux.

L'espace représentatif

Selon Piaget, « la perception est la connaissance des objets résultant d'un contact direct avec eux. La représentation consiste, au contraire, soit à évoquer les objets en leur absence, soit à compléter leur connaissance perceptive en se référant à d'autres objets. »

Dans l'espace représentatif, l'enfant n'a plus besoin d'être en contact visuel ou physique pour percevoir l'espace.

Les auteurs D.Terrier et M-D Vandenweghebauden se sont également intéressés la construction progressive de l'espace chez l'enfant. Ils expliquent que « l'enfant passe progressivement de l'espace vécu dans lequel il est impliqué lui-même, à l'espace transposé (maquettes) dans lequel il met en relation des objets extérieurs à lui, puis à l'espace représenté (représentations planes, à deux dimensions) où, la symbolisation lui étant fournie, il doit organiser les éléments entre eux. » (*L'espace et la diversité des paysages au CP,* 1998*).* Les auteurs distinguent donc trois stades : l'espace vécu, l'espace perçu et l'espace conçu qui correspondent selon eux à une démarche progressive dans les apprentissages de l'enfant.

Le stade de l'espace vécu

L'espace vécu peut-être défini comme étant l'espace de l'action et du mouvement. C'est à partir de son réel quotidien que l'enfant construit le savoir notionnel dont il aura besoin pour appréhender d'autres espaces. Il apprend à connaitre le monde dans lequel il vit en commençant par s'initier au contact des autres. L'enfant ne fait que vivre dans son milieu environnant : il ne le perçoit pas, il ne le conçoit pas encore. Ce stade correspond donc à la connaissance par le corps. En effet, pour éprouver cet espace l'enfant le parcourt et apprend à le connaitre grâce aux perceptions musculaires, olfactives, visuelles voire tactiles. Une fois que l'enfant s'adapte au monde qui l'entoure, qu'il commence à percevoir l'espace sans que son corps ait besoin de

l'expérimenter directement. Il découvre l'espace en ne considérant que les rapports topologiques entre les objets.

Le stade de l'espace perçu

L'espace perçu est aussi appelé l'espace topologique. Il se présente comme une représentation plus ou moins symbolisée de l'espace physique, dans laquelle l'image peut être considérée comme le premier degré du symbole. En effet, à ce stade l'enfant est capable de percevoir l'espace sans que son corps et son mouvement n'aient besoin de l'expérimenter. L'enfant devient objectif et prend de la distance par rapport à l'espace. Il parvient à se décentrer, à considérer les choses entres-elles, à les situer à des coordonnées qui sont différentes de lui-même.

Le stade de l'espace conçu

L'espace conçu est un espace conceptuel. En effet, les auteurs F. Best, F. Cullier, A.Leroux expliquent que « connaître l'espace et agir sur lui, c'est d'abord et avant tout construire une image de cet espace, en élaborer toute une série de représentations qui permettent de mieux le décrire ou de l'interpréter » (*Pratiques d'éveil en histoire et géographie à l'école Elémentaire, 1983)* Représenter l'espace permet donc de le comprendre. Le mode d'appréhension de l'espace n'est plus physique mais relève de l'activité mentale où la représentation consiste à évoquer les objets en leur absence.

La conquête du concept de l'espace est progressive et obéit à l'évolution de l'enfant (du concret à l'abstrait, du physique au mental et de l'expérience à la réflexion). Dans la préface de « Enseigner la géographie à l'école » Pierre George, en 1992 nous montre que l'enseignement de l'espace doit donc être progressif afin de respecter l'évolution de l'enfant. Il faut commencer par étudier avec les élèves l'espace dans lequel ils vivent pour aller progressivement vers l'ailleurs en passant par des espaces intermédiaires (région, pays…). Pierre Giolitto nous montre également que la prise en compte des conceptions initiales des élèves sur l'espace est indispensable car elle permettrait à l'enseignant de prendre conscience de la manière dont les élèves perçoivent et vivent l'espace. Cette prise de conscience pourrait entrainer une modification de la pratique enseignante pour permettre aux élèves de se projeter dans d'autres espaces et de se les approprier plus facilement.

Les textes officiels de 2015 respectent la démarche préconisée par Pierre Giolitto puisque l'enseignant aborde d'abord l'espace proche de ses élèves puis, au fil de l'année il aborde des espaces plus éloignés. L'école maternelle conduit ainsi l'enfant à passer de son espace vécu, à un espace pensé, conceptualisé en lui ouvrant les portes vers le monde. Cependant, ce passage de l'espace vécu à l'espace pensé pose des difficultés aux élèves car il apparait comme une rupture entre l'apprentissage de l'espace vécu par l'enfant et celui de l'espace représenté, étudié par les géographes.

En effet, faire de l'espace un territoire, son territoire. Habiter le monde « Chercher, trouver, prendre une place et s'y tenir ou en partir. Etre ici ou là, d'ici et de là, entre ici et là. » (*Habiter. La condition géographique*, 2006) sont des choses qui paraissent simples et évidentes au premier abord mais qui ont poussé de nombreux chercheurs à s'interroger sur les mécanismes d'appropriation des espaces, de territorialisation, d'attachement au monde qui nous entoure.

Les études de Rose-Marie Duguay ont démontré que l'enfant très jeune est capable de découvrir des pays et des cultures du monde mais que l'une des meilleures manières de les présenter et d'initier l'enfant est la littérature de jeunesse. Elle s'appuie notamment sur les recherches de Diakiw en 1990 et Pike en 1991 qui nous montre que les élèves assimilent plus facilement les informations sur des pays et des cultures étrangères lorsqu'elles sont présentées sous forme de récit. Le récit oral ou écrit est universel, il existe dans toutes les cultures. L'album de littérature de jeunesse apparait comme outil pédagogique privilégié pour aborder la diversité du monde avec les élèves. Il permet à l'enseignant de mettre en place des situations pédagogiques qui aident ses élèves à faire des liens ou des comparaisons entre leur culture et celles dont il est question dans le récit.

Selon Paul Claval, en 2003, c'est effectivement la culture qui constitue un des moyens d'habiter le monde. Le concept même, envisagé par Clifford Geertz comme « une grille de significations transmises par l'histoire, concrétisée par des symboles, un système de conceptions héritées, exprimées sous des formes symboliques par lesquelles les hommes communiquent, perpétuent et développent leurs connaissances quant aux attitudes face à la vie » (*L'interprétation d'une culture*, 1984) permet à Christophe Meunier de compléter le schéma d'Olivier Lazzarotti sur l'habiter. En effet, selon lui, « Si l'habiter réunit l'individu, la société et l'espace habité autour de pratiques et de savoirs, il parait pertinent de concevoir la culture

comme le liant entre ces divers éléments. C'est d'elle qu'émane pratiques et savoirs tout autant que ces derniers la construisent. Il y a encore culture lorsque s'instaurent communication, transmission entre l'habitant et ses co-habitants. Et c'est bien que là que l'album de littérature de jeunesse joue un rôle, représente un espace d'échange culturel entre co-habitants, entre l'auteur et ses lecteurs. » (*Quand les albums parlent d'Espace. Espaces et spatialités dans les albums pour enfant*, 2014).

Christophe Meunier considère certains albums de littérature de jeunesse comme de véritables objets culturels géographiques, ce sont des produits d'une culture mais ils participent également à sa construction.

L'album de littérature de jeunesse apparait très clairement comme un outil pédagogique privilégié pour ouvrir les élèves à la diversité du monde tout en respectant leur âge et leur développement intellectuel.

IV. L'album de littérature de jeunesse, un outil privilégié pour ouvrir les élèves à la diversité du monde.

L'album de jeunesse est un medium particulier car selon Isabelle Nières-Chevrel, ils ne sont pas un genre à part de la littérature mais plus tôt une pluralité de genres littéraires. Il constituerait « un système cohérent » à « trois dimensions » : l'image, le texte et le support. (*Introduction à la littérature de jeunesse*, 2009). S'ils ne sont pas un genre littéraire, ils sont plus tôt un genre éditorial d'après François Fièvre qui fonde sa spécificité sur « une prééminence de la mise en pages de l'image par rapport à celle du texte » (*L'oeuvre de Walter Crane, Kate Greenaway et Randolph Caldecott, une piste pour une définition de l'album,* 2012). L'album de jeunesse se distingue des autres par une certaine inscription dans l'espace, par un rapport étroit co-construit entre le texte, l'image et le support.

a) L'importance de l'image pour les albums de littérature de jeunesse.

L'image est un mode d'expression essentiel de l'album de jeunesse. Elle est une traduction du réel : elle met en scène, en signes. En effet, étymologiquement l'image (en latin, imago) vient du verbe imitari (imiter) et que sémiologiquement elle est une forme retranscrite de la réalité. Elle appartient au vaste domaine des représentations et permet d'évoquer des objets qui ne sont plus devant nos yeux. L'image représente, retranscrit une réalité et nourrit également un imaginaire. Un album de littérature de jeunesse ne propose pas une lecture rapide mais invite plutôt l'enfant à plonger dans les images, à y revenir, à s'y aventurer et même à s'y perdre parfois. L'image constitue donc un élément essentiel de l'album de jeunesse, elle peut d'ailleurs être le seul mode d'expression mais dans la majorité des albums, elle est accompagnée d'un texte avec lequel elle rentre en relation.

b) Les interactions entre l'image et le texte dans les albums de littérature de jeunesse.

Selon S. Dardaillon, dans un album de littérature de jeunesse « le texte génère des images mentales et les images suscitent des mots ». (*Lire et relire Béatrice Poncelet. Une entrée en littérature*, 2013). Les deux éléments sont mis en résonnances et produisent du sens. Afin de définir cette interaction entre le texte et l'image dans les albums de littérature de jeunesse, en 1985, Michael Nerlich forge le terme « iconotexte ». Il le définit de la manière suivante: « une unité indissoluble de texte(s) et d'image(s) dans laquelle ni le texte ni l'image n'ont de fonction illustrative et qui normalement mais non nécessairement a la forme d'un livre ». (*Qu'est-ce qu'un iconotexte ? Réflexions sur le rapport texte-image photographique dans La Femme se découvre d'Évelyne Sinassamy,* 1990*)*

Selon Alain Montandon, aujourd'hui l'album de littérature de jeunesse est donc essentiellement iconotextuel c'est-à-dire « une œuvre dans laquelle l'écriture et l'élément plastique se donnent comme une totalité insécable [provoquant] des glissements plus ou moins conscients, plus ou moins voulus, plus ou moins aléatoires dans l'effort d'*accommodation* de l'œil et de l'esprit [représentant] deux réalités à la fois semblables et hétérogènes ». (*Introduction* dans A. Montandon. *Iconotextes*, 1990). Dans les albums iconotextuels, le texte raconte l'histoire et organise l'ordre d'entrée des informations. Isabelle Nières Chevrel, nomme

ce mode d'expression le narrateur verbal et en distingue un second, visuel ou iconique celui-ci, généralement extérieur à l'histoire. Dans un album de littérature de jeunesse, l'information est alors distribuée entre le lisible et le visible et nous amène à considérer le mode de lecture comme une dimension importante dans la construction d'image mentale chez le lecteur. En effet, selon Isabelle Nières-Chevrel, « le narrateur visuel s'emploie à montrer, à produire une illusion de la réalité ; il actualise l'imaginaire et dispose d'une grande capacité persuasive […]. Le narrateur verbal s'emploie à raconter, assurant les liaisons causales et temporelles ainsi que la dénomination des protagonistes et les liens qu'ils entretiennent. » (*Narrateur visuel, narrateur verbal* dans la Revue des livres pour enfants, 2003). Certains albums de littérature de jeunesse se distinguent donc des autres par les « multiples interactions possibles entre le narrateur visuel et le narrateur verbal » (*Narrateur visuel, narrateur verbal* dans la Revue des livres pour enfants, 2003), selon Isabelle Nières Chevrel.

Les interactions entre le narrateur visuel et le narrateur verbal font émerger chez l'élève une image mentale de l'espace représenté par l'album de littérature de jeunesse en fonction de son imagination et de ses propres expériences. Certains albums constituent donc des outils pédagogiques privilégiés pour découvrir d'autres pays et d'autres cultures du monde tout en respectant l'âge et le développement intellectuel des élèves.

V. Les albums de littérature de jeunesse sont des producteurs d'espaces.

Certains albums de littérature de jeunesse conduiraient le lecteur à se construire des représentations de l'espace, à projeter des pratiques spatiales grâce à l'interprétation qu'il peut faire des récits verbaux et iconiques. Il existerait, en effet, un processus qui utiliserait le système complexe texte, image et support de l'album et traduirait la perception de l'auteur et de l'illustrateur sur un espace dans certains albums.

Afin de comprendre ce processus, nous allons commencer par nous intéresser à la perception des espaces par les auteurs.

Selon Roger M.Downs, le comportement spatial serait lié à l'image que l'individu a de son espace et le schéma de la construction de l'image de James M.Doherty nous montre que l'image est le résultat d'informations émanant de la réalité spatiale, influencées par la culture et la psychologie de la personne qui perçoit la réalité (cf. Annexe II). L'image d'un espace est donc une perception filtrée et partielle de la réalité. Une image partielle car la réalité subjective est perçue par un individu ou un groupe d'individus à un moment donné et un endroit donné et une image filtrée car la perception dépend d'un certain nombre de facteurs qui peuvent la moduler en fonction de l'observateur, du moment où il observe et du lieu où il observe. Un certain nombre de filtres viennent donc s'interposer entre la réalité vécue et/ou observer par les auteurs et la réalité qu'ils représentent dans les albums de littérature de jeunesse. Ces filtres constituent des variables qui ne modifient pas la réalité mais qui en donnent une perception plus ou moins partielle. Les auteurs d'albums de littérature de jeunesse mettent donc en image des espaces avec des filtres qui les éloignent de l'espace réel.

En effet, selon Roger M.Downs il existerait cinq filtres qui subiraient des variations diaphragmatiques en fonction du temps, des apprentissages, des expériences et de l'éducation. Pour tout observateur, le premier filtre serait corporel et dépendrait de la nature et du degré de développement des aptitudes physiques (auditives, tactiles, visuelles). Le deuxième serait un filtre psychologique, il dépendrait de l'état d'esprit dans lequel se trouve le sujet qui perçoit l'espace. Le troisième serait socioprofessionnel et dépendrait de l'environnement social dans lequel le sujet a grandi et/ évolue. Le quatrième serait culturel et dépendrait des diverses expériences vécues par le sujet et le dernier filtre serait esthétique, l'observateur sélectionnerait l'agréable en fonction de ses valeurs et de ses références. Les cinq filtres fonctionneraient en interaction.

Maintenant que nous avons compris que la perception des espaces par les auteurs est influencée par des filtres, nous allons désormais voir qu'au travers des pages de l'album de jeunesse les lecteurs se construisent des représentations de l'espace.

Les auteurs d'albums de littérature de jeunesse perçoivent l'espace dans lequel ils vivent et le représentent en le mettant en images. Mais, ils expriment l'espace avec un medium particulier car l'album de jeunesse est un objet cognitif qui joue avec l'image, le texte et le support. Les auteurs ont entre leurs mains un outil qui leur permet d'exprimer à la fois l'espace

et leurs rapports à l'espace. L'album de littérature de jeunesse est donc un medium qui rend compte des spatialités.

Donc, selon Christophe Meunier, « le transfert [de spatialité] peut donc se présenter comme un processus complexe car en plus d'être une traduction par le texte, l'image et l'objet-livre de perceptions spatiales, il est également une sorte de message, une bouteille jetée à la mer que le lecteur aurait la possibilité de saisir, d'ouvrir pour entrer dans la communication qui lui est offerte » (*Quand les albums parlent d'Espace. Espaces et spatialités dans les albums pour enfant*, 2014).

En effet, l'album de littérature de jeunesse possède deux qualités, la qualité cognitive et la qualité ludique, qui rendent possible le transfert. Elles permettent le codage et le décodage des informations transportées.

- La qualité cognitive.

Selon Virginia Lee Burton, c'est l'image servie par le texte et mise en espace sur la double page qui constitue un support cognitif. Cependant, l'album doit remplir 3 conditions afin d'assurer sa fonction cognitive : « En premier lieu, on ne doit jamais écrire de manière puérile aux enfants. Ils sentent en un instant la condescendance des adultes et ils s'en détournent. De plus, leur perception est claire et aiguisée, peut-être bien plus que la nôtre. Le moindre détail les intéresse […]. En deuxième lieu, le texte et les images doivent être en parfaite corrélation et il est largement préférable de les avoir sur la même page ou sur des doubles pages du livre […]. En troisième lieu, les enfants ont un appétit avide de connaissance. Ils aiment apprendre à condition que le sujet leur soit présenté de façon amusante. » (*Making Picture Books*, 1942). L'album de littérature de jeunesse doit donc transmettre des connaissances tout en étant innovant sur le plan artistique.

- La qualité ludique.

Dans un album de littérature de jeunesse, la transmission des connaissances est facilitée par le jeu, que ce dernier implique entre le lecteur, le support, l'auteur et souvent le second lecteur, médiateur celui-là qui accompagne l'élève dans sa lecture.

Selon Michel Picard et Donald W.Winnicott le jeu de la lecture permet la mise en place d'un espace potentiel dans lequel un tissu de liens socioaffectifs et cognitifs facilite la transmission des connaissances. L'album de littérature de jeunesse est un espace multidimensionnel grâce auquel les auteurs transfèrent de la spatialité. En représentant le parcours d'un ou des personnages, par le biais de l'iconotexte, de l'espace, l'album de jeunesse transmet de la spatialité qui a été perçue par un auteur et souvent par un illustrateur à travers une succession de filtres.

VI. Les albums de littérature de jeunesse sont des lieux de communications.

Après avoir montré que dans certains albums de littérature de jeunesse, il existait un processus de transfert de spatialité et qu'ils détenaient un message des auteurs pour les jeunes lecteurs, nous allons voir que la présence de ce message génère une situation de communication entre l'auteur et le lecteur et que cette situation implique une action ou une réaction de la part de ce dernier.

Les auteurs adressent un ou plusieurs messages aux jeunes lecteurs par l'intermédiaire de l'album. Ce dernier serait donc à la fois le message et le medium selon Marshall Mac Luhan. Produit issu d'une culture, l'album de littérature de jeunesse transmet, accélère et amplifie les processus de développement de cette culture. Selon Christophe Meunier, l'album serait donc un « média froids » c'est-à-dire « un medium dans lequel le récepteur « doit beaucoup compléter » pour construire l'information ». (*Quand les albums parlent d'Espace. Espaces et spatialités dans les albums pour enfants,* 2014)

Marshall Mac Luhan présente le concept de medium froid de la manière suivante : « La parole est un medium froid de faible définition parce que l'auditeur reçoit peu et doit beaucoup compléter. Les médias chauds, au contraire, ne laissent à leur public que peu de blancs à remplir ou à compléter. Les médias chauds, par conséquent, découragent la participation ou l'achèvement alors que les médias froids, au contraire les favorisent ». (*Pour comprendre les médias. Les prolongements technologiques de l'homme, 1968).*

Face aux pages de certains albums de jeunesse, le jeune lecteur peut éventuellement « ré-agir » : soit il accepte intégralement le message, soit il le refuse en bloc, soit il se compose une propre représentation. Peu importe la réaction du lecteur, il existe selon Erwin Goffman une « performance culturelle » (*The Presentation of Self in Everyday Life*, 1959) qu'Yves Winkin associe à « l'économie du don » dans l'acte de communication : « Quelle que soit la situation, les protagonistes seront plongés dans la communication : il y aura « performance de la culture » parce que de nombreuses règles de conduite, formelles et informelles, implicites et explicites seront convoquées. Des offenses et des réparations auront lieu : des instants d'euphorie et de dysphorie se produiront : rires, embarras, sourires. Tous performeront et réaffirmeront diverses valeurs sociales. » La lecture d'album de jeunesse s'inscrit dans un acte de communication avec l'auteur et pourrait ainsi transformer les « horizons d'attentes » du lecteur. (*Anthropologie de la communication. De la théorie à la pratique*, 1996)

Dans les albums de littérature de jeunesse, il existe donc « un message spatial » plus ou moins complexe qui est mis en tension avec les représentations apriori que les élèves ont de la lecture. Au sein de ce lieu de communication, il s'opère donc une interaction appelée « transaction » par Christophe Meunier au cours de laquelle par performativité le « message spatial » de l'album modifie les représentations apriori du jeune lecteur. Selon Piaget, les modifications peuvent être de trois ordres. La « transaction » peut, en effet, se faire par assimilation, ce qui signifie que le jeune lecteur accepte totalement les informations délivrées par le « message spatial » de l'album et abandonne en grande partie ses représentations. La « transaction » peut également se faire par accommodation. Dans ce cas, l'inconscient du lecteur conserve ses représentations tout en y juxtaposant certaines données du « message spatial ». A ces deux cas de figures, s'ajoute un troisième nommé « l'intégration » par Jacques Levy. Elle serait un mélange entre deux informations distinctes produisant une nouvelle information.

Selon Christophe Meunier, la « transaction » peut être considérée comme un processus qui permettrait aux élèves de se constituer un « capital de pratiques d'attachement au monde » à travers la lecture d'album de jeunesse. En effet, dans un article des *Actes de la recherche en sciences sociales* Pierre Bourdieu définissait, en 1979, le « capital culturel » comme une somme de qualifications intellectuelles, fournies par l'environnement familial, les rencontres et le

système scolaire, réunies tout au long de sa vie par un individu. Comme tout capital, le « capital culturel » peut être travaillé par l'individu pour lui porter profit.

Le concept de la « praxis der Weltbindung » évoqué dans un premier temps par Benno Werner dans « Geographie globalisieter Lebenswelten » en 2003 et repris ensuite par Michel Lussault et Mathis Stock dans « Doing with space : towards a pragmatics of space » en 2009 afin de l'associer à une « pragmatique de l'espace » qui correspond à ce que l'on peut exprimer sous la forme de la locution : « faire avec ». Les albums de littérature de jeunesse pourraient alors être des lieux où la communication entre l'auteur et le lecteur ferait émerger un certain nombre d'informations qui une fois emmagasinées, puis réunies, constitueraient un «capital culturel spatial » dans lequel l'élève, puis l'adulte pourrait puiser tout au long de sa vie afin de « résoudre des problèmes » et « passer des tests » spatiaux qui lui imposeraient la pratique quotidienne de l'espace. Il apparait donc comme une évidence que cette constitution de capital passe par le processus performatif de la communication. Ce dernier est fonction de l'énonciateur.

En classe, l'album de littérature de jeunesse est un lieu de communication où l'enseignant est l'énonciateur. C'est lui par son action, par les situations d'apprentissages qu'il va développer autour de la lecture d'album de jeunesse qui va créer et rassembler les conditions particulières d'une performativité, différente de celle qui pourrait avoir lieu dans le cercle restreint de la famille. En effet, depuis quelques années, les programmes scolaires manifestent un intérêt croissant pour les albums de littérature de jeunesse et reconnaissent son rôle déterminant dans le développement de l'élève. Ainsi, depuis 2004, une liste de référence élargie a été créée pour le cycle 3. Aujourd'hui, cette liste d'ouvrages est constituée de trois cents titres dont soixante-un sont des albums de littérature de jeunesse. Les albums de littérature de jeunesse peuvent ainsi être considérer comme des outils pédagogiques transversaux.

Cependant, la variété des activités proposées en classe autour des albums de littérature de jeunesse ne doit pas nuire à la récurrence nécessaire de certaines formes de travail qui sont les seules à en garantir l'efficacité. En effet, selon le document d'accompagnement des programmes « Littérature (2) cycle des approfondissements » de 2004, certains éléments sont importants : « Le débat interprétatif suppose préalablement de la part du maitre une stratégie de présentation de l'œuvre à la classe. Il doit permettre aux élèves de chercher des réponses aux questions que pose le texte, d'argumenter, d'effectuer des choix dont ils doivent trouver confirmation dans l'œuvre elle-même. Pareille approche qui permet à chacun de s'approprier personnellement des œuvres contribue grandement à ancrer ces dernières dans la mémoire ;

l'oralisation, la mise en jeu, la théâtralisation sont des formes de communication qui supposent un public, ne serait-ce que celui de la classe […] enfin, les activités d'écriture (écrits de travail, écrits littéraires, jeux d'écriture…) non seulement enrichissent les compétences dans le domaine de la production d'écrits mais permettent de mieux lire […] ».

Selon Donald Winnicott, le jeu est, en effet, un phénomène transitionnel inné chez l'enfant et participe à son développement. Comme le jeu, la lecture d'album de littérature de jeunesse peut participer à ce développement de l'enfant, à la modification de ses comportements et à ses représentations.

Emmanuelle Canut et Florence Bruneseaux-Gauthier relèvent ainsi que la « lecture d'histoires véhicule des affects qui ont un impact sur le développement de la personnalité » de l'enfant. Le moment où l'enseignant lit l'histoire à ses élèves est un « espace transitionnel culturel ». C'est en effet, à ce moment-là que l'élève reprend, modifie, la culture de l'adulte en l'interprétant d'une manière qui lui est propre.

Ma pratique

I. Ma problématique.

A sa naissance, l'enfant est en contact avec un environnement, un espace qu'il ne comprend pas. En effet, le concept d'espace n'est pas une donnée immédiate chez l'enfant mais le résultat d'une construction. Sa perception et sa représentation de l'espace relèvent d'un long processus de construction progressive en adéquation avec l'âge et le développement intellectuel de l'enfant.

A l'école maternelle, l'enfant devra apprendre à se décentrer de lui-même, à se repérer dans l'espace et à s'ouvrir à la diversité du monde. Ces objectifs d'apprentissages peuvent être abordés avec des albums de littérature de jeunesse. Ce sont des livres conçus pour le jeune public qui combinent images, supports et très souvent textes dans un rapport d'interdépendance. Selon Philippe Gervais Lambany, ce sont des livres utiles pour comprendre « l'expérience humaine de l'espace, le sens des lieux ». L'album de littérature de jeunesse fait donc partie des nombreux objets culturels qui servent à appréhender l'espace, à donner du sens aux lieux, à habiter les territoires et à comprendre la géographie. Les auteurs d'albums de littérature de jeunesse racontent des histoires en utilisant des images et des mots. Dans l'espace d'un support livre, ils créent de l'espace et le mettent en images. Nous pouvons donc nous demander : « En quoi les albums de littérature de jeunesse vont permettre aux élèves de s'approprier des espaces plus lointains ? ».

Il s'agira de montrer que les albums de littérature de jeunesse sont des outils privilégiés pour ouvrir les élèves à la diversité du monde en respectant leur âge et leur développement intellectuel.

II. Mes hypothèses.

Selon les programmes officiels de 2015, les enseignants de maternelle doivent favoriser une première découverte des pays et des cultures du monde afin d'ouvrir leurs élèves à la diversité du monde. Pour présenter cette diversité, les enseignants peuvent utiliser les albums de littérature de jeunesse comme des outils pédagogiques. Selon Philippe Gervais Lambany, ce sont, en effet, des livres utiles pour comprendre « l'expérience humaine de l'espace, le sens des lieux ». Les albums de littérature de jeunesse feraient donc partie des nombreux objets culturels qui servent à appréhender l'espace, à donner du sens aux lieux, à habiter les territoires et à comprendre la géographie.

Cependant, la construction de l'espace n'est pas innée chez l'enfant. De nombreux chercheurs ont montré que la perception et la représentation de l'espace relèvent d'un long processus de construction progressive en adéquation avec l'âge et le développement intellectuel de l'enfant.

P.Giollito nous indique donc que l'enseignement de l'espace doit être progressif afin de respecter l'évolution de l'enfant. Les programmes officiels de 2015 respectent cette démarche puisque que l'enseignant commence par étudier l'espace dans lequel vivent les élèves pour aller progressivement vers « l'ailleurs ». L'école maternelle conduit ainsi l'élève à passer de son espace vécu à un espace pensé, conceptualisé en lui ouvrant les portes vers le monde. Ce passage de l'espace vécu à l'espace pensé pose de grandes difficultés à l'élève. L'école maternelle apparait donc comme le meilleur terrain de recherche pour tenter de répondre à ma problématique.

Pierre Giolitto nous montre également que la prise en compte des conceptions initiales des élèves sur l'espace est indispensable car elle permettrait à l'enseignant de prendre conscience de la manière dont les élèves perçoivent et vivent l'espace. Cette prise de conscience pourrait entrainer une modification de la pratique enseignante pour permettre aux élèves de se projeter dans d'autres espaces et de se les approprier plus facilement.

Ces réflexions me permettent de formuler ma première hypothèse : le recueil des conceptions initiales des élèves permet à l'enseignant de modifier sa pratique afin de valider ou

d'infirmer celles-ci. Il s'agira donc de recueillir les conceptions initiales des élèves sur « l'ailleurs » au début de ma séquence, puis de l'ajuster ensuite afin de les valider ou les contredire.

En s'appuyant sur les recherches de Diakiw en 1990 et de Pike en 1991, Rose-Marie Duguay affirme que l'enfant très jeune serait capable de découvrir des pays et des cultures du monde mais que l'une des meilleures manières de les présenter et d'initier l'enfant est la littérature de jeunesse.

L'album de littérature de jeunesse permettrait donc à l'enseignant de mettre en place des situations pédagogiques qui aident les élèves à faire des liens ou des comparaisons entre leur culture et celles dont il est question dans le récit. Selon P.Claval, la culture serait effectivement un moyen d'habiter le monde. Album de littérature de jeunesse est un produit issu d'une culture mais participe également à sa construction.

Ces réflexions me permettent de formuler ma seconde hypothèse : la lecture de littérature de jeunesse permet aux élèves de s'ouvrir à la diversité du monde. Pour commencer il s'agira donc de recueillir les connaissances des élèves sur le monde. Puis, de leur lire un album de littérature de jeunesse et développer des activités variées autour de cet album. Et enfin, il s'agira de recueillir les connaissances finales des élèves sur le monde.

A l'école maternelle, le passage de l'espace vécu à l'espace pensé pose des difficultés aux élèves car il apparait comme une rupture entre l'apprentissage de l'espace vécu par l'enfant et celui de l'espace représenté, étudié par les géographes. L'utilisation des albums de littérature de jeunesse comme outil pédagogique permettrait aux élèves de passer plus facilement de l'espace vécu à l'espace pensé.

Il se distinguerait des autres outils pédagogiques par une certaine inscription dans l'espace, par un rapport co-construit entre le texte, l'image et le support. Les recherches d'Isabelle Nières-Chevrel montrent qu'effectivement les interactions entre ce qu'elle appelle narrateur verbal et narrateur visuel feraient émerger chez le lecteur une image mentale de l'espace représenté dans l'album de littérature de jeunesse en fonction son imagination et de ses propres expériences. Les albums conduiraient donc le lecteur à se construire des

représentations de l'espace, à projeter des pratiques spatiales grâce à l'interprétation qu'il peut faire des récits verbaux et iconiques.

Dans sa thèse, Christophe Meunier a effectivement montré que l'album possédait deux qualités qui permettaient le codage et le décodage des informations transportées. L'album possède une qualité cognitive car il transmet des connaissances tout en étant innovant sur le plan artistique. Il possède également une qualité ludique puisqu'en représentant le parcours d'un ou des personnages, l'album transmet de la spatialité qui a été perçue par un auteur et souvent un illustrateur au travers d'une succession de filtres.

Deux éléments permettent donc à l'album de littérature de jeunesse de se distinguer des autres supports pédagogiques : le processus de transfert de spatialité et la présence d'un « message spatial ». La présence d'un « message » spatial génère une situation de communication entre l'auteur et le lecteur et cette situation implique une action ou une réaction de ce dernier.

Ces réflexions me permettent de formuler ma dernière hypothèse : L'utilisation des albums de littérature de jeunesse permet aux élèves de se projeter et de s'approprier des espaces plus facilement. Il s'agira donc de lire un album de littérature de jeunesse aux élèves et de développer des activités variées autour de cet album. A la fin de la séquence, je recueillerai les conceptions finales des élèves sur « l'ailleurs ». Je pourrais ainsi les comparer à leurs conceptions initiales afin de vérifier ma dernière hypothèse.

III. Mon expérimentation.

.

Afin de vérifier mes hypothèses sur le terrain, j'ai mené une séquence pédagogique sur le tour du monde dans ma classe de grande section de maternelle pendant la période 3 de l'année scolaire. Cette séquence s'est articulée autour de l'album de littérature de jeunesse « Le loup qui voulait faire le tour du monde » d'Orianne Lallemand et d'Eléonore Thuillier.

Pendant la séquence, les élèves vont réaliser un travail interdisciplinaire puisqu'ils vont mobiliser des compétences qui relèvent de plusieurs domaines d'apprentissage. Trois domaines sont concernés : « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », « Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques » et « Explorer le monde ». La séquence se déroulera sur quatre semaines afin de laisser le temps nécessaire aux élèves d'apprendre et devenir compétent.

Pendant la séquence, les élèves devront créer leur propre livre numérique « Le loup qui voulait faire le tour du monde ». Cette activité est susceptible de développer la dynamique motivationnelle de mes élèves. En représentant un défi à relever, elle peut pousser les élèves à s'intéresser aux diverses activités et à s'appliquer dans la réalisation des différentes tâches proposées. Cette séquence peut également être motivante pour les élèves car ils ont la possibilité de faire des choix à plusieurs reprises.

a) L'histoire du loup qui voulait faire le tour du monde.

J'ai choisi de tester mes hypothèses à partir de l'album de littérature de jeunesse « Le loup qui voulait faire le tour du monde » d'Orianne Lallemand et d'Eléonore Thuillier. Il faut maintenant, que je justifie mon choix en racontant l'histoire.

Les auteurs de l'album de littérature de jeunesse « Le loup qui voulait faire le tour du monde » raconte l'histoire d'un loup qui s'ennuie chez lui. Mais soudain il eut une idée : aller faire le tour du monde.

Il commence par aller à Paris où il découvre la Tour-Eiffel à bord d'un bateau-mouche. Dans un restaurant parisien, il mange des cuisses de grenouilles et une crème brulée, puis il écrit une carte postale à ses amis. Il se rend ensuite en Angleterre où il découvre le palais de Buckingham. Il essaie d'y entrer mais les gardes l'en empêchent et le jettent dans un vieux cachot. Heureusement, la reine d'Angleterre avait tout vu depuis son balcon et fit libérer le loup de prison. Elle l'invita à prendre le thé comme elle en avait toujours rêvé. Le loup poursuit son voyage en Italie. Il va à Rome, il y mange des pâtes, des glaces et des pizzas à tous les repas. Puis, il visite Venise en gondole et écrit une carte postale à sa louve chérie.

Le loup continue son voyage sur le continent africain. En Egypte, il découvre les pyramides, puis un dromadaire lui propose de faire une balade sur le Nil mais c'est impossible à cause des crocodiles. Il décide donc de partir faire un safari au Kenya mais les animaux de la savane ont peur de lui. Il finit par nager avec des poissons multicolores à Madagascar. Soudain, il a peur d'un requin-baleine mais un lémurien le rassure.

Le loup va ensuite en Asie. Il découvre l'Everest au Népal et y rencontre Demoiselle-Yéti. Elle le trouve trop mignon et veut l'épouser. Le loup refuse et décide de fuir. Il arrive à bout de souffle à la muraille de Chine où un panda lui propose de partager son bol de riz avant de reprendre la route.

Le loup arrive en Australie, des kangourous lui apprennent à faire du surf et il y écrit une carte postale à son ami Alfred.

Il continue son voyage sur le continent américain, il arrive au Brésil en plein carnaval de Rio, il fait ensuite du shopping à New-York pour ses amis et y rencontre Demoiselle-Yéti. Il fuit une nouvelle fois et se retrouve dans un chalet au Canada où un caribou prend soin de lui.

Le loup décide qu'il est temps de rentrer chez lui et organise un grand repas avec ses amis.

Dans l'album de littérature de jeunesse « Le loup qui voulait faire le tour du monde » les auteurs racontent une histoire, mettent en scène des personnages avec des images et des mots. Dans l'espace du support livre, ils produisent de l'espace et le mettent en images. Orianne Lallemand et Eléonore Thuillier sont donc des producteurs de spatialité.

b) La séquence pédagogique développée autour de l'album « Le loup qui voulait faire le tour du monde ».

Afin de tester mes hypothèses sur le terrain, je vais mettre en place dans ma classe de grande section de maternelle une séquence pédagogique à partir de l'album « Le loup qui voulait faire le tour du monde » (cf. Annexe III). Dans ma classe, mes expérimentations vont s'organiser en trois étapes successives. Dans un premier temps, je vais recueillir les conceptions initiales des élèves sur « l'ailleurs » et les connaissances des élèves sur le monde, puis, je lirai dans un second temps un album de littérature de jeunesse aux élèves et développerai des activités autour de cet album, et pour finir je collecterai une nouvelle fois les connaissances des élèves sur le monde et les conceptions finales des enfants sur « l'ailleurs » à la fin de la séquence.

Pendant la première séance, je m'intéresserai donc aux conceptions initiales des élèves sur « l'ailleurs ». En effet, au début de cette séance je demanderai aux élèves de m'expliquer ce que signifie « l'ailleurs » pour eux. Je noterai au tableau les explications de chacun et je les laisserai s'exprimer librement sur le sujet. Je demanderai ensuite à tous mes élèves de me dessiner sur une feuille ce qu'est « l'ailleurs » pour eux. Lorsqu'ils ont terminé, je leur demanderai de me résumer à l'oral leur production. Leur première phrase devra obligatoirement commencer par « l'ailleurs, c'est… ». Je noterai les explications des élèves au dos de leur production.

Pendant cette première séance, je vais donc pouvoir vérifier ma première hypothèse et recueillir les conceptions initiales des élèves sur « l'ailleurs ». Je vais découvrir leur délimitation de l'espace, et je pourrais ensuite, adaptée le contenu de ma séquence en fonction des réponses afin de les préciser, de les enrichir, de les dépasser et même parfois de les contredire.

Pendant la deuxième séance, je vais recueillir les connaissances des élèves sur le monde. Les élèves seront répartis en petit groupe et devront reconstruire le puzzle magnétique du monde (cf. Annexe V). Dès qu'ils repèreront ou reconnaitront une illustration, ils devront me le signaler. Je leur demanderais de la nommer et de me dire de quelle partie du monde elle est issue. Sur le puzzle, les espaces du monde sont décrits par des illustrations qui représentent des

animaux, des monuments ou de la nourriture. Je noterai les éléments repérés par les élèves sur une feuille.

Cette deuxième séance correspond à la première étape de l'expérimentation de ma seconde hypothèse puisqu'en reconnaissant sur le puzzle certaines illustrations caractéristiques des espaces du monde je vais découvrir les connaissances de chacun sur des éléments culturels du monde. Je pourrais donc ensuite, les comparer aux connaissances que les élèves auront à la fin de la séquence et découvrir si la lecture d'album de littérature de jeunesse permet d'ouvrir les élèves à la diversité du monde.

La troisième séance de ma séquence est consacrée à la découverte et à la lecture de l'album de littérature de jeunesse « Le loup qui voulait faire le tour du monde ». Je commence par demander aux élèves de me décrire la page de couverture, je leur lis ensuite le titre de l'album et je leur demande d'émettre des hypothèses sur le contenu de l'histoire. Ensuite, je lis l'histoire aux élèves. Pendant la lecture, ils écoutent attentivement l'histoire lue et observent les illustrations. A la fin de celle-ci, je leur demande de me raconter ce qu'ils ont retenu de l'histoire. Je les laisse s'exprimer librement afin que les propos de chacun enrichissent ceux des autres. Pour terminer cette séance, je demande aux élèves de nommer le personnage de principal de l'histoire et de me décrire le maximum de pays du monde visité par le loup.

Cette séance me permettra de tester ma seconde et ma troisième hypothèse puisqu'en lisant un album de littérature de jeunesse aux élèves et en leur demandant de m'expliquer et de me citer les éléments de l'histoire qu'ils auront retenus, je pourrais découvrir si l'utilisation des albums de littérature de jeunesse permet aux élèves de s'ouvrir à la diversité du monde. Mais également si elle leur permet de se projeter et de s'approprier plus facilement des espaces plus lointains.

Afin de vérifier ma deuxième et ma troisième hypothèse, les séances suivantes sont des activités développées autour de l'album de littérature de jeunesse « Le loup qui voulait faire le tour du monde ». Pendant ces séances, les élèves vont acquérir du vocabulaire et vont découvrir d'autres pays et d'autres cultures. Leur découverte du monde sera portée par l'album « Le loup qui voulait faire le tour du monde » puisque les élèves vont réaliser leur propre livre numérique. Ils vont donc devoir reconstituer la page de couverture de l'album, connaitre et écrire le nom

des pays, confectionner les pages du livre, raconter l'histoire avec des marottes et s'enregistrer sur le logiciel photorécit.

Les élèves vont également découvrir le monde en construisant certains monuments de l'album avec des lego, en classant les animaux de l'histoire en fonction du continent où ils vivent. Mais aussi en habillant le loup en fonction du continent où il se trouve et en confectionnant un animal par continent.

Ces séances développées autour de l'album de littérature de jeunesse « Le loup qui voulait faire le tour du monde » correspondent à la deuxième phase de mon expérimentation.

Afin de vérifier ma seconde hypothèse, il faut désormais que je recueille les connaissances des élèves sur le monde. Deux séances y seront consacrées.

Pendant la quatorzième séance, je demanderai aux élèves de placer les illustrations de l'album que l'on a étudié pendant la séquence sur un planisphère. Ils commencent par prendre une par une les illustrations du monde entier, puis, ils doivent me les nommer et me dire à quels espaces du monde elles appartiennent. Si c'est nécessaire, je peux aider les élèves à se repérer sur le planisphère. Par exemple, si l'élève prend l'illustration des pyramides, il devra me la nommer et m'indiquer qu'elles se situent en Egypte sur le continent africain.

Pendant la quinzième séance, les élèves seront répartis en petit groupe et devront reconstruire une nouvelle fois le puzzle magnétique du monde. Dès qu'ils repèreront ou reconnaitront une illustration, ils devront me le signaler. Sur le puzzle, les espaces du monde sont décrits par des illustrations qui représentent des animaux, des monuments ou de la nourriture. Je note les éléments repérés par les élèves sur une feuille.

Ces deux séances me permettront de vérifier ma seconde hypothèse puisque je vais découvrir si la lecture d'album de littérature de jeunesse permet d'ouvrir les élèves à la diversité du monde.

Afin de vérifier ma troisième hypothèse sur le terrain, il faut maintenant que je recueille les représentations finales des élèves sur l'ailleurs. La dernière séance sera consacrée à ce recueil.

Pendant cette séance, je vais commencer par demander aux élèves de m'expliquer ce que signifie désormais « l'ailleurs » pour eux. Je note au tableau les explications de chacun et je les laisse s'exprimer librement sur le sujet. Je demande ensuite à tous mes élèves de me dessiner sur une feuille, leur conception de « l'ailleurs ». Lorsqu'ils ont terminé, je leur demande de me résumer à l'oral leur production. Leur première phrase devra obligatoirement commencer par « l'ailleurs, c'est… ». Je note les explications des élèves au dos de leur production.

Cette dernière séance me permettra donc de vérifier ma dernière hypothèse. En analysant les représentations finales des élèves sur « l'ailleurs » et en les comparant à leur représentations initiales, je vais savoir si l'utilisation des albums de littérature de jeunesse permet aux élèves de se projeter et de s'approprier plus facilement des espaces plus lointains.

Analyse de ma pratique

I. Introduction

Afin de recueillir des données qui me permettent de valider ou d'infirmer mes hypothèses, j'ai mis en place dans ma classe une séquence pédagogique sur l'album de littérature de jeunesse « Le loup qui voulait faire le tour du monde ». J'ai donc testé mes hypothèses sur un nombre restreint d'élèves puisque j'ai seulement appliqué la séquence dans ma classe.

Pendant la séquence d'apprentissage, les élèves ont fait de nombreuses activités en atelier. En atelier, les élèves sont répartis par groupe de cinq ou six élèves. Cette organisation est caractéristique de l'école maternelle car elle permet aux élèves d'échanger entre eux et permet à l'enseignant de répondre aux besoins de chacun. Elle donne également la possibilité aux élèves en difficulté d'apprendre par leurs pairs. Certains élèves apprennent en répétant ou en reproduisant le travail d'un élève plus à l'aise dans l'activité. Cependant, dans le cadre de mon expérimentation, cette organisation peut être considérée comme une limite puisqu'elle peut fausser les résultats. En effet, pendant la première et la dernière séance quand j'ai recueilli les conceptions des élèves sur « l'ailleurs » en leur demandant de m'expliquer leur production, certains élèves en difficulté ont pu répéter l'explication de leur voisin.

Afin de faire découvrir à mes élèves d'autres pays et d'autres cultures du monde, je leur ai lu l'album de littérature de jeunesse « Le loup qui voulait faire le tour du monde » et j'ai développé une séquence d'apprentissage autour de celui-ci. Pour les élèves, la découverte du monde a donc était restreinte aux pays présents dans l'album de littérature de jeunesse et à certains aspects culturels de ces pays. Ces aspects culturels se limitaient aux monuments, aux animaux, aux vêtements et aux plats traditionnels des pays. La séquence que j'ai mise en place dans ma classe pourra seulement permettre aux élèves de découvrir certains aspects culturels des autres pays du monde car le monde ne se limite pas aux pays présents dans l'album.

II. Analyse des données.

Hypothèse 1 : le recueil des conceptions initiales des élèves permet à l'enseignant de modifier sa pratique afin de valider ou d'infirmer celles-ci.

Afin de vérifier cette première hypothèse sur le terrain, j'ai recueilli les conceptions initiales des élèves sur « l'ailleurs » au début de ma séquence sur le tour du monde (cf. Annexe IV) et je vais maintenant tenter d'analyser ces conceptions.

A début de ma première séance, j'ai demandé aux élèves de me définir à l'oral ce que représentait « l'ailleurs » pour eux. Après avoir échangé quelques points de vus, ils m'ont dit que « l'ailleurs » signifiait « autre part ». Cette première définition est exacte, « l'ailleurs » se compose, en effet, de tous les espaces qui sont autre part. Mais elle est aussi incomplète car chaque individu a sa propre conception de « l'ailleurs » puisqu'elle dépend de ce que chacun considère comme « ici ».

Pour terminer la séance, j'ai donc demandé aux élèves individuellement de me dessiner ce qu'étais « l'ailleurs » pour eux. Leurs productions peuvent être classées en cinq catégories exposées dans le tableau ci-dessous : (cf. Annexe 3).

Conceptions initiales des élèves sur « l'ailleurs »	**Nombres d'élèves concernés pour chacune des conceptions**
« L'ailleurs » est un espace dans lequel les élèves ont vécu des expériences variés.	9
« L'ailleurs » est un nouvel espace.	1
« L'ailleurs » est un espace dans lequel les élèves ont pu vivre des expériences mais il a été réinterprété par leur l'imagination.	2
« L'ailleurs » est un espace dans différent de son quotidien dans lequel il réussit à s'y projeter.	1
« L'ailleurs » est un espace loin et inconnu.	11
Total	24

Tableau réalisé par COTTAR Agathe, en 2017.

Pour neuf élèves sur vingt-quatre, « l'ailleurs » représente un espace qu'ils ne connaissaient pas mais dans lequel ils ont eu l'occasion de vivre des expériences variées pendant une période plus ou moins longue de leur vie. Par exemple, la production de l'élève X11: « L'ailleurs c'est, le Portugal, j'ai déjà été avec mon papa et ma maman » nous le confirme. (cf. Annexe IV). L'espace que ces élèves ont dessiné et décrit est donc un espace qu'ils ont expérimenté par l'action de leur corps. Quand j'ai demandé aux élèves de dessiner ce que représenter « l'ailleurs » pour eux, ces élèves se sont rappelé qu'ils avaient déjà vécu dans un nouvel espace et l'ont dessiné car il était différent de celui dans lequel ils vivent au quotidien. Pour percevoir et s'approprier un espace, ces élèves ont donc besoin que leur corps l'expérimente.

Pour un élève sur vingt-quatre, « l'ailleurs » représente un nouvel espace dans lequel il n'a pas vécu suffisamment d'expériences pour se l'approprier. La production de l'élève X8 « L'ailleurs, c'est la maison de mon déménagement » nous le confirme. (cf. Annexe IV). Cet élève peut éprouver des difficultés s'approprier cet espace car il est susceptible de chambouler son quotidien. Il ressent donc une certaine appréhension envers celui-ci.

Dans ma classe pour deux élèves sur vingt-quatre, « l'ailleurs » serait un espace dans lequel ils ont pu vivre des expériences variées mais dont l'imagination a modifié leur perception de cet espace. Par exemple, la production de l'élève X23, « l'ailleurs c'est des bonhommes bizarres avec des fourmis en dessous », ne nous permet pas d'affirmer que l'élève a découvert un nouvel espace et qu'il y a vécu des expériences variées. (cf. Annexe IV). Nous pouvons seulement en déduire que sa production représente un espace que son imagination a réinterprété. Cette réinterprétation ne nous permet plus de l'identifier.

Pour une grande partie des élèves (11/24) de ma classe, « l'ailleurs » représente un espace loin et inconnu. La production de l'élève X1 « L'ailleurs, c'est le ciel avec des étoiles et un vaisseau avec des martiens » est un exemple. (cf. Annexe IV). Selon ces élèves, « l'ailleurs » est un espace très éloigné du leur et qu'ils connaissent seulement à partir de représentations.

Enfin, selon un élève sur vingt-quatre, « l'ailleurs » représente un espace différent de son quotidien dans lequel il réussit à s'y projeter. En effet, selon l'élève X17 « L'ailleurs, c'est

moi avec ma maman extraterrestre ». (cf. Annexe IV). Cet élève réussit à se projeter un espace qu'il ne connait pas parce qu'il s'imagine dans cet espace et il se l'approprie parce qu'il est dans un cet espace avec sa « maman extraterrestre ». L'ailleurs serait donc pour cet élève un espace différent de celui dans lequel il vit puisqu'il ne peut pas y être avec sa véritable maman mais avec sa « maman extraterrestre ».

Cette analyse des conceptions initiales des élèves sur « l'ailleurs » m'a permis de me rendre compte que les élèves n'avaient pas conscience que « l'ailleurs » représente l'ensemble des espaces que l'on considère différents des nôtres. Pour la majorité des élèves, le monde représenterait un ensemble homogène où les pays partageraient la même culture et les mêmes traditions. Les espaces différents des leurs sont des espaces très éloigné ou porter par l'imaginaire.

La notion de différence n'a pas émergé des conceptions initiales des élèves. Pourtant, c'est elle qui nous permet de distinguer « l'ailleurs » de « l'ici ». En effet, pour définir « l'ailleurs », il faut d'abord délimiter les espaces que l'on considère « ici ». Selon Retaillé, en 1997, « l'ici » est pour un être humain confronté à l'espace terrestre « la preuve vivante de son existence ». (*Le monde du géographe*, 1997). L'ailleurs est donc, selon Turco, en 2003, « la composante géographique de l'altérité […] C'est un quelque part qui n'adhère pas tout à fait aux catégories représentationnelles de notre expérience ordinaire ». (« *Ailleurs* », 2003). « L'ailleurs » représente l'ensemble des espaces que l'on considère différents des nôtres.

La différence est le concept qui permet à chaque individu de définir « l'ailleurs ». Il apparait donc indispensable que je modifie ma séquence pédagogique sur le tour du monde pour montrer aux élèves que « l'ailleurs » représente la diversité et qu'il n'est pas synonyme d'éloignement.

J'ai donc apporté quelques ajustements de dernières minutes à ma séquence pédagogique pour tenter de faire émerger chez les élèves cette notion de différence et leur permettre de prendre conscience que le monde n'est pas un ensemble homogène.

J'ai d'abord essayé de montrer aux élèves qu'il existe à proximité de chez eux des « ailleurs ». Ma classe de grande section de maternelle se situe en milieu rural, j'ai donc montré aux élèves des photographies de la ville la plus proche et je leur ai demandé de comparer leur village à ces photographies. (cf. Annexe VI)

En effet, pendant la séance, j'ai commencé par demander aux élèves d'observer les photographies, de me les décrire et de me dire s'ils reconnaissaient l'espace. Puis, sous la forme d'un exercice de dictée à l'adulte, je leur demandais de me comparer leur village à la ville de Rouen. Le texte ci-dessous correspond à l'exercice de dictée à l'adulte des élèves sur la comparaison ville/village :

Nous avons comparé la ville de Rouen à notre village. Nous avons remarqué qu'en ville les maisons étaient en forme de carré. Elles sont collées et plus grande que les nôtres. Nous avons aussi remarqué qu'il y avait plus de routes pour les voitures. Il y a des cars qui s'appellent Teor, les gens peuvent monter dedans pour aller travailler. Il y a aussi des rues où les gens se promènent. Ils peuvent acheter des vêtements dans la rue. Nous avons aussi remarqué qu'en ville il y avait plus de monuments et il y a aussi des statues. Il y a une rivière comme dans notre village mais elle est plus grande, il y a des bateaux qui flottent dessus. Ce n'est pas une rivière mais un fleuve. Il s'appelle la Seine. Classe de grande section

Au cours de cet exercice, les élèves ont donc remarqué qu'il existait de nombreuses différences entre leur village et la ville la plus proche. En effet, ils ont remarqué que les maisons, les rues, les moyens de communication, la manière de vivre et les traces du passé des deux espaces sont différents. Pendant cette séance, les élèves ont donc pris conscience que la ville peut représenter un « ailleurs » pour eux parce qu'elle est différente de l'espace dans lequel ils vivent au quotidien. Ils ont également pris conscience que « l'ailleurs » n'est pas obligatoirement à des milliers de kilomètres mais seulement à quelques minutes. Ce n'est pas l'éloignement qui définit « l'ailleurs » mais la diversité.

Pour montrer aux élèves qu'ils existaient de nombreux « ailleurs » en France, j'ai apporté un second ajustement à ma séquence. J'ai conçu une séance pour faire émerger la notion de différence chez les élèves à l'échelle nationale. (cf. Annexe VII).

Pendant cette séance j'ai montré aux élèves des photographies de paysages variés de la France : un paysage de montagnes, de mer, de Paris et d'openfield. Je leur ai demandé de les

décrire et je leur ai demandé « A votre avis, où on était prises ces photographies ? ». Les élèves émettent des hypothèses à l'oral et interagissent entre eux. Je note les propositions des élèves au tableau. Je leur montre ensuite une vidéo d'un journal d'information présenté en langue bretonne. Je demande aux élèves de deviner de quelle langue il s'agit. Ils émettent une nouvelle fois des hypothèses à l'oral et interagissent entre eux. Je note les propositions des élèves et je leur annonce que les photographies et les vidéos proviennent du même pays. Si aucun des élèves ne trouvent que ce sont des paysages français je leur dis et je leur dis également que la langue parlée pendant la vidéo est la langue bretonne, une des langues régionales françaises.

Cette séance a permis aux élèves de comprendre que la France n'est pas un pays homogène qu'elle est au contraire marquée par une forte diversité. Les paysages et les langues régionales françaises représentent notamment cette diversité. Certains espaces français peuvent donc représenter des « ailleurs » pour les élèves. Cette délimitation de l'espace français entre «l'ici » et « l'ailleurs » sera propre à chacun puisqu'elle dépend de la perception de la différence.

Pendant ma séquence pédagogique sur l'album de littérature de jeunesse « Le loup qui voulait faire le tour du monde », plusieurs activités pourront permettre aux élèves de comprendre que le monde n'est pas un ensemble homogène. Il existe en effet une grande diversité culturelle sur la Terre. Je vais tenter d'en donner un aperçu aux élèves en leur faisant découvrir des monuments, des vêtements, des animaux et des plats traditionnels du monde entier. (cf. Annexe VIII).

Selon Pierre Giollito la prise en compte des conceptions initiales des élèves sur l'espace est indispensable pour l'enseignant car cette prise en compte lui permettrait de prendre conscience de la manière dont les élèves perçoivent et vivent l'espace. Cette prise de conscience pourrait entrainer une modification de la pratique enseignante pour permettre aux élèves de se projeter dans d'autres espaces et de se les approprier plus facilement.

Ces réflexions m'avaient permis de formuler ma première hypothèse : le recueil des conceptions initiales des élèves permet à l'enseignant de modifier sa pratique afin de valider ou d'infirmer celles-ci. Afin de la vérifier, j'ai donc recueilli les conceptions initiales de mes élèves

sur « l'ailleurs », je les ai analysé, puis, j'ai tenté d'ajuster ma séquence pédagogique afin de les infirmer.

Ce recueil m'a donc permis de prendre conscience que la majorité des élèves considérés le monde comme un ensemble homogène où les pays partageaient les mêmes cultures et les mêmes traditions. Selon les élèves, l'ignorance et l'éloignement permettaient de définir « l'ailleurs ». Mais en réalité, c'est la notion de différence qui permet à chacun des individus de définir « l'ailleurs ». J'ai donc modifié ma séquence pédagogique pour tenter de faire émerger cette notion chez les élèves. J'ai mis en place des situations afin qu'ils comprennent que « l'ailleurs » n'est pas synonyme d'éloignement mais de diversité. La prise en compte des conceptions initiales des élèves sur « l'ailleurs » m'a donc permis d'ajuster ma pratique enseignante aux besoins des élèves.

Les résultats de mon expérimentation me permettent donc de valider ma première hypothèse. Le recueil des conceptions initiales des élèves m'a permis de modifier ma pratique afin d'infirmer celles-ci.

Hypothèse 2 : la lecture de littérature de jeunesse permet aux élèves de s'ouvrir à la diversité du monde.

Afin de vérifier cette seconde hypothèse sur le terrain, j'ai commencé par recueillir les connaissances des élèves sur le monde et je vais maintenant tenter de les analyser.

Au début de la séquence, pour recueillir les connaissances des élèves sur le monde, je leur ai demandé de reconstituer le puzzle du monde et de me signaler lorsqu'ils repérer une illustration qu'ils connaissaient. Je leur demandais ensuite de la nommer et de me dire de quelle partie du monde elle était issue. (cf. Annexe V et Annexe VI).

Les résultats obtenus figurent dans le tableau ci-dessous :

Résultats des élèves	**Nombre d'illustrations reconnues.**	**Nombre d'illustrations dont les élèves connaissent l'origine spatiale.**
Elève X1	3	2
Elève X2	5	1
Elève X3	1	0
Elève X4	3	0
Elève X5	3	1
Elève X6	2	1
Elève X7	9	3
Elève X8	2	0
Elève X9	3	2
Elève X10	3	1
Elève X11	3	0
Elève X12	3	0
Elève X13	6	2
Elève X14	5	1
Elève X15	1	0
Elève X16	2	1
Elève X17	10	2
Elève X18	4	0
Elève X19	2	1
Elève X20	12	0
Elève X21	1	1
Elève X22	6	0
Elève X23	6	2
Elève X24	9	1

Tableau réalisé par COTTAR Agathe, en 2017

Ces résultats nous montrent que les connaissances des élèves sur le monde étaient faibles. Ils reconnu peu d'illustrations sur le puzzle. En effet, la majorité des élèves ont reconnu seulement trois illustrations sur le puzzle. L'élève X20 est une exception, il a réussi à reconnaitre douze illustrations mais les autres élèves en ont reconnu moins. Les illustrations reconnues étaient essentiellement des animaux.

Nous pouvons également remarquer très peu d'élèves connaissent l'origine spatiale des illustrations qu'ils ont reconnu. Par exemple, l'élève X20 a reconnu douze illustrations sur le puzzle mais il ne connaissait aucune origine spatiale.

Les programmes officiels de 2015 demande aux enseignants d'aborder au fil de l'année des espaces de plus en plus éloignés. Mais, nous pouvons voir que ce passage de l'espace vécu à l'espace pensé pose des difficultés aux élèves. Il apparait comme une rupture entre l'apprentissage de l'espace vécu par l'enfant et celui de l'espace représenté, étudié par les géographes.

Selon Rose-Marie Duguay, l'enfant très jeune est capable de découvrir des pays et des cultures du monde mais que l'une des meilleures manières de les présenter et d'initier l'enfant est la littérature de jeunesse. Les recherches de Diakiw en 1990 et de Pike en 1991 ont notamment montré que les élèves assimilent plus facilement les informations sur des pays et des cultures du monde lorsqu'elles sont présentées sous forme de récit. Le récit oral ou écrit est universel, il existe, en effet, dans toutes les cultures. L'album de littérature de jeunesse serait donc pour Rose-Marie Duguay un outil pédagogique privilégié pour aborder la diversité du monde avec les élèves. A l'aide de l'album, l'enseignant peut mettre en place des situations pédagogiques qui aident ses élèves à faire des liens ou des comparaisons entre leur culture et celles dont il est question dans le récit. Selon Paul Claval, en 2003, c'est effectivement la culture qui constitue un des moyens d'habiter le monde.

Pour ouvrir les élèves à la diversité du monde je leur ai donc lu l'album de littérature de jeunesse « Le loup qui voulait faire le tour du monde » d'Orianne Lallemand et d'Eléonore Thuillier. Puis, j'ai développé des activités variées autour de cet album.

Pendant la séquence sur le tour du monde, les élèves ont donc participé à diverses activités qui leur ont permis de réaliser leur propre livre numérique. Par exemple, construire la Tour-Eiffel, la muraille de Chine, la tour de Sydney, un building et une pyramide égyptienne

avec des lego a permis aux élèves de découvrir plusieurs monuments du monde ainsi que leur pays d'appartenance. (cf. Annexe VIII)

La séance où les élèves ont dû habiller le loup en fonction du continent où il se trouve à l'aide de l'album, leur a également permis de s'ouvrir à la diversité du monde. En effet, sur les productions des élèves nous pouvons remarquer que pour chacun des continents les élèves ont découvert des tenues vestimentaires traditionnelles ou classiques. Par exemple, les élèves ont découvert que le kimono était un vêtement traditionnel en Chine et on décidait d'en fabriquer un pour le loup chinois. Pour représenter le kimono avec les tissus, ils ont fait une grande « robe » d'une couleur avec une « ceinture » au niveau de la poitrine d'une autre couleur. Cette séance a donc permis aux élèves de s'ouvrir à la diversité du monde (cf. Annexe VIII).

A la fin de la séquence, j'ai recueilli les connaissances des élèves sur le monde. Il faut maintenant que je les analyse et les compare à leurs connaissances initiales afin de vérifier ma seconde hypothèse.

Pour recueillir les connaissances finales des élèves sur le monde, je leur ai d'abord demandé de nommer des illustrations du monde, de me dire de quelle partie du monde elles étaient issues et de les placer sur un planisphère. (cf. Annexe IX).

Les résultats des élèves figurent dans le tableau ci-dessous :

Illustrations à placer Elèves	Building	Caribou	Palais de Buckingham	Tour-Eiffel	Panda	Pyramide égyptienne	Lion	Zèbre	Hippopotame	Danseuse brésilienne	Baobab	Lémurien	Kangourou	Bol de riz	Muraille de Chine
Elève X1	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Elève X2	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Elève X3	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Elève X4	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Elève X5	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Elève X6	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Elève X7	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Elève X8	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Elève X9	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Elève X10	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Elève X11	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Elève X12	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Elève X13	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Elève X14	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Elève X15	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Elève X16	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Elève X17	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Elève X18	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Elève X19	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Elève X20	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Elève X21	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Elève X22	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Elève X23	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Elève X24	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Tableau réalisé par COTTAR Agathe, en 2017.

Légende :

X : L'élève a réussi à nommer l'illustration et à la placer au bon endroit sur le planisphère.

X : L'élève a réussi à nommer l'illustration mais il n'a pas réussi à la placer au bon endroit sur le planisphère.

X : L'élève n'a pas réussi nommer l'illustration et à la placer au bon endroit sur le planisphère.

Ces résultats nous montrent que cette séquence a permis aux élèves d'acquérir du vocabulaire sur le monde entier puisque la majorité des élèves est capable de nommer les illustrations. En effet, seulement six élèves sur vingt-quatre n'ont pas su nommer quelques illustrations du monde.

Ils nous montrent également que les élèves ont su placer la majorité des illustrations sur un planisphère. Cependant, cette tâche demeure difficile pour les élèves, ils ont souvent demandé mon aide pour se repérer sur le planisphère et trouver le pays d'origine de l'illustration. Par exemple, le planisphère de l'élève X7 nous montre qu'il a su nommer toutes les illustrations mais ils ne connaissaient pas l'origine spatiale de sept illustrations. (cf. Annexe IX).

Pour recueillir les connaissances finales des élèves sur le monde, je leur ai également demandé de reconstruire le puzzle du monde et de me signaler lorsqu'ils repérer une illustration qu'ils connaissaient. Je leur demandais ensuite de la nommer et de me dire de quelle partie du monde elle était issue. (cf. Annexe X).

Les résultats des élèves figurent dans le tableau ci-dessous :

Résultats des élèves	**Nombre d'illustrations reconnues.**	**Nombre d'illustrations dont les élèves connaissent l'origine spatiale.**
Elève X1	7	5
Elève X2	8	4
Elève X3	1	0
Elève X4	8	6
Elève X5	7	4
Elève X6	6	6
Elève X7	12	7
Elève X8	6	3
Elève X9	6	5
Elève X10	7	5
Elève X11	6	5
Elève X12	8	6
Elève X13	8	4
Elève X14	9	8
Elève X15	7	4
Elève X16	9	8
Elève X17	11	7
Elève X18	10	9

Elève X19	4	3
Elève X20	10	9
Elève X21	5	2
Elève X22	6	5
Elève X23	8	7
Elève X24	10	8

Tableau réalisé par COTTAR Agathe, en 2017.

En comparant ces résultats à ceux du début de la séquence nous pouvons voir que les connaissances des élèves sur le monde ont augmenté. En effet, la majorité des élèves a réussi à reconnaitre sept illustrations sur le puzzle alors qu'ils en reconnaissaient seulement trois au début de la séquence. Cependant, le maximum d'illustrations reconnues est toujours à douze. Mais, nous pouvons remarquer que les élèves connaissent désormais la majorité des origines spatiales des illustrations qu'ils ont reconnues. Par exemple, l'élève X18 reconnaissait seulement quatre illustrations sur le puzzle au début de la séquence et ne connaissait aucune origine spatiale et à la fin de la séquence il a réussi à reconnaitre 10 illustrations sur le puzzle et connaissait l'origine spatiale de neuf d'entre-elles. La majorité des illustrations que les élèves ont reconnues sur le puzzle étaient présentes dans l'album de littérature de jeunesse « Le loup qui voulait faire le tour du monde », cet album a donc permis aux élèves de découvrir d'autres pays et d'autres cultures du monde.

Les résultats de mon expérimentation me permettent de valider ma seconde hypothèse. La lecture de l'album de littérature de jeunesse « Le loup qui voulait faire le tour du monde » a permis aux élèves de s'ouvrir à la diversité du monde.

Cependant, la diversité du monde ne se limite pas aux aspects culturels présents dans l'album « Le loup qui voulait faire le tour du monde ». Pour les élèves, la découverte du monde a été restreinte aux pays présents dans l'album et à certains aspects culturels de ces pays. En effet, à la fin de la séquence, la majorité des illustrations que les élèves ont reconnues sur le puzzle étaient issues de l'album de littérature de jeunesse « Le loup qui voulait faire le tour du monde ». La séquence que j'ai mise en place dans ma classe a donc permis aux élèves de découvrir seulement certains aspects culturels des autres pays du monde.

Hypothèse 3 : l'utilisation des albums de littérature de jeunesse permet aux élèves de se projeter et de s'approprier des espaces plus facilement.

Afin de vérifier cette dernière hypothèse, j'ai donc lu aux élèves l'album de littérature de jeunesse « Le loup qui voulait faire le tour du monde » et développé des activités variées autour de cet album. Puis, à la fin de la séquence j'ai recueilli les conceptions finales des élèves sur « l'ailleurs ». (cf. Annexe XI). Je vais maintenant analyser ces conceptions, puis, les comparer aux conceptions initiales des élèves.

Pendant la dernière séance, j'ai en effet recueilli les conceptions finales des élèves sur « l'ailleurs ». J'ai commencé par demander aux élèves de me dire ce que signifiait « l'ailleurs » pour eux. Après avoir interagi entre eux, ils m'ont répondu que « l'ailleurs » représentait tous les espaces qui sont différents de nous ». Pendant la séquence pédagogique sur le tour du monde, les élèves ont pris conscience que « l'ailleurs » ne signifiait pas seulement « autre part ». Mais qu'il représente l'ensemble des espaces que l'on considère différent du nôtre. Chaque individu a donc sa propre perception et sa propre représentation de « l'ailleurs ».

Pour recueillir les conceptions finales de chacun de mes élèves sur « l'ailleurs », je leur ai demandé une nouvelle fois de me dessiner ce qu'étais « l'ailleurs » pour eux.

J'ai choisi de commencer mon analyse des productions des élèves de la manière suivante :

Conceptions finales des élèves sur « l'ailleurs »	**OUI**	**NON**	**TOTAL**
L'ailleurs représente un espace décrit et illustré dans l'album de littérature de jeunesse « Le loup qui voulait faire le tour du monde ».	21	3	24

Tableau réalisé par COTTAR Agathe, en 2017.

Pour vingt-un élèves sur vingt-quatre, « l'ailleurs » représente désormais un espace décrit et illustré dans l'album de littérature de jeunesse « Le loup qui voulait faire le tour du monde ». La représentation de l'élève X22 est un exemple : « L'ailleurs, c'est Madagascar. Il fait beau le lémurien est sur le baobab ». (cf. Annexe XI). Les élèves ont donc réussi à décrire

et à illustrer des pays du monde sans les avoir explorés par l'action de leur corps. Nous retrouvons dans les productions des élèves certains aspects culturels de différents pays du monde, comme par l'exemple la production de l'élève X6 « L'ailleurs, c'est l'Egypte avec les pyramides ». (cf. Annexe XI). Le recueil des conceptions finales des élèves sur « l'ailleurs » nous montre également que la lecture de littérature de jeunesse a permis d'ouvrir les élèves à la diversité du monde. La seconde hypothèse est validée une nouvelle fois.

Les interactions entre les textes et les illustrations permettent aux albums de littérature jeunesse d'ouvrir les élèves à la diversité du monde. En effet, l'album de littérature de jeunesse est un « système cohérent » à « trois dimensions » : l'image, le texte, le support. (*Introduction à la littérature de jeunesse*, 2009). Selon S. Dardaillon dans un album « le texte génère des images mentales et les images suscitent des mots ». (*Lire et relire Béatrice Poncelet. Une entrée en littérature*, 2013). Les deux éléments sont mis en résonnance et produisent du sens.

Selon Isabelle Nières-Chevrel, l'album se distingue effectivement des autres outils pédagogiques par les « multiples interactions entre le narrateur visuel et le narrateur verbal ». Ces interactions font en effet émerger chez l'élève une image mentale de l'espace représenté dans l'album de littérature de jeunesse en fonction son imagination et de ses propres expériences. Les albums conduisent donc le lecteur à se construire des représentations de l'espace grâce à l'interprétation qu'il peut faire des récits verbaux et iconiques.

Cependant, les espaces représentés dans un album de littérature de jeunesse sont des espaces qui ont déjà été perçu par les auteurs de cet album.

En effet, Roger Dows un certain nombre de filtres viennent s'interposer entre la réalité vécue et/ou observer par les auteurs et la réalité qu'ils représentent dans les albums de littérature de jeunesse. Ces filtres constituent des variables qui ne modifient pas la réalité mais qui en donnent une perception plus ou moins partielle. Les auteurs d'album de littérature de jeunesse mettre donc en image des espaces avec des filtres qui les éloignent de l'espace réel.

La lecture de littérature de jeunesse permet donc aux élèves de découvrir différents espaces du monde mais cette découverte est limitée car l'album transmet de la spatialité qui a été perçue par un auteur et souvent un illustrateur au travers d'une succession de filtres.

L'analyse des conceptions finales des élèves sur « l'ailleurs » nous a montré que la lecture de l'album de littérature de jeunesse permettait d'ouvrir les élèves à la diversité du

monde. Nous allons maintenant voir si elle permet aux élèves de se projeter et de s'approprier des espaces plus facilement.

Selon Michel Picard et Donald W.Winnicott, l'album de littérature de jeunesse est un espace multidimensionnel grâce auquel les auteurs transfèrent de spatialité. En représentant le parcours d'un personnage par le biais de l'iconotexte, de l'espace, l'album « Le loup qui voulait faire le tour du monde » transmet de la spatialité qui a été perçue par un auteur et un illustrateur à travers une succession de filtres. Les auteurs de cet album détiennent donc un « message spatial » pour les élèves et la présence de ce message a généré une situation de communication entre le l'auteur et l'élève. Cette situation implique une action ou une réaction de la part de ce dernier.

Selon Christophe Meunier, au sein de cette situation de communication, il s'opère, effectivement, une interaction qu'il nomme « transaction » au cours de laquelle par performativité le « message spatial » de l'album modifie les représentations apriori du jeune lecteur. Selon Piaget, les modifications peuvent être de trois ordres. La « transaction » peut, en effet, se faire par assimilation, ce qui signifie que le jeune lecteur accepte totalement les informations délivrées par le « message spatial » de l'album et abandonne en grande partie ses représentations. La « transaction » peut également se faire par accommodation. Dans ce cas, l'inconscient du lecteur conserve ses représentations tout en y juxtaposant certaines données du « message spatial ». A ces deux cas de figure, s'ajoute un troisième nommé « l'intégration » par Jacques Levy. Elle serait un mélange entre deux informations distinctes produisant une nouvelle information.

Si nous analysons les conceptions finales des élèves sur « l'ailleurs » nous pouvons voir que par performativité le « message spatial » de l'album modifie les représentations apriori des élèves.

En effet, pour vingt-un élèves sur vingt-quatre, « l'ailleurs » représente désormais un pays décrit et illustré dans l'album de jeunesse « Le loup qui voulait faire le tour du monde ». La production de l'élève X23 est un exemple « L'ailleurs, c'est en Egypte. Il y a les pyramides ». (cf. Annexe XI). Nous pouvons penser que ces vingt-un élèves ont totalement accepté les informations délivrées par le « message spatial » et ont abandonné leurs représentations. Nous pouvons donc penser que l'utilisation de l'album de jeunesse leur a

seulement permis d'assimiler des informations sur l'espace mais elle ne leur a pas permis de s'y projeter et de se l'approprier.

Cependant, sur seize des productions de ces vingt-un élèves nous pouvons distinguer un bonhomme. Pour se représenter, les élèves de maternelle dessinent généralement un bonhomme. Avec la présence de ce bonhomme sur les dessins, nous pouvons penser que l'inconscient de ces élèves à conserver leurs représentations et qu'ils les ont juxtaposées à certaines données du « message spatial ». Pour ces seize élèves, la « transaction » a pu se faire par accommodation. Grâce à ce bonhomme, nous pouvons donc que l'utilisation d'album de littérature de jeunesse a permis à ces élèves de ce projeter et de s'approprier des espaces plus lointains.

Parmi les productions de ces seize élèves, deux productions se distinguent des autres puisque les explications des élèves nous montrent qu'ils se sont projetés et appropriés des espaces plus lointains. En effet, la production de l'élève X16 « L'ailleurs, c'est moi à Madagascar, à côté du baobab » nous montre bien que l'élève s'est projeté dans l'espace puisqu'il s'imagine à Madagascar. Elle nous montre également qu'il s'est approprié cet espace car il se place à côté du baobab. (cf. Annexe XI). La production de l'élève X19 « L'ailleurs, c'est l'Egypte. J'ai mis des arbres à côté du Nil » nous montre également que l'élève s'est projeté en Egypte et qu'il s'est approprié l'espace puisqu'il a ajouté des « arbres à côté du Nil » alors qu'ils n'existent pas dans l'album de littérature de jeunesse. (cf. Annexe XI).

Pour un élève, la « transaction » s'est faite par intégration. En effet, l'élève X7, nous dit que « L'ailleurs, c'est moi dans un pays avec un enfant noir » (cf. Annexe XI). Cet élève a donc pris certaines informations dans l'album de littérature de jeunesse « Le loup qui voulait faire le tour du monde » mais il ne les a pas juxtaposées avec ses représentations. Il a construit une nouvelle information. L'utilisation de l'album de jeunesse a donc permis à cet élève de se projeter et de s'approprier des espaces lointains plus facilement.

Mais pour deux élèves de ma classe, leurs représentations de « l'ailleurs » n'ont pas évolué pendant la séquence. La production de l'élève X15 « L'ailleurs, c'est la plage avec le sable » est un exemple (cf. Annexe XI). Les représentations finales de « l'ailleurs » de ces deux élèves sont semblables à leurs représentations initiales. « L'ailleurs » représente un espace éloigné et qu'ils ne connaissent pas. L'utilisation de l'album de littérature de jeunesse « Le loup qui voulait faire le tour du monde » n'a donc pas permis à ces deux élèves de se projeter et de s'approprier des espaces plus lointains.

Les résultats de mon expérimentation me permettent donc de valider seulement en partie ma troisième hypothèse puisque l'utilisation d'album de littérature de jeunesse n'a pas permis à tous mes élèves de se projeter et de s'approprier plus facilement des espaces plus lointains.

En effet, pour deux de mes élèves leurs conceptions de « l'ailleurs » n'ont pas évolué pendant la séquence pédagogique autour de l'album de littérature de jeunesse « Le loup qui voulait faire le tour du monde ».

Pour une partie de mes élèves, « l'ailleurs » représente un espace décrit et illustré dans l'album de littérature de jeunesse. Ces élèves ont seulement assimilé les informations délivrées par l'album et abandonné leurs représentations. La fiction a dépassé la réalité pour ces élèves et ils n'ont pas réussi à se projeter et à s'approprier des espaces plus lointains.

Cependant, les conceptions de « l'ailleurs » de la majorité de mes élèves ont évolué pendant la séquence pédagogique. L'album de littérature de jeunesse « Le loup qui voulait faire le tour du monde » a transféré de la spatialité et les élèves ont compris le « message spatial » des auteurs, ce qui leur a permis de réagir pour de construire leur propre représentation de « l'ailleurs ». L'utilisation d'un album de jeunesse a donc permis à ces élèves de se projeter et de s'approprier des espaces lointains plus facilement.

Conclusion

L'école maternelle conduit l'élève à passer de son espace vécu, à un espace pensé, conceptualisé en lui ouvrant les portes vers le monde. Cependant, ce passage de l'espace vécu à l'espace pensé pose des difficultés aux élèves car il apparait comme une rupture entre l'apprentissage de l'espace vécu par l'enfant et celui de l'espace représenté, étudié par les géographes.

L'analyse de ma pratique m'a permis de montrer que la prise en compte des conceptions initiales des élèves sur l'espace permettait à l'enseignant de prendre conscience de ces difficultés. La prise en compte des conceptions initiales des élèves est primordiale pour l'enseignant car elle lui permet de prendre conscience de la manière dont les élèves perçoivent et vivent l'espace. Cette prise de conscience peut entrainer une modification de la pratique enseignante pour l'adapter aux besoins des élèves et donner du sens.

L'analyse de ma pratique m'a également permis de montrer que l'utilisation des albums de littérature de jeunesse permet aux élèves de surmonter les difficultés. Les albums sont en effet, des outils pédagogiques adaptés à l'âge et au développement intellectuel des élèves. Ils se distinguent des autres outils par une certaine inscription dans l'espace, par un rapport co-construit entre le texte, l'image et le support. Les albums sont donc des médiums particuliers qui permettent aux élèves de se projeter et des s'approprier des espaces plus lointains.

Pour conclure, les enseignants ne doivent pas se contenter de lire des albums de littératures de jeunesse à leurs élèves, ils doivent construire des séquences d'apprentissages autour de ces albums. Ces séquences permettront aux élèves d'acquérir des compétences dans plusieurs domaines d'apprentissages. Les albums de littérature de jeunesse participent au développement intellectuel des élèves, ils doivent donc être considérés comme des supports d'apprentissages transversaux par les enseignants.

Bibliographie

F. BEST, F. CULLIER, A. LEROUX, *Pratiques d'éveil en histoire et géographie à l'école élémentaire*, Armand Colin / Bourrelier, 1983

P.CLAVAL. *Géographie culturelle*. Paris: Armand Colin (coll. U), 2003, 352 p.

S. DARDAILLON. *Lire et relire Béatrice Poncelet. Une entrée en littérature*. Grenoble : ELLUG, 2013, p. 20.

J. M. DOHERTY « *Developments in Behavioural Geography* ». London: London School of Economics and political Science, 1969, Discussion Paper n°35, 34 p.

R. M. DOWNS « *Geographic Space Perception: Past Approaches and Future Prospects.* ». *Progress in Human Geography*, éd. par C. BOARD, R. CHOLEY, P.HAGGETT, P. STODDARD, London: Arnold, 1970, p. 65-108.

F. FIEVRE. « *L'oeuvre de Walter Crane, Kate Greenaway et Randolph Caldecott, une piste pour une définition de l'album* » dans *Strenae*, n° 3, 2012. Mis en ligne le 7 février 2012, consulté le 23 avril 2017.

C. GEERTZ. *L'Interprétation d'une culture*. Paris : Gallimard, 1984, p.89.

P. GIOLITTO, *Enseigner la géographie à l'école*, Hachette Education, 1992.

E.GOFFMAN. *La Mise en scène de la vie quotidienne. Tome I : La présentation de soi*. Paris: Edition de Minuit, 1973, 256 p.

O. LALLEMAND, E. THUILLIER, *Le loup qui voulait faire le tour du monde,* Auzou*, 2012.*

O. LAZZAROTTI*. Habiter. La condition géographique*. Paris : Belin, 2006, p.268.

V.LEE BURTON. « *Making Picture Books* ». *Horn Book Magazine*, juillet-août 1942, vol. 19, n° 4, p. 228-232.

M.LUSSAULT, M.STOCK. «'Doing with Space': Towards a Pragmatics of Space». [Ressource en ligne] *Social Geography Discussions*, 23 janvier 2009, n° 5.

M. MAC LUHAN. «*Pour comprendre les médias. Les prolongements technologiques de l'homme*. Paris: Seuil, 1968, 404 p.

A.MONTANDON (dir.). *Iconotextes*. Actes du colloque international de Clermont-Ferrand, 17-19 mars 1988. Clarmont : Orphys, 1990, 304 p.

C.MEUNIER, « *Quand les albums parlent d'Espace. Espaces et spatialités dans les albums pour enfants ».* Ecole normale supérieure de Lyon, 2014.

M. NERLICH. « *Qu'est-ce qu'un iconotexte ? Réflexions sur le rapport texte-image photographique dans La Femme se découvre d'Évelyne Sinassamy* » dans A. Montandon (éd.). *Iconotextes*. Paris : Orphys, Actes du colloque international de Clermont, 1990, p. 255-302.

I.NIERES-CHEVREL. *Introduction à la littérature de jeunesse*. Paris : Didier Jeunesse, 2009, p.95.

D. TERRIER, M.-D. VANDENWEGHE-BAUDEN, *L'espace et la diversité des paysages au CP – cycle des apprentissages fondamentaux*, CRDP du Nord Pas-de-Calais, 1996

J.PIAGET, B. INHELDER, *La représentation de l'espace chez l'enfant*, 1948.

B.WERNER. « Géographie culturelle et tournant culturel ». *Géographie et Cultures*, automne 2003, n°47, p. 7-27.

D.W. WINNICOTT. *Jeu et réalité, l'espace potentiel*. Paris: Gallimard, 1975, 275 p.

Y.WINKIN *Anthropologie de la communication. De la théorie à la pratique*. Paris: De Boeck & Larcier, 1996, 332 p.

Sitographie

http://www.lecture.org/projets_langages/ecriture/theorie/concepts/m%E9moire%20max%20.pdf, consulté le 28 décembre 2016.

https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2005/05_0363973Y.pdf, consulté le 14 février 2017.

http://www.cndp.fr/crdp-creteil/telemaque/formation/theorie1.htm, consulté le 10 avril 2017.

Annexes

I. Le schéma de Moles et Rohmer : la coquille des hommes.

II. Le schéma de James M.Doherty.

III. La séquence pédagogique développée autour de l'album de littérature de jeunesse « Le loup qui voulait faire le tour du monde » d'Orianne Lallemand et d'Eléonore Thuillier.

IV. Les conceptions initiales des élèves sur « l'ailleurs ».

V. Photographie du puzzle du monde de la classe.

VI. Les connaissances apriori des élèves sur le monde.

VII. Les fiches de préparation des séances ajoutées pour faire émerger la notion de différence.

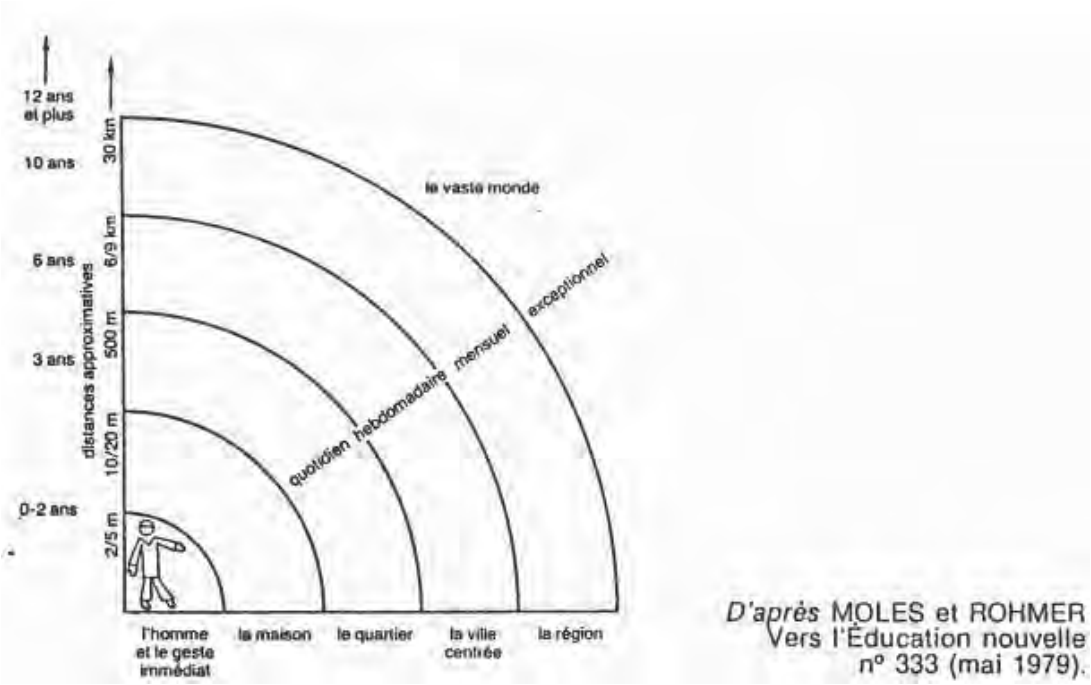
VIII. Exemples de productions des élèves pendant la séquence.

IX. Les planisphères des élèves.

X. Les connaissances apostériori des élèves sur le monde.

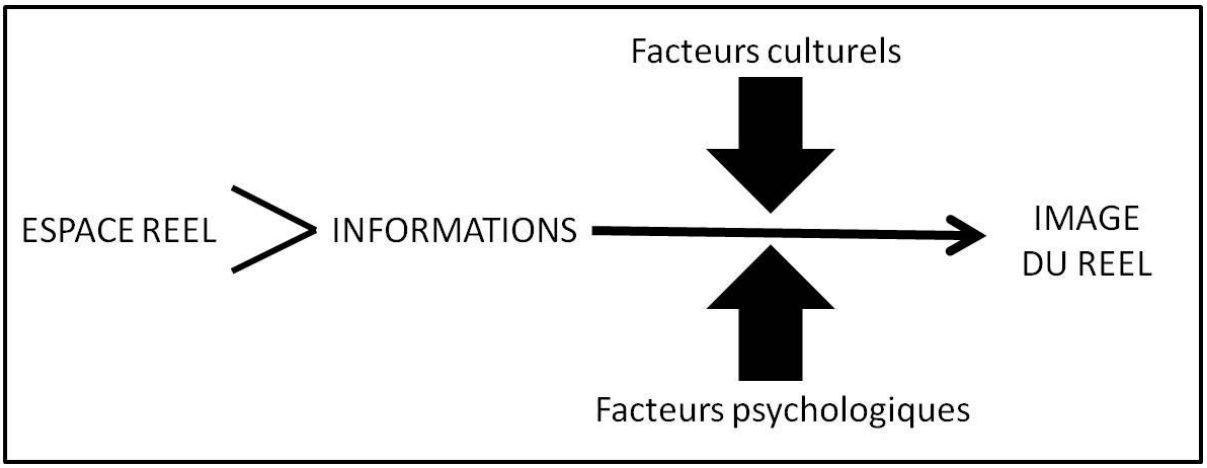
XI. Les conceptions finales des élèves sur « l'ailleurs ».

I. Le schéma de Moles et Rohmer : la coquille des hommes.



F. BEST, F. CULLIER, A. LEROUX, *Pratiques d'éveil en histoire et géographie à l'école élémentaire*, Armand Colin / Bourrelier, 1983

II. Le schéma de la formation d'une image de James M.Doherty.



C.MEUNIER, « *Quand les albums parlent d'Espace. Espaces et spatialités dans les albums pour enfants* ». Ecole normale supérieure de Lyon, 2014.

III. La séquence pédagogique développée autour de l'album de littérature de jeunesse « Le loup qui voulait faire le tour du monde » d'Orianne Lallemand et d'Elèonore Thuillier.

<table>
<tr><th colspan="2">Atelier semi-dirigé par l'ATSEM : Représenter "l'ailleurs"</th><th>Numéro : 1/16</th><th>Durée :45 min</th></tr>
<tr><td colspan="2">Objectifs :
- Objectif enseignant : Recueillir les conceptions initiales des élèves sur « l'ailleurs ».
_ perception de « l'ailleurs » chez des élèves de 5 à 6 ans.
- Objectif élèves :
- Utiliser le dessin pour représenter « l'ailleurs »
- S'exprimer correctement en restant dans le sujet de l'échange
- Dicter une phrase résumant leur production.</td><td colspan="2" rowspan="2">Compétence requise :
- Savoir ce que signifie le mot « l'ailleurs »

Compétence visée :
Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques.
- Utiliser le dessin comme moyen d'expression et de représentation.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Vocabulaire étudié :
L'ailleurs</td></tr>
</table>

Organisation	Activité de l'élève	Activité de l'enseignant	Critère de réussite
Conceptions initiales de « l'ailleurs » 20 minutes Coin regroupement Aucun matériel	Les élèves me disent ce qu'est « l'ailleurs » pour eux.	Je demande aux élèves « Qu'est-ce que « l'ailleurs » pour vous ? » Je note au tableau les réponses des élèves et les laisse s'exprimer librement.	L'élève est capable de : - S'exprimer correctement. - Se représenter « l'ailleurs ».
Représenter l'ailleurs. 25 minutes Table des ateliers Matériels : Feuille A4 Peinture Crayons de couleur	Les élèves dessinent "l'ailleurs" avec le matériel de leur choix. Une fois qu'ils ont terminé, ils me décrivent leur production à l'oral par une phrase au moins.	Je donne les consignes suivantes : « Maintenant, vous allez devoir dessiner sur que c'est que l'ailleurs pour vous avec le matériel de votre choix sur une feuille. Vous trouverez sur votre table de la peinture, des	L'élève est capable de : - Utiliser le dessin pour représenter « l'ailleurs ». - Dicter des phrases résumant leur production.

Feutres Pastels Rouleaux Pinceaux		crayons de couleurs, des pastels, des feutres. Une fois qu'ils ont terminé de représenter "l'ailleurs", je leur demande de me décrire leur production à l'oral. Je leur demande aussi de commencer leur phrase par "l'ailleurs c'est…" Je note leur phrase au dos de leur production.	

<table>
<tr><th colspan="2">Atelier dirigé par l’enseignante (Groupe de 5 ou 6 élèves) : Reconstituer le puzzle magnétique du monde</th><th>Numéro : 2/16</th><th>Durée : 30 min</th></tr>
<tr><td colspan="2">Objectifs :
- Reconstituer le puzzle du monde.
- Repérer des éléments culturels des pays du monde sur le puzzle.</td><td colspan="2" rowspan="2">Compétence requise :
- Savoir reconstituer un puzzle.
- S’exprimer correctement à l’oral

Compétences visées :
Explorer le monde
- Réaliser des puzzles de plus en plus complexes.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Vocabulaire étudié :
ours, indien, lion, zèbre, kangourou, panda, pingouin, singe, Tour-Eiffel, perroquet</td></tr>
</table>

Organisation	Activité de l’élève	Activité de l’enseignant	Critère de réussite
Reconstituer le puzzle du monde 30 minutes Matériel : Puzzle magnétique du monde.	Les élèves reconstituent le puzzle du monde et m’interpellent dès qu’ils repèrent une illustration qu’ils connaissent. Pour chaque illustration reconnue, ils m’expliquent ce qu’elle représente et comment ils la connaissent.	Je demande aux élèves de reconstruire le puzzle magnétique du monde et qu’ils me disent dès qu’ils reconnaissent une illustration (élément culturel) sur le puzzle. Ils devront m’expliquer ce que représente l’illustration et comment ils la connaissent.	L’élève est capable de : - Reconstituer le puzzle du monde. - Repérer des éléments culturels des pays du monde sur ce puzzle.

Séance dirigée par l'enseignante en classe entière: Découverte de l'album « Le loup qui voulait faire le tour du monde » d'Orianne Lallemand et d'Eléonore Thuillier.	**Numéro** : 3/16	**Durée** : 45 min

Objectifs :

- Découvrir l'album *Le loup qui voulait faire le tour du monde.*
- Décrire la page de couverture de l'album *Le loup qui voulait faire le tour du monde* et utiliser à bon escient le vocabulaire couverture, auteur, titre.
- Emettre des hypothèses sur le contenu d'un livre au vu de sa couverture et de son titre.
- Raconter et expliquer les éléments que l'on a retenus de l'histoire.
- Identifier le personnage principal de l'histoire et les pays visités par celui-ci.

Vocabulaire étudié :

Loup, Tour-Eiffel, Pizza, Carnaval, Chalet, Gondole, Caribou, Savane, Lion, Panda, Crocodile, Bol de riz, Palais, Building, Ecureuil, Pigeon, Zèbre, Dromadaire, Reine, Hippopotame, Bateau mouche, Muraille de Chine, Pyramide, Kangourou, Sphinx, Nil, Lémurien.

Compétences requises :

- Ecouter attentivement une histoire lue par l'enseignant.
- Se repérer dans l'espace d'un livre (1ère page de couverture, 4ème page de couverture, textes, illustrations).
- Produire un oral compréhensible par autrui.
- Participer à une conversation en restant dans le sujet de l'échange.
- Prendre en compte ce qui vient d'être dit pour faire évoluer l'échange.
- Respecter les règles de communication.

Compétences visées :

Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

- Comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu.
- Pratiquer divers usages de la langue oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer.

Organisation	Activité de l'élève	Activité de l'enseignant	Critères de réussite
Découverte de l'album et Emettre des hypothèses à partir de sa couverture Classe entière au coin regroupement 10 minutes	Les élèves écoutent attentivement les consignes. Ils décrivent à l'oral ce qu'ils voient sur la page de couverture de l'album.	J'introduis l'activité : «Aujourd'hui, nous allons lire une nouvelle histoire. Mais d'abord, nous allons observer la couverture. « Que voyez-vous ? » »	L'élève est capable de : - Décrire la couverture de l'album - Emettre des hypothèses sur le contenu du livre au

Matériel : L'album *Le loup qui voulait faire le tour du monde*	Les élèves émettent des hypothèses sur le contenu de l'histoire.	Une fois que les élèves ont décrit la page de couverture de l'album, je leur lis lis le tire du livre et je leur demande: « A votre avis, que va-t-il se passer dans cette histoire ? »	vu de sa couverture et de son titre.
Lecture de l'album Classe entière au coin regroupement 10 minutes Matériel : L'album *Le loup qui voulait faire le tour du monde.*	Les élèves écoutent l'histoire et observent les illustrations. Ils prennent connaissance du personnage principal et des pays qu'il visite.	Je lis l'histoire aux élèves.	L'élève est capable de : - Ecouter attentivement l'histoire lue.
Raconter ce que l'on a reten de l'histoire. Classe entière au coin regroupement 10 minutes Aucun matériel	Les élèves me racontent et m'expliquent ce qu'ils ont retenu de l'histoire.	Je demande aux élèves de me raconter, de m'expliquer ce qu'ils ont retenu de l'histoire.	L'élève est capable de : - Raconter et expliquer les éléments que l'on a retenus de l'histoire.
Identifier le personnage principal de l'histoire et les pays visité Classe entière au coin regroupement 15 minutes Matériel : L'album *Le loup qui voulait faire le tour du monde.* Carte avec les illustrations des pays.	Les élèves nomment le nom du personnage principal et énumèrent les pays visités par celui-ci.	Je donne la consigne suivante : « Quel est le personnage principal dans l'histoire ? Quels pays a-t-il visité pendant son tour du monde ? Quand un pays de l'histoire est identifié par les élèves, j'affiche au tableau la carte avec illustration correspondante. <u>Différenciation</u> : Je peux faire deviner les pays aux élèves en les décrivant illustrations. A la fin de la séance de découverte, j'expose le projet aux élèves: réaliser notre propre libre le loup qui voulait faire le tour du monde, nous allons créer nos pages et nous	L'élève est capable de : - Identifier le personnage de l'album et les pays visités.

		allons nous enregistrer en train de raconter l'histoire. Quand nous aurons terminé, je le mettrai sur un blog et toute votre famille pourra regarder votre travail.	

<table>
<tr><th colspan="2">Atelier autonome (Groupe de 5 ou 6 élèves) : Reconstituer la couverture de l’album “Le loup qui voulait faire le tour du monde”.</th><th>Numéro : 4/16</th><th>Durée :45 min</th></tr>
<tr><td colspan="2">Objectifs :
- S’exprimer correctement en restant dans le sujet de l’échange et respecter les règles de communication.
- Reconstituer la couverture du livre “Le loup qui voulait faire le tour du monde”
- S’autocorriger.</td><td colspan="2" rowspan="2">Compétences requises :
- Produire un oral compréhensible par autrui.
- Participer à une conversation en restant dans le sujet de l'échange.
- Respecter les règles de communication
- Se situer dans l’espace.
- Situer les éléments de la couverture par rapport à d’autres.
- Distinguer l’écrit du dessin.
Compétences visées :
- Reconnaitre l’organisation d’une couverture.
- Se repérer dans un quadrillage.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Vocabulaire étudié :
couverture, auteur, titre, personnage, dessin, écrit, lettres, pyramide, loup, gondole, glace, bus, tour eiffel.</td></tr>
</table>

Organisation	Activité de l’élève	Activité de l’enseignant	Critère de réussite
Réinvestissement du vocabulaire 5 minutes Classe entière au coin regroupement Matériels : L’album « le loup qui voulait faire le tour du monde ».	Les élèves m’écoutent et observent la page de couverture *Le loup qui voulait faire le tour du monde.* Ils répondent à mes questions en utilisant à bon escient le vocabulaire couverture, titre et auteur.	J’introduis l’activité en montrant la page de couverture de l’album *Le loup qui voulait faire le tour du monde* aux élèves. Je les interroge afin qu’ils réinvestissent le vocabulaire de la séance précédente: - Comment s’appelle cette page ? Réponse attendue : page de couverture. - Que peut-on voir sur cette page de couverture ? Réponse attendue : illustrations (gondole, loup avec un sac à dos…) - Est-ce que l’on voit seulement des illustrations ? Réponse attendue : titre, auteur.	L’élève est capable de : - Réinvestir le vocabulaire couverture, auteur et titre. - Répondre à des questions.

		- Est-ce que quelqu'un se rappelle du titre de cet album ? Réponse attendue : le loup qui voulait faire le tour du monde - Est-ce que quelqu'un se rappelle des noms des auteurs de l'album ? Réponse attendue : Orianne Lallemand et Eléonore Thuillier.	
Reconstituer la couverture 40 minutes Atelier autonome Matériels : Quadrillage déjà colorié Illustrations de la couverture découpées Couverture du livre + copie	Les élèves écoutent les consignes et observent le matériel. Pour commencer, ils observent la couverture du livre, ils comparent le quadrillage de la couverture avec le leur et repère les carrés non coloriés. Ils les colorient de la bonne couleur. Ensuite, ils placent les différentes illustrations de la couverture au bu endroit sur le quadrillage de la couverture.	J'expose le projet et l'enjeu : « Vous allez devoir reconstituer la couverture du livre « le loup qui voulait faire le tour du monde ». Pour faire ce travail, il faudra vous appliquer car quand tous les élèves l'auront fait, nous ferons un concours de la plus belle page de couverture et celle choisi sera montrer à tous les parents. Je présente le matériel : « Vous allez avoir à votre disposition le quadrillage de la couverture dont certains carrés sont déjà coloriés, les différents dessins de la couverture : le loup avec son sac à dos, le loup qui mange une glace, le loup dans la gondole, les pyramides, le bus et la tour eiffel» Je donne les consignes suivantes : Pour commencer, vous allez devoir colorier les carrés du quadrillage qui ne sont pas coloriés pour avoir le même quadrillage que celui de la couverture du livre. Il faudra vous aider de la couverture du livre (je montre un exemple aux élèves). Ensuite, vous allez devoir collés les dessins de la couverture au bon endroit sur le quadrillage en vous aidant de la couverture. (je montre un exemple aux élèves).	L'élève est capable de : - Reconstituer la page de la couverture du livre « le loup qui voulait faire le tour du monde » avec modèle. - S'autocorriger.

		J’indique aux élèves la possibilité de s’autocorriger : « Pour vérifier votre travail, vous pouvez regarder si votre couverture est la même que celle du livre ».	

Atelier dirigé par l'enseignante (Groupe de 5 ou 6 élèves): Dénombrer les syllabes.	**Numéro** : 5/16	**Durée** : 45 min
Objectifs : - Nommer le vocabulaire. - Acquérir et utiliser un vocabulaire pertinent. - Dénombrer les syllabes et placer les mots dans la bonne boite. (1,2, 3, 4 ou 5 syllabes)	**Compétences requises :** - Connaitre le processus de dénombrement des syllabes.	
Vocabulaire étudié : Loup, Tour-Eiffel, Pizza, Carnaval, Chalet, Gondole, Caribou, Savane, Lion, Panda, Crocodile, Bol de riz, Palais, Building, Ecureuil, Pigeon, Zèbre, Dromadaire, Reine, Hippopotame, Bateau mouche, Muraille de Chine, Pyramide, Kangourou, Sphinx, Nil, Lémurien.	**Compétences visées :** **Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions** - S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis. - Manipuler les syllabes (Dénombrer)	

Organisation	**Activité de l'élève**	**Activité de l'enseignant**	**Critère de réussite**
Découvrir le vocabulaire <u>Atelier dirigé par l'enseignante</u> 10 minutes Matériels : Carte du vocabulaire livre « le loup qui voulait faire le tour du monde ».	Chaque élève tire une carte à tour de rôle. L'élève 1 nomme la carte et frappe dans ses mains les syllabes. Ensuite, les autres élèves tapent à leur tour dans leurs mains les syllabes du mot, si l'élève 1 s'est trompé, ils le corrigent.	Au préalable, j'ai posé les cartes du vocabulaire du livre « le loup qui voulait faire le tour du monde » en tas sur la table. Je donne les consignes suivantes : « A tour de rôle, vous allez devoir tirer une carte, la nommer et frapper dans vos mains les syllabes. Les autres élèves taperont dans leurs mains les syllabes pour vérifier. »	L'élève est capable de : - Nommer le vocabulaire du livre - Dénombrer les syllabes.
Dénombrer les syllabes <u>Atelier dirigé par l'enseignante</u> 20 minutes Matériels : Carte du vocabulaire livre « le loup qui	Les élèves disposent de 3 cartes, ils doivent les nommer, frapper les syllabes et les placer dans la bonne boite (1,2, 3, 4, ou 5 syllabes).	Une fois que les élèves ont appréhendé les noms des personnages, je distribue à chacun 3 cartes et je leur demande de les nommer, de frapper les syllabes et de les placer dans la bonne boite (1,2, 3, 4 ou 5 syllabes). Avant que les élèves commencent, je leur montre un exemple. *(pendant que les élèves placent leurs cartes dans les boites, je vais voir les autres groupes)*	L'élève est capable de : - Nommer le vocabulaire du livre - Dénombrer les syllabes et placer le mot dans la bonne boite.

voulait faire le tour du monde ». 5 boites blanches numérotées de 1 à 5		Lorsque les élèves ont terminé, on corrige tous ensemble.	

<table>
<tr><th colspan="2">Atelier semi-dirigé par l’ATSEM (Groupe de 5 ou 6 élèves): Ecrire le nom des pays.</th><th>Numéro : 6/16</th><th>Durée : 45 min</th></tr>
<tr><td colspan="2">Objectifs :
- Nommer les lettres du pays. (modèle en capitale d’imprimerie)
- Reconnaitre les lettres du pays en capitale d’imprimerie, en script et en cursive.
- Ecrire le nom du pays en capitale d’imprimerie à l’ai du modèle.
- Travailler sur le sens de l’écriture (de gauche à droite)</td><td colspan="2" rowspan="2">Compétences requises :
- Connaitre la plupart des lettres de l’alphabet
- Reconnaitre les lettres en capitale d’imprimerie, en script et en cursive.
Compétences visées :
Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions
- Commencer à écrire seul.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Vocabulaire étudié :
Loup, Tour-Eiffel, Pizza, Carnaval, Chalet, Gondole, Caribou, Savane, Lion, Panda, Crocodile, Bol de riz, Palais, Building, Ecureuil, Pigeon, Zèbre, Dromadaire, Reine, Hippopotame, Bateau mouche, Muraille de Chine, Pyramide, Kangourou, Sphinx, Nil, Lémurien.</td></tr>
</table>

Organisation	Activité de l’élève	Activité de l’enseignant	Critère de réussite
Reconstituer le nom de pays à l’aide de lettres mobiles en script. Atelier semi-dirigé par l’ATSEM 10 minutes Matériels : Feuille support pays Lettres mobiles en script Colle	Les élèves écoutent les consignes, ils observent le modèle du nom de leur pays en capitale d’imprimerie, puis, chacun leur tour ils nomment le nom de ses lettres. Ensuite, ils observent les lettres mobiles et ils reconstituent leur pays en script au-dessus du modèle.	Je donne les consignes suivantes : « Sur votre table, vous allez avoir les noms de pays visités par le loup en capitale d’imprimerie. Vous allez devoir choisir un pays, puis, chacun votre tour, vous allez devoir citer les noms des lettres de votre pays à l’ATSEM. (je montre l’exemple avec un pays). Ensuite, vous allez devoir reconstituer le nom du pays en script, en collant des lettres mobiles au-dessus des bonnes lettres». (je montre l’exemple avec un pays). Pendant que les élèves reconstituent le nom de leur pays en script, l’ATSEM leur demande individuellement de nommer les lettres mobiles qu’ils choisissent.	L’élève est capable de : - Nommer les lettres du pays. - Reconnaitre les lettres du pays en capitale d’imprimerie et en script. - Travailler sur le sens de l’écriture (de gauche à droite)

Reconstituer le nom de pays à l'aide de lettres mobiles en cursive. Atelier semi-dirigé par l'ATSEM 15 minutes Matériels : Feuille support pays Lettres mobiles en cursive Colle	Les élèves écoutent les consignes, ils observent les lettres mobiles et ils reconstituent leur pays en cursive au-dessus du modèle.	Je donne les consignes suivantes: «Après, vous allez devoir faire la même chose avec des lettres mobiles en cursive. Pendant que les élèves reconstituent le nom de leur pays en cursive, l'ATSEM leur demande individuellement de nommer les lettres mobiles qu'ils choisissent.	L'élève est capable de : - Nommer les lettres du pays. - Reconnaitre les lettres du pays en capitale d'imprimerie et en cursive. - Travailler sur le sens de l'écriture (de gauche à droite)
Ecrire le nom de son pays en capitale d'imprimerie. Atelier semi-dirigé par l'ATSEM. 15 minutes Matériels : Feuille support pays Crayon	Les élèves écoutent les consignes, ils observent le modèle de leur pays en capitale d'imprimerie et ils l'écrivent en-dessous du modèle.	Je donne les consignes suivantes : «Une fois que vous aurez reconstitué le nom de votre pays en script et en cursive avec les lettres mobiles, vous allez devoir l'écrire en dessous du modèle en capitale d'imprimerie. »	L'élève est capable de : - Ecrire le nom du pays en capitale d'imprimerie à l'aide du modèle. - Travailler sur le sens de l'écriture (de gauche à droite)

<table>
<tr><th colspan="2">Les ateliers (Groupes de 5 ou 6 élèves): Découverte du monde</th><th>Numéro : 7/16</th><th>Durée : 40 min par atelier</th></tr>
<tr><td colspan="2">Objectifs :

Atelier 1 : Habiller le loup en fonction du continent.
- Choisir des tissus, des matériaux et des couleurs adaptés par rapport au continent.
- Coller proprement les matériaux choisis sur le loup.
Atelier 2 : Réaliser un collage pour reconstituer un animal du continent à l’aide d’un modèle et d’une fiche technique. (Europe : Ecureuil, Asie : Panda, Océanie : Kangourou, Amérique : Caribou et Afrique : Tigre)
- Reconstituer un animal représentatif du continent à l’aide d’un modèle et d’une fiche technique.
- Coller proprement les différentes pièces découpées.
Atelier 3: Construire un monument du continent en lego (Europe : Tour Eiffel, Asie : Muraille de Chine, Amérique : Building, Afrique : pyramide, Océanie : Sydney Tower)
- Construire un monument en lego à l’aide d’un modèle et d’une fiche technique par groupe.</td><td colspan="2" rowspan="2">Compétences requises :
- Coller proprement
- Produire un oral compréhensible par autrui.
- Participer à une conversation en restant dans le sujet de l'échange.
- Respecter les règles de communication

Compétences visées :
Explorer le monde
- Découvrir des spécificités de chaque continent.
- Utiliser une fiche technique pour construire un objet.
Agir, s’exprimer, comprendre à travers les activités artistiques
- Réinvestir différentes techniques et opérations plastiques pour réaliser une composition en plan selon une intention.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Vocabulaire étudié :
Continent, Europe, Océanie, Amérique, Asie, Afrique, tradition, pigeon, kangourou, Caribou, lion, panda, Tour Eiffel, building, Pyramide, Muraille de Chine, art aborigène</td></tr>
</table>

Organisation	Activité de l’élève	Activité de l’enseignant	Critères de réussite
Atelier 1: Habiller le loup en fonction du continent 40 minutes Atelier semi-dirigé par l’ATSEM	Les élèves écoutent les consignes. Ils choisissent et collent des bouts de tissus et d’autres matériaux adaptés au continent. Puis, ils les collent sur le loup pour l’habiller.	Je donne les consignes suivantes : « Vous allez devoir habiller le loup en fonction du continent.	L’élève est capable de : - Choisir des tissus, des matériaux et des couleurs adaptés par rapport au continent.

Matériels : silhouette du loup vierge, morceaux de tissus, de la laine, l'album *le loup qui voulait faire le tour du monde.*			- Coller proprement les matériaux choisis sur le loup.
Atelier 2 : Réaliser un collage pour reconstituer un animal du continent à l'aide d'un modèle et d'une fiche technique. 40 minutes Atelier autonome Matériels : pièces découpées, modèle de l'animal assemblé, crayons de couleur et fiche technique	Les élèves écoutent les consignes. Ils observent la fiche technique et le modèle. Ils commencent à assembler les différentes pièces et lorsqu'ils ont réussi à reconstituer l'animal, ils peuvent coller les pièces. Puis, ils colorient l'animal pour le décorer.	Je donne les consignes suivantes : « Vous allez devoir réaliser un collage pour reconstituer un animal du continent. Pour cela, vous allez devoir suivre les différentes étapes de la fiche technique et vous aidez du modèle. Lorsque vous aurez bien assemblé toutes les pièces, vous pourrez les coller et colorier votre animal. »	L'élève est capable de: - Reconstituer un animal représentatif du continent à l'aide d'un modèle et d'une fiche technique. - Coller proprement les différentes pièces découpées.
Atelier 3: Construire un monument du continent en lego. 40 minutes Atelier autonome Matériels : pièces de lego, fiche technique et modèle de la construction	Les élèves écoutent les consignes. Ils observent la fiche technique et le modèle. Ils assemblent les pièces de lego pour construire le monument du continent.	Je donne les consignes suivantes : « Vous allez devoir construire un monument du continent avec des legos. Pour cela, vous allez devoir suivre les différentes étapes de la fiche technique et vous aidez du modèle. »	L'élève est capable de : - Construire un monument en lego à l'aide d'un modèle et d'une fiche technique par groupe.

Séance dirigée par l'enseignante en classse entière : Création du synopsis du livre	**Numéro** : 8/16	**Durée** :40 min
Objectifs : - Contribuer à l'écriture du texte en quatrième page de couverture. - Produire un énoncé oral pour qu'il puisse être écrit. - S'exprimer correctement en restant dans le sujet de l'échange et respecter les règles de communication. - Donner son opinion et l'argumenter.	**Compétences requises :** - Produire un oral compréhensible par autrui et transposable à l'écrit. - Participer à une conversation en restant dans le sujet de l'échange. - Respecter les règles de communication - Savoir que l'on n'écrit pas comme on parle.	
Vocabulaire étudié : Raconter, images, album, écrire, Afrique, Asie, Europe, Océanie, Amérique.	**Compétences visées :** - Savoir que l'on n'écrit pas comme on parle. - Participer verbalement à la production d'un écrit. - Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer.	

Organisation	**Activité de l'élève**	**Activité de l'enseignant**	**Critère de réussite**
Présentation de l'activité 10 minutes Au coin regroupement Matériel : album « Le loup qui voulait faire le tour du monde ». Collectif	Les élèves sont assis au coin regroupement face à l'enseignant et au tableau. Ils observent le quatrième page de couverture de l'album, ils répondent aux questions que je leur pose et ils m'écoutent quand je leur lis le texte. Ils peuvent être amenés à poser des questions pour comprendre.	Je montre la quatrième page de couverture de l'album aux élèves et leur demande: que voyez vous sur cette page ? Réponses attendues : un texte, le loup et la reine d'Angleterre dans le canapé. Je préviens les élèves qu'aujourd'hui nous allons nous intéresser au petit texte, je leur lis le texte aux élèves et je leur demande: savez-vous à quoi il sert ce petit texte ? Réponse attendue : donner envie de lire le livre, savoir de quoi parle l'histoire Je donne la consigne de l'activité collective : «Aujourd'hui, nous allons donc écrire le petit texte de la quatrième page de couverture de notre livre pour donner envie à vos familles d'aller le lire quand il sera terminé. S'ils l'ont veut donner envie	L'élève est capable de : - Observer - Ecouter et rester attentif pendant la passation de consigne - S'exprimer correctement en restant dans le sujet de l'échange et respecter les

		à vos familles de le lire notre livre, est-ce qu'il faut raconter toute l'histoire ? » Réponse attendue : Non il faut laisser du suspens.	règles de communication. - Poser des questions pour comprendre.
Découverte de l'activité 15-20 minutes Au coin regroupement Matériel : Feutres Tableau Collectif	Les élèves échangent pour se mettre d'accord sur le texte à dicter à l'adulte. Ils recherchent des informations pertinentes à me donner.	Je : - Repartie la parole pour permettre à chacun de s'exprimer. - S'assure que les élèves restent dans le propos, j'oralise en même temps que j'écris. - Demande à l'élève de répéter ce que je n'ai pas encore écrit pour l'obliger à prendre des repères dans la chaîne orale et dans l'acte graphique. - Ecris de manière lisible et propre la dictée, de manière organisée sur le tableau. - Relis ce qui est écrit pour que les élèves ne perdent pas le fil de la dictée. - Relance à l'aide de questions.	L'élève est capable de : - Produire un oral un énoncé oral pour qu'il puisse être écrit. - Raconter, reformuler - Echanger et accepter les propos des autres. - Réinvestir un vocabulaire
Bilan 10 minutes Au coin regroupement Collectif	Les élèves m'écoutent relire la production. Ils peuvent faire des remarques pour modifier ou valider le texte.	Je lis le texte dicté par les élèves. J'écoute leurs remarques pour éventuellement modifier l'écrit. Puis, on le valide. Je préviendrais les élèves que le texte sera mis sur le blog, que leurs familles peuvent aller le lire et que nous terminerons le livre quand je reviendrais dans 15 jours. Prendre en photographie le texte.	L'élève est capable de : - D'écouter - Faire des remarques pertinentes - Donner son point de vue

Atelier semi-dirigé par l'ATSEM (Groupe de 5 ou 6 élèves) : Loto des écritures.	**Numéro** : 9/16	**Durée** : 40 min

Objectifs :
- Utiliser et réinvestir le vocabulaire de l'histoire
- Reconnaitre les correspondances entre l'écriture en capitale d'imprimerie, en script et en cursive des mots de l'histoire.
- Apprendre à jouer au loto.

Vocabulaire étudié :
Loup, Tour-Eiffel, Pizza, Carnaval, Chalet, Gondole, Caribou, Savane, Lion, Panda, Crocodile, Bol de riz, Palais, Building, Ecureuil, Pigeon, Zèbre, Dromadaire, Reine, Hippopotame, Bateau mouche, Pyramide, Kangourou, Sphinx, Nil Lémurien.

Compétences requises :
- Connaitre l'écriture en capitale d'imprimerie, en script et en cursive.

Compétences visées :
- Reconnaître les lettres de l'alphabet et connaître les correspondances entre les trois manières de les écrire : script, capitale d'imprimerie et cursive.

Organisation	**Activité de l'élève**	**Activité de l'enseignant**	**Critère de réussite**
Découvrir le loto 20 minutes <u>Atelier semi-dirigé par l'ATSEM</u> Table des ateliers Matériels : Planches de loto (face image du vocabulaire de l'histoire) Carte du loto (image) Jetons	Chaque élève possède une planche de loto. Ils commencent par observer leur planche. Puis, chacun leur tour ils piochent une carte et ils la nomment. Si l'image de la carte est présente sur leur planche, ils mettent un jeton sur l'image et ainsi de suite… Le premier élève qui remplit sa planche gagne la partie.	Je donne les consignes suivantes : « Aujourd'hui, vous allez apprendre à jouer au loto. Vous aurez chacun une planche de loto comme celle-ci (je montre une planche). Vous allez commencer par l'observer attentivement. Puis, chacun votre tour, vous piocherez une carte, vous la nommerez et si l'image de la carte est présente sur votre planche de loto, vous placerez un jeton dessus. Le premier élève qui remplit sa planche, remporte la partie. » (je montre un exemple aux élèves)	L'élève est capable de : - Utiliser et réinvestir le vocabulaire de l'histoire - Apprendre à jouer au loto.
Loto avec les mots l'histoire 20 minutes	Chaque élève retourne sa planche de loto. Ils commencent par l'observer.	Je donne les consignes suivantes « Après, avoir fait une partie de loto avec les images, vous allez retourner votre planche et jouer avec les mots de l'histoire. Ces mots sont écrits en capitale	L'élève est capable de : - Utiliser et de réinvestir le vocabulaire de l'histoire. - Apprendre à jouer au loto.

<u>Atelier semi-dirigé par l'ATSEM</u> Table des ateliers Matériels : Planches de loto (face mots) Carte du loto (mots) Jetons	Puis, ils observent le mot montré par l'ATSEM, ils cherchent si ce mot est présent sur leur planche de loto en capitale d'imprimerie, en script ou en cursive. S'ils ont le mot sur leur planche, ils mettent un jeton dessus et ainsi de suite…. Le premier élève qui remplit sa planche remporte la partie.	d'imprimerie ou en script. (je montre une planche et un exemple de correspondance). Pour cette nouvelle partie, c'est l'ATSEM qui pioche les cartes, qui nomme le mot et qui vous le montrent. Vous allez devoir observer le mot et chercher s'il est présent sur votre planche en capitale d'imprimerie, en script ou en cursive Si vous avez le mot sur votre planche, vous mettez un jeton dessus. Comme tout à l'heure, le premier élève qui remplit sa planche remporte la partie. » (je montre un exemple aux élèves)	- Reconnaitre les correspondances entre l'écriture en capitale d'imprimerie et en script des mots de l'histoire.

Atelier semi-dirigé par l'ATSEM (Groupe de 5 à 6 élèves) : Confectionner les pages du livre	**Numéro** : 10/16	**Durée** : 45 min

Objectifs : - Colorier les pages du livre. - Coller différentes illustrations du monde au bon endroit sur les pages.	**Compétences requises :** - Coller proprement. - Ecouter l'histoire lue par l'enseignant
Vocabulaire étudié : Loup, Tour-Eiffel, Pizza, Carnaval, Chalet, Gondole, Caribou, Savane, Lion, Panda, Crocodile, Bol de riz, Palais, Building, Ecureuil, Pigeon, Zèbre, Dromadaire, Reine, Hippopotame, Bateau mouche, Pyramide, Kangourou, Sphinx, Nil Lémurien.	**Compétences visées :** - Organiser une surface pour illustrer les continents.

Organisation	**Activité de l'élève**	**Activité de l'enseignant**	**Critère de réussite**
Réécoute de l'album 15 minutes Coin ordinateur Matériel : Vidéo lecture « le loup qui voulait faire le tour du monde. »	Les élèves écoutent attentivement les consignes. Ils s'installent aux ordinateurs et réécoutent l'histoire *Le loup qui voulait faire le tour du monde.*	Je donne les consignes suivantes : « Vous allez vous installer aux ordinateurs et réécouter *Le loup qui voulait faire le tour du monde.* »	L'élève est capable de : - Ecouter l'histoire lue par l'enseignant.
Confection des pages du livre 30 minutes Atelier semi-dirigé par l'ATSEM Matériels : Livre « Le loup qui voulait faire le tour du monde. » Pages vierges Illustrations découpées	Les élèves choisissent une page de l'album et l'observent. Puis, ils la colorient et colle les illustrations au bon endroit.	Je donne les consignes suivantes : « Aujourd'hui, vous allez devoir choisir une page de l'album, la colorier et coller les illustrations au bon endroit. Vous pouvez vous aidez de l'album ».	L'élève est capable de : - Confection une page du livre en la coloriant proprement et en collant les illustrations au bon endroit.

<table>
<tr><td colspan="2">Atelier autonome (Groupe de 5 à 6 élèves) : S’entrainer à raconter l’histoire « Le loup qui voulait faire le tour du monde » avec les marottes.</td><td>Numéro : 11/16</td><td>Durée : 40 min</td></tr>
<tr><td colspan="2">Objectifs :
Entrainement
- Utiliser et réinvestir le vocabulaire de l’histoire.
- Raconter l’histoire « Le loup qui voulait faire le tour du monde » à l’aide des marottes.</td><td colspan="2" rowspan="2">Compétences requises :
- Ecouter attentivement l’histoire lue par l’enseignant.
- Connaitre l’histoire et les enchainements logiques et chronologiques.
Compétences visées :
- Raconter une histoire lue par l’enseignant en restituant les enchainements logiques et chronologiques.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Vocabulaire étudié :
Loup, Tour-Eiffel, Pizza, Carnaval, Chalet, Gondole, Caribou, Savane, Lion, Panda, Crocodile, Bol de riz, Palais, Building, Ecureuil, Pigeon, Zèbre, Dromadaire, Reine, Hippopotame, Bateau mouche, Pyramide, Kangourou, Sphinx, Nil Lémurien.</td></tr>
</table>

Organisation	Activité de l’élève	Activité de l’enseignant	Critère de réussite
Réécoute de l’album 15 minutes Coin ordinateur Matériel : Vidéo lecture « le loup qui voulait faire le tour du monde. »	Les élèves écoutent attentivement les consignes. Ils s’installent aux ordinateurs et réécoutent l’histoire *Le loup qui voulait faire le tour du monde.*	Je donne les consignes suivantes : « Vous allez vous installer aux ordinateurs et réécouter *Le loup qui voulait faire le tour du monde.* »	L’élève est capable de : - Ecouter l’histoire lue par l’enseignant.
S’entrainer à raconter l’histoire 20 minutes Atelier autonome Table des ateliers Matériels : Livre « Le loup qui voulait faire le tour du monde. »	Les élèves observent les illustrations, ils se répartissent les marottes et ils s’entrainent à raconter l’histoire.	Je donne les consignes suivantes : « Aujourd’hui, vous allez vous entrainer à raconter l’histoire *Le loup qui voulait faire le tour du monde* avec les marottes. Chaque élève du groupe doit incarner au moins un personnage. Vous pouvez jouer avec votre voix. »	L’élève est capable de : - Utiliser et réinvestir le vocabulaire de l’histoire - Raconter l’histoire à l’aide des marottes.

<table>
<tr><td colspan="2">Atelier dirigé par l’enseignante (Groupe de 5 à 6 élèves) : Raconter des passages de l’histoire « Le loup qui voulait faire le tour du monde ».</td><td>Numéro : 12/16</td><td>Durée : 45 min</td></tr>
<tr><td colspan="2">Objectifs :
- Remettre dans l’ordre chronologique les 6 illustrations de l’album « Le loup qui voulait faire le tour du monde ».
- Raconter des passages l’histoire « Le loup qui voulait le tour du monde » avec ses propres mots.
- Utiliser le vocabulaire étudié depuis le début de la séquence.</td><td colspan="2" rowspan="2">Compétences requises :
- Connaitre l’histoire et les enchainements logiques et chronologiques.
Compétences visées :
- Raconter une histoire lue par l’enseignant en restituant les enchainements logiques et chronologiques.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Vocabulaire étudié :
Loup, Tour-Eiffel, Pizza, Carnaval, Chalet, Gondole, Caribou, Savane, Lion, Panda, Crocodile, Bol de riz, Palais, Building, Ecureuil, Pigeon, Zèbre, Dromadaire, Reine, Hippopotame, Bateau mouche, Pyramide, Kangourou, Sphinx, Nil Lémurien.</td></tr>
</table>

Organisation	Activité de l’élève	Activité de l’enseignant	Critère de réussite
Remettre l’ordre les illustrations de l’histoire. 10 minutes <u>Atelier dirigé par l’enseignante.</u> Matériel : 8 illustrations du livre « Le loup qui voulait faire le tour du monde »	Les élèves observent attentivement les illustrations, ils répondent à mes questions par des phrases simples. Ensuite, ils interagissent entre eux pour remettre les 6 illustrations dans l’ordre chronologique de l’histoire.	Au préalable, j’ai placé les 6 illustrations dans le désordre du récit sur table. Je demande aux élèves d’observer les illustrations et je leur pose les questions suivantes : « Est-ce que vous avez déjà vu ces illustrations ? » Réponse attendue : Oui. « Dans quelle situation les avez-vous déjà rencontrées ? » Réponse attendue : Dans le livre « Le loup qui voulait faire le tour du monde ». Je demande aux élèves de reformuler lorsque leur phrase est incorrecte. Je donne les consignes suivantes : «Tous ensemble, vous allez devoir remettre ses illustrations dans l’ordre chronologique de l’histoire ». J’interviens uniquement pour gérer les conflits si cela est nécessaire.	L’élève est capable de : - S’exprimer correctement en restant dans le sujet de l’échange - Remettre dans l’ordre chronologique les 6 illustrations de l’album « Le loup qui voulait faire le tour du monde ».

Raconter des passages de l'histoire 25 minutes <u>Atelier dirigé par l'enseignante.</u> Matériel : 8 illustrations du livre « Le loup qui voulait faire le tour du monde »	Les élèves observent les illustrations, et ils me racontent ce qu'il se passe sur chacune d'elle en respectant l'ordre chronologique de l'histoire.	Une fois que les élèves ont remis les illustrations dans l'ordre chronologique de l'histoire et qu'ils sont tous d'accord. Je donne les consignes suivantes : « Maintenant, vous allez me raconter ce qu'il se passe sur chacune des illustrations en respectant l'ordre chronologique de l'histoire » Je peux poser des questions pour aider les élèves à enrichir leur propos : « Que fait le loup ? Quel pays visite-t-il ? Quel animal rencontre-il ? »	L'élève est capable de : - Raconter des passages l'histoire « Le loup qui voulait le tour du monde » avec ses propres mots. - Utiliser le vocabulaire étudié. - S'exprimer correctement en restant dans le sujet de l'échange et en respectant les règles de communication.
Lecture de l'album 10 minutes <u>Atelier dirigé par l'enseignante</u> Matériel : Album « Le loup qui voulait faire le tour du monde »	Les élèves réécoutent attentivement l'histoire lue et observent les illustrations de l'album. Pendant la lecture, ils peuvent être amenés à poser des questions sur le sens des mots. Après la lecture, les élèves me disent s'ils ont fait des erreurs et si oui lesquelles et pour quelles raisons	Je donne les consignes suivantes : « Maintenant, je vais vous relire l'histoire « Le loup qui voulait faire le tour du monde » afin de vérifier que vos propos sont justes ou non. » Après la lecture, je demande aux élèves s'ils ont fait des erreurs. Si oui lesquelles ? et pour quelles raisons ?	L'élève est capable de : - Ecouter attentivement une histoire lue par l'enseignant. - Observer les illustrations de l'album. - S'autocorriger. - Comprendre ses erreurs.

Atelier dirigé par l'enseignante (Groupe de 5 ou 6 élèves) : Raconter l'histoire sur photorécit	**Numéro** : 13/16	**Durée** :45 min
Objectifs : - Raconter l'histoire « Le loup qui voulait faire le tour du monde » en s'exprimant dans un langage syntaxiquement correct et en utilisant le vocabulaire approprié - Utiliser les TICE : s'enregistrer en train de raconter l'histoire sur photorécit - Oser s'enregistrer -	**Compétence pré-requise :** - Connaître l'histoire et les enchaînements logiques et chronologiques. - S'exprimer correctement à l'oral et compréhensible par autrui	
Vocabulaire étudié : Voyage, Autour du monde, Continent, Afrique, Asie, Europe, Océanie, Rio, Madagascar, Australie, Egypte, Paris, Londres, Italie, Kenya, Népal, Chine, Etat-Unis, Québec, Loup, Tour-Eiffel, Pizza, Carnaval, Chalet, Gondole, Caribou, Savane, Lion, Panda, Crocodile, Bol de riz, Palais, Building, Ecureuil, Pigeon, Zèbre, Dromadaire, Reine, Hippopotame, Bateau mouche, Pyramide, Kangourou, Sphinx, Nil Lémurien.	**Compétences visées :** - Raconter une histoire lue par l'enseignant en restituant les enchainements logiques et chronologiques. - Jouer avec sa voix.	

Organisation	Activité de l'élève	Activité de l'enseignant	Critères de réussite
Explication du projet <u>Au coin regroupement</u> 10 minutes Aucun matériel	Les élèves écoutent les consignes et peuvent réagir aux informations que je leur donne.	Je donne la consigne suivante aux élèves: "Aujourd'hui, vous allez vous enregistrer en train de raconter l'histoire sur l'ordinateur. Quand tous les élèves seront passés, on regardera notre livre et je le diffuserai à vos parents pour qu'ils puissent découvrir tout le travail que vous avez fait!"	L'élève est capble: - D'écouter les consignes données par l'enseignant de manière collective.
S'entrainer à raconter l'histoire 10 minutes Atelier autonome Table des ateliers Matériels :	Les élèves se mettent par groupe et s'entrainent à raconter l'histoire et à jouer le rôle des personnages.	Je donne les consignes suivantes: "Avant de vous enregistrer sur l'ordinateur, vous allez vous entrainer une nouvelle fois à raconter l'histoire. Vous pouvez jouer avec votre voix."	L'élève est capable de : - Utiliser et réinvestir le vocabulaire de l'histoire - Raconter l'histoire avec ses propres mots.

Livre « Le loup qui voulait faire le tour du monde. »			
S'enregistrer sur photorécit 20 minutes Atelier dirigé par l'enseignant Matériels Ordinateur sur le logiciel photorécit	Les élèves s'installent par groupe de 5 à l'ordinateur avec mon aide ou celle de l'ATSEM sur une page du livre. Les élèves auront la page qu'ils ont confectionné et qu'ils doivent raconter sous les yeux. Quand ils seront prêts, ils s'enregisteront donc dessus. L'avantage est que les élèves pourront se réecouter et se corriger.	"Une fois que vous être prets et que vous voulez vous enregistrer. Vous venez me voir, on ira s'installer à l'ordinateur. " Les élèves passent par groupe de 5 mais ceux qui ne veulent pas s'enregistrer ne sont pas obligés. Mais on leur redemandera plusieurs fois dans la semaine s'ils n'ont pas changé d'avis.	L'élève est capable de : - - Raconter l'histoire « Le loup qui voulait faire le tour du monde » en s'exprimant dans un langage syntaxiquement correct et en utilisant le vocabulaire approprié

Atelier dirigé par l'enseignante (Groupe de 5 à 6 élèves) : Placer des illustrations du monde entier sur un planisphère.	**Numéro** : 14/16	**Durée** : 45 min

Objectifs : - Connaitre certains aspects culturels du monde entier. - Placer des illustrations du monde entier au bon endroit sur le planisphère.	**Compétences requises :** - Connaitre le vocabulaire du monde entier. **Compétences visées :** - Découvrir différents milieux.
Vocabulaire étudié : Tour-Eiffel, Danseuse du Carnaval, Caribou, Lion, Panda, Bol de riz, Palais, Building, Zèbre, Dromadaire, Hippopotame, Pyramide, Kangourou, Lémurien.	

Organisation	**Activité de l'élève**	**Activité de l'enseignant**	**Critère de réussite**
Remettre l'ordre les illustrations de l'histoire. 10 minutes <u>Atelier dirigé par l'enseignante.</u> Matériel : 8 illustrations du livre « Le loup qui voulait faire le tour du monde »	Les élèves observent attentivement les illustrations, ils répondent à mes questions par des phrases simples. Ensuite, ils interagissent entre eux pour remettre les 6 illustrations dans l'ordre chronologique de l'histoire.	Au préalable, j'ai placé les 6 illustrations dans le désordre du récit sur table. Je demande aux élèves d'observer les illustrations et je leur pose les questions suivantes : « Est-ce que vous avez déjà vu ces illustrations ? » Réponse attendue : Oui. « Dans quelle situation les avez-vous déjà rencontrées ? » Réponse attendue : Dans le livre « Le loup qui voulait faire le tour du monde ». Je demande aux élèves de reformuler lorsque leur phrase est incorrecte. Je donne les consignes suivantes : «Tous ensemble, vous allez devoir remettre ses illustrations dans l'ordre chronologique de l'histoire ». J'interviens uniquement pour gérer les conflits si cela est nécessaire.	L'élève est capable de : - S'exprimer correctement en restant dans le sujet de l'échange - Remettre dans l'ordre chronologique les 6 illustrations de l'album « Le loup qui voulait faire le tour du monde ».
Raconter des passages de l'histoire 25 minutes	Les élèves observent les illustrations, et ils me racontent ce qu'il se passe sur chacune d'elle en	Une fois que les élèves ont remis les illustrations dans l'ordre chronologique de l'histoire et qu'ils sont tous d'accord.	L'élève est capable de : - Raconter des passages l'histoire « Le loup qui voulait le tour du

<u>Atelier dirigé par l'enseignante.</u> Matériel : 8 illustrations du livre « Le loup qui voulait faire le tour du monde »	respectant l'ordre chronologique de l'histoire.	Je donne les consignes suivantes : « Maintenant, vous allez me raconter ce qu'il se passe sur chacune des illustrations en respectant l'ordre chronologique de l'histoire » Je peux poser des questions pour aider les élèves à enrichir leur propos : « Que fait le loup ? Quel pays visite-t-il ? Quel animal rencontre-il ? »	monde » avec ses propres mots. - Utiliser le vocabulaire étudié. - S'exprimer correctement en restant dans le sujet de l'échange et en respectant les règles de communication.
Lecture de l'album 10 minutes <u>Atelier dirigé par l'enseignante</u> Matériel : Album « Le loup qui voulait faire le tour du monde »	Les élèves réécoutent attentivement l'histoire lue et observent les illustrations de l'album. Pendant la lecture, ils peuvent être amenés à poser des questions sur le sens des mots. Après la lecture, les élèves me disent s'ils ont fait des erreurs et si oui lesquelles et pour quelles raisons	Je donne les consignes suivantes : « Maintenant, je vais vous relire l'histoire « Le loup qui voulait faire le tour du monde » afin de vérifier que vos propos sont justes ou non. » Après la lecture, je demande aux élèves s'ils ont fait des erreurs. Si oui lesquelles ? et pour quelles raisons ?	L'élève est capable de : - Ecouter attentivement une histoire lue par l'enseignant. - Observer les illustrations de l'album. - S'autocorriger. - Comprendre ses erreurs.

<table>
<tr><th colspan="2">Atelier dirigé par l’enseignante (Groupe de 5 ou 6 élèves) : Reconstituer le puzzle magnétique du monde</th><th>Numéro : 15/16</th><th>Durée : 30 min</th></tr>
<tr><td colspan="2">Objectifs :
- Reconstituer le puzzle du monde.
- Repérer et connaitre des éléments culturels des pays du monde sur le puzzle.</td><td colspan="2" rowspan="2">Compétence requise :
- Savoir reconstituer un puzzle.
- S’exprimer correctement à l’oral
- Connaitre des éléments culturels du monde.

Compétences visées :
Explorer le monde
- Réaliser des puzzles de plus en plus complexes.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Vocabulaire étudié :
Tour-Eiffel, Caribou, Savane, Lion, Panda, Bol de riz, Building, Zèbre, Dromadaire, Pyramide, Muraille de Chine, Kangourou, Lémurien.</td></tr>
</table>

Organisation	Activité de l’élève	Activité de l’enseignant	Critère de réussite
Reconstituer le puzzle du monde 30 minutes Matériel : Puzzle magnétique du monde.	Les élèves reconstituent le puzzle du monde et m’interpellent dès qu’ils repèrent une illustration qu’ils connaissent. Pour chaque illustration reconnue, ils m’expliquent ce qu’elle représente et à quelle partie du monde elle appartient.	Je demande aux élèves de reconstruire une nouvelle fois le puzzle magnétique du monde et qu’ils me disent dès qu’ils reconnaissent une illustration (élément culturel) sur le puzzle. Ils devront m’expliquer ce que représente l’illustration et à quelle partie du monde elle appartient.	L’élève est capable de : - Reconstituer le puzzle du monde. - Repérer et connaitre des éléments culturels des pays du monde sur ce puzzle.

Atelier semi-dirigé par l'ATSEM : Représenter "l'ailleurs"	**Numéro** : 16/16	**Durée** :45 min
Objectifs : - **Objectif enseignant :** Recueillir les conceptions finales des élèves sur « l'ailleurs ». _ perception de « l'ailleurs » chez des élèves de 5 à 6 ans. - **Objectif élèves :** - Utiliser le dessin pour représenter « l'ailleurs » - S'exprimer correctement en restant dans le sujet de l'échange - Dicter une phrase résumant leur production.	**Compétence requise :** - Savoir ce que signifie le mot « l'ailleurs » **Compétence visée :** **Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques.** - Utiliser le dessin comme moyen d'expression et de représentation.	
Vocabulaire étudié : L'ailleurs		

Organisation	**Activité de l'élève**	**Activité de l'enseignant**	**Critère de réussite**
Conceptions finales de « l'ailleurs » 20 minutes Coin regroupement Aucun matériel	Les élèves me disent ce qu'est « l'ailleurs » pour eux.	Je demande une nouvelle fois aux élèves « Qu'est-ce que « l'ailleurs » pour vous ? » Je note au tableau les réponses des élèves et les laisse s'exprimer librement.	L'élève est capable de : - S'exprimer correctement. - Se représenter « l'ailleurs ».
Représenter l'ailleurs. 25 minutes Table des ateliers Matériels : Feuille A4 Peinture Crayons de couleur Feutres Pastels	Les élèves dessinent "l'ailleurs" avec le matériel de leur choix. Une fois qu'ils ont terminé, ils me décrivent leur production à l'oral par une phrase au moins.	Je donne les consignes suivantes : « Maintenant, vous allez devoir dessiner sur que c'est que l'ailleurs pour vous avec le matériel de votre choix sur une feuille. Vous trouverez sur votre table de la peinture, des crayons de couleurs, des pastels, des feutres.	L'élève est capable de : - Utiliser le dessin pour représenter « l'ailleurs ». - Dicter des phrases résumant leur production.

Rouleaux Pinceaux		Une fois qu'ils ont terminé de représenter "l'ailleurs", je leur demande de me décrire leur production à l'oral. Je leur demande aussi de commencer leur phrase par "l'ailleurs c'est…" Je note leur phrase au dos de leur production.	

IV. Les conceptions initiales des élèves sur « l'ailleurs ».

 Elève X1 : L'ailleurs, c'est le ciel avec des étoiles et un vaisseau avec des martiens.	 Elève X2 : L'ailleurs, c'est la vie sous l'eau.
 Elève X3 : L'ailleurs, c'est un bateau.	 Elève X4 : L'ailleurs, c'est la planète des extraterrestres.

Elève X5 : L’ailleurs, c’est des extraterrestres.

Elève X6 : L’ailleurs, c’est la plage.

Elève X7 : L’ailleurs, c’est la terre avec des arbres verts et rouges.

Elève X8 : L’ailleurs, c’est la maison de mon déménagement.

Elève X9 : L’ailleurs, c’est là où il y a la mer, le sable et des extraterrestres.

Elève X10 : L’ailleurs, c’est des extraterrestres sur de l’herbe.

Elève X11 : L’ailleurs, c’est le Portugal, j’ai déjà été avec mon papa et ma maman.

Elève X12 : L’ailleurs, c’est le soleil, la mer et le jour qui tombe.

Elève X13 : L’ailleurs, c’est des extraterrestres.

Elève X14 : L’ailleurs, c’est l’espace avec les planètes.

Elève X15 : L’ailleurs, c’est la mer avec des poissons.

Elève X16 : L’ailleurs, c’est là où il y beaucoup d’arbres.

Elève X17 : L’ailleurs, c’est moi avec ma maman extraterrestre.

Elève X18 : L’ailleurs, c’est l’espace avec les planètes.

Elève X19 : L’ailleurs, c’est l’Angleterre et son drapeau.

Elève X20 : L’ailleurs, c’est Paris avec la Tour-Eiffel et les grandes routes.

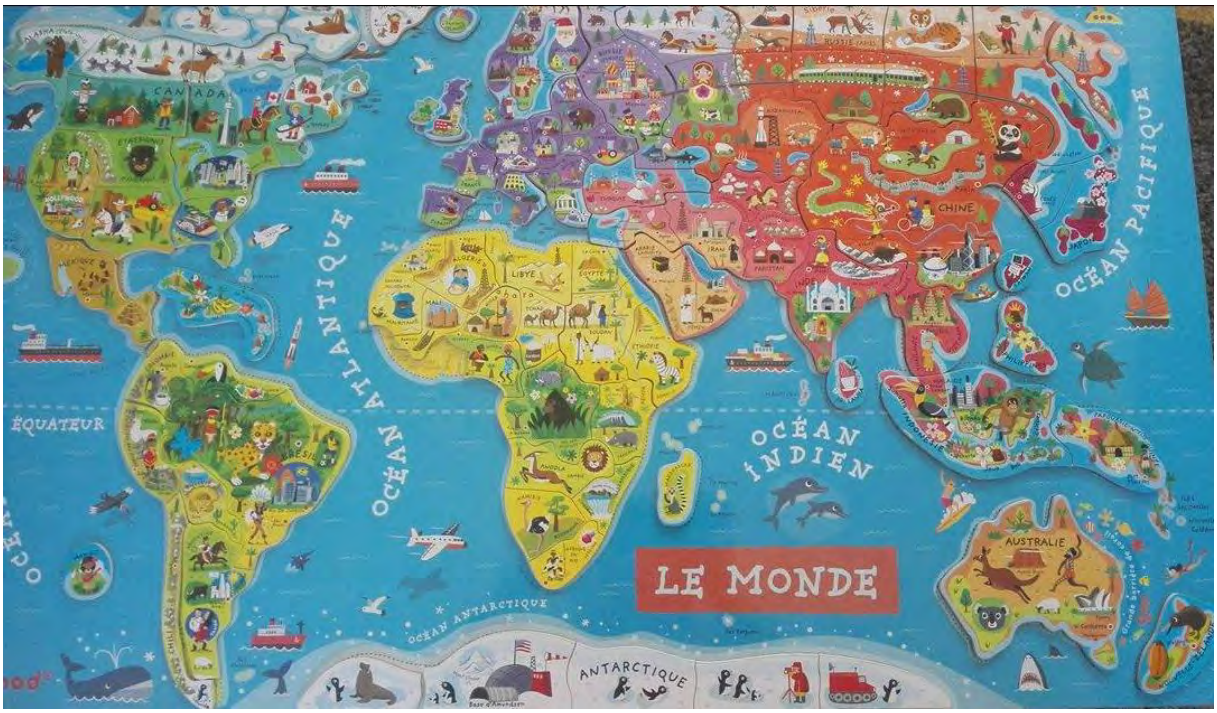
Elève X21: L’ailleurs, c’est la planète des extraterrestres.

Elève X22 : L’ailleurs, c’est l’espace.

Elève X23 : L’ailleurs, c’est des bonhommes bizarres avec des fourmis en dessous.

Elève X24 : L’ailleurs, c’est des extraterrestres et de l’eau.

V. Photographie du puzzle sur le monde de la classe.



VI. Les connaissances apriori des élèves sur « l'ailleurs ».

Elève X1 : père-noël, indien, kangourou.

Elève X2 : footballeur, lion, Tour-Eiffel, zèbre, père-noël.

Elève X3 : père-noël.

Elève X4 : ours, panda, père-noël.

Elève X5 : père-noël, banane, zèbre.

Elève X6 : père-noël, pingouin.

Elève X7 : indien, perroquet, lion, panda, kangourou, père-noël, singe, pingouin, Tour-Eiffel.

Elève X8 : lion, père-noël.

Elève X9 : kangourou, panda, père-noël.

Elève X10 : Tour-Eiffel, père-noël, singe.

Elève X11 : père-noël, indien, footballeur.

Elève X12 : panda, perroquet, zèbre.

Elève X13 : kangourou, ours, esquimau, footballeur, zèbre, Tour-Eiffel.

Elève X14 : zèbre, Tour-Eiffel, panda, kangourou, père-noël

Elève X15 : père-noël.

Elève X16 : footballeur, père-noël.

Elève X17 : banane, pingouin, Tour-Eiffel, ours, lion, zèbre, indien, perroquet, panda, kangourou.

Elève X18 : père-noël, zèbre, singe, banane.

Elève X19 : pingouin, père-noël

Elève X20 : ours, esquimau, indien, panda, perroquet, footballeur, singe, zèbre, père-noël, pingouin, banane, lion.

Elève X21 : père-noël.

Elève X22 : indien, ours, pingouin, père-noël, footballeur, lion.

Elève X23 : kangourou, panda, lion, zèbre, footballeur, père-noël.

Elève X24 : père-noël, panda, kangourou, ours, esquimau, lion, zèbre, singe, perroquet.

Légende :

Illustration que les élèves ont reconnue et dont ils connaissaient l'origine spatiale.

Illustration que les élèves ont reconnue mais dont ils ne connaissaient l'origine spatiale.

VII. Les fiches de préparation des séances ajoutées pour faire émerger la notion de différence.

<table>
<tr><th colspan="2">Séance dirigée par l’enseignante en classe entière: Comparaison ville/village</th><th>Numéro :</th><th>Durée : 45 min</th></tr>
<tr><td>Objectifs :
- Décrire des photographies.
- Comparer espace rural/espace urbain</td><td colspan="3" rowspan="2">Compétences requises :
- Produire un oral compréhensible par autrui.
- Participer à une conversation en restant dans le sujet de l’échange.
- Prendre en compte ce qui vient d’être dit pour faire évoluer l’échange.
- Respecter les règles de communication.

Compétences visées :
Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions
- Pratiquer divers usages de la langue orale: décrire, expliquer, raconter, reformuler.
- Savoir que l’on écrit pas comme on parle.</td></tr>
<tr><td>Vocabulaire étudié :
rues, routes, monuments, ville, village, rue piétonne, Teor, fleuve.</td></tr>
</table>

Organisation	Activité de l’élève	Activité de l’enseignant	Critère de réussite
Décrire les photographies de la ville 20 minutes Matériel : Photographie de la ville de Rouen.	Les élèves écoutent attentivement les consignes. Ils observent et décrivent les photographies en respectant les règles de communication. Ils me disent s’ils ont reconnu la ville.	J’affiche sur le tableau les photographies de la ville de Rouen. Je donne les consignes suivantes aux élèves : « Vous allez devoir observer et décrire ces photographies. » Je dis aux élèves : « Reconnaissez-vous cet espace ? Réponse attendue : Rouen. Y êtes-vous déjà allé ? »	L’élève est capable de : - Décrire des photographies en respectant les règles de communication.

Exercice de dictée à l'adulte sur la comparaison ville/village 25 minutes Matériel : Photographie de la ville de Rouen. Feuille A2 Feutre	Les élèves échangent pour se mettre d'accord sur le texte à dicter à l'adulte. Ils recherchent des informations pertinentes à me donner.	J'introduis l'activité : « Maintenant, vous allez devoir comparer votre village à la ville des photographies sous la forme la dictée à l'adulte. Nous allons donc écrire un petit texte sur la comparaison ville/village ». Je : - Repartie la parole pour permettre à chacun de s'exprimer. - S'assure que les élèves restent dans le propos, j'oralise en même temps que j'écris. - Demande à l'élève de répéter ce que je n'ai pas encore écrit pour l'obliger à prendre des repères dans la chaîne orale et dans l'acte graphique. - Ecris de manière lisible et propre la dictée, de manière organisée sur le tableau. - Relis ce qui est écrit pour que les élèves ne perdent pas le fil de la dictée. - Relance à l'aide de questions. Je lis le texte dicté par les élèves. J'écoute leurs remarques pour éventuellement modifier l'écrit. Puis, on le valide.	L'élève est capable de : - Produire un oral un énoncé oral pour qu'il puisse être écrit. - Raconter, reformuler - Echanger et accepter les propos des autres.

<table>
<tr><th colspan="2">Séance dirigée par l’enseignante en classe entière: Découverte de la diversité française.</th><th>Numéro :</th><th>Durée : 45 min</th></tr>
<tr><td colspan="2">Objectifs :
- Décrire des photographies.
- Emettre des hypothèses à l’oral.
- Découvrir la diversité française.</td><td colspan="2" rowspan="2">Compétences requises :
- Produire un oral compréhensible par autrui.
- Participer à une conversation en restant dans le sujet de l’échange.
- Prendre en compte ce qui vient d’être dit pour faire évoluer l’échange.
- Respecter les règles de communication.

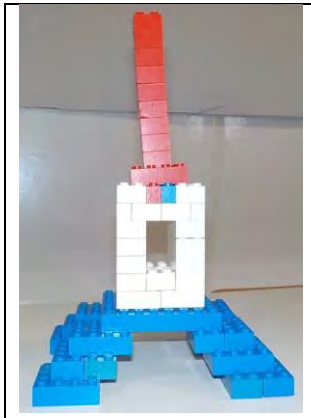
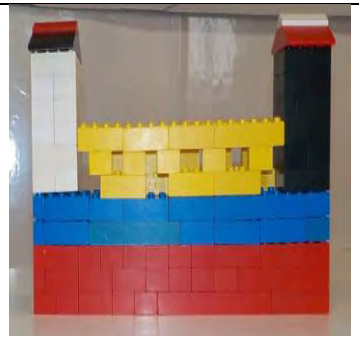
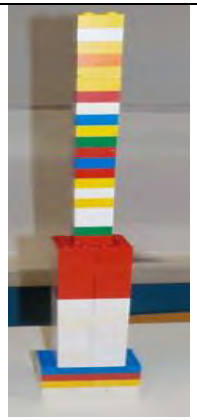
Compétences visées :
Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions
- Pratiquer divers usages de la langue orale: décrire, expliquer, raconter.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Vocabulaire étudié :
montagne, mer, plaine, ville, langue.</td></tr>
</table>

Organisation	Activité de l’élève	Activité de l’enseignant	Critère de réussite
Décrire les photographies de la ville 20 minutes Matériel : Photographies variées de la France	Les élèves écoutent attentivement les consignes. Ils observent et décrivent les photographies en respectant les règles de communication. Ils émettent des hypothèses sur le lieu.	J’affiche sur le tableau les diverses photographies de la France. Je donne les consignes suivantes aux élèves : « Vous allez devoir observer et décrire ces photographies. » Je leur demande ensuite : « A votre avis, où on était prises ces photographies ? ». Réponse attendue : France Je note les propositions des élèves au tableau.	L’élève est capable de : - Décrire des photographies en respectant les règles de communication. - Emettre des hypothèses à l’oral.

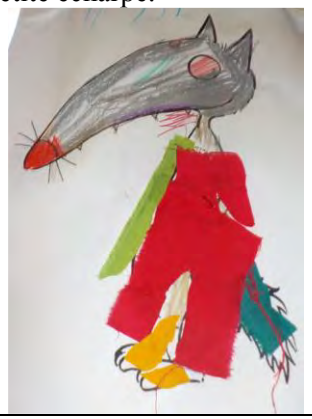
Découverte de la vidéo 25 minutes Matériel : Vidéo du journal d'information en langue bretonne.	Les élèves regardent et écoutent la vidéo, puis, ils émettent des hypothèses sur la langue parlée.	Je donne les consignes suivantes aux élèves : « Maintenant, nous allons regarder une vidéo et vous allez devoir deviner de quelle langue il s'agit. » Je note au tableau les propositions des élèves. Si aucun élève n'a trouvé, je donne les réponses aux élèves.	L'élève est capable de : - Emettre des hypothèses à l'oral.

VIII. Exemple de productions des élèves pendant la séquence.

<u>Les monuments du monde construits avec des Lego.</u>

 **La Tour-Eiffel**	**Une pyramide d'Egypte**	**Un building de New-York**	 **La muraille de Chine**	 **La tour de Sydney**

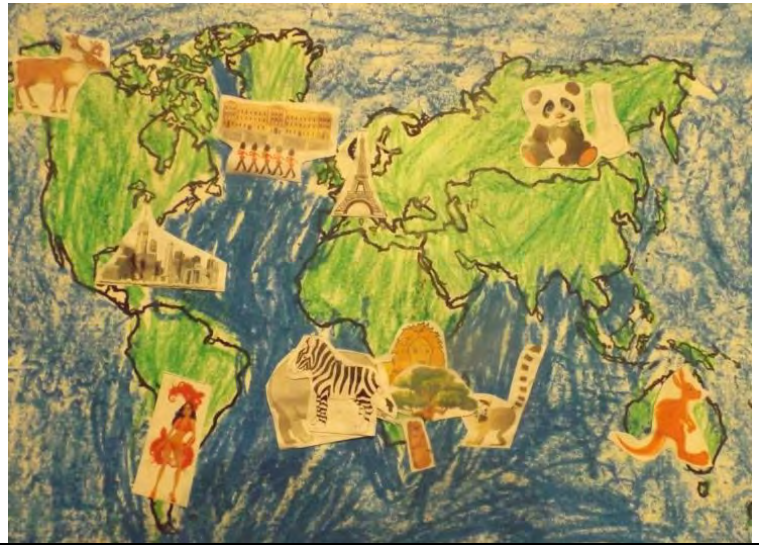
<u>Les vêtements du monde</u>

Le loup européen avec sa petite écharpe. 	Le loup africain avec son Boubou (vêtement traditionnel)	Le loup américain près pour faire du shopping dans la capitale.	Le loup asiatique avec son kimono (vêtement traditionnel).	Le loup océanien près pour aller surfer.

IX. Les planisphères des élèves.

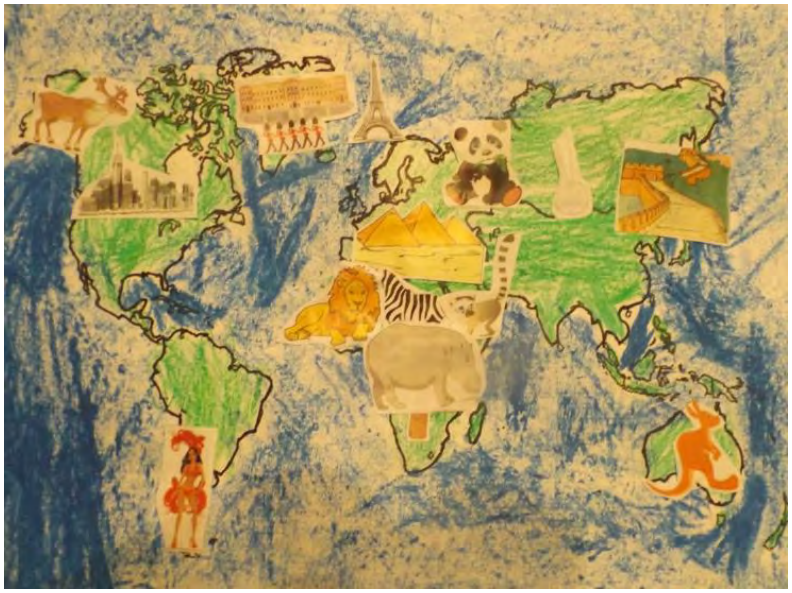
Elève X1	Elève X2
Elève X3	Elève X4

Elève X5



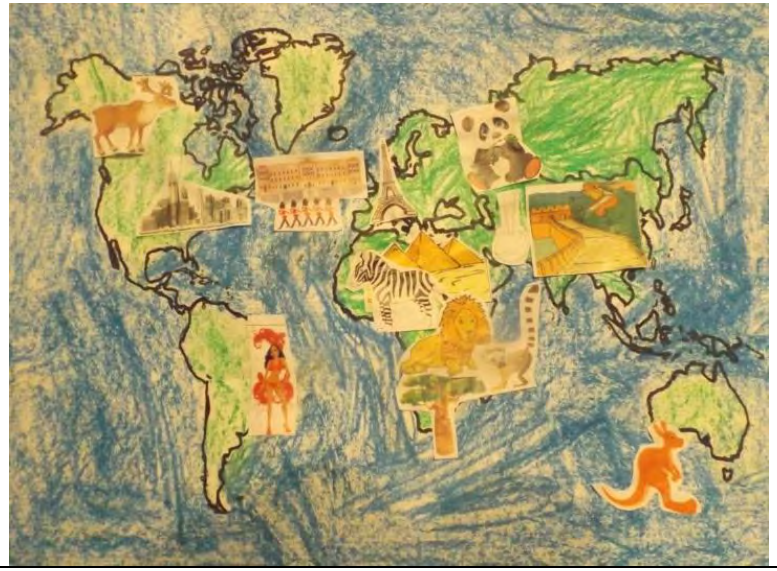
Elève X6

Elève X7



Elève X8

Elève X9



Elève X10

Elève X11

Elève X12

Elève X13

Elève X14

Elève X15

Elève X16

Elève X17

Elève X18

Elève X19

Elève X20

Elève X21

Elève X22

Elève X23

Elève X24

X. Les connaissances apostériori des élèves sur le monde.

Elève X1 : kangourou, lion, zèbre, Tour-Eiffel, panda, lémurien, bol de riz.

Elève X2 : lion, panda, Tour-Eiffel, zèbre, père-noël, caribou, bol de riz, lémurien

Elève X3 : père-noël.

Elève X4 : danseuse brésilienne, lémurien, zèbre, lion, panda, kangourou, caribou, bol de riz.

Elève X5 : lion, caribou, bol de riz, panda, kangourou, lémurien, zèbre.

Elève X6 : tigre, lion, autruche, zèbre, lémurien, père-noël.

Elève X7 : danseuse brésilienne, lion, lémurien, panda, kangourou, père-noël, Tour-Eiffel, bol de riz, building, pyramide égyptienne, caribou, singe.

Elève X8 : lion, caribou, danseuse brésilienne, panda, bol de riz, gorille.

Elève X9 : kangourou, Tour-Eiffel, bus d'Angleterre, zèbre, panda, danseuse brésilienne.

Elève X10 : Tour-Eiffel, autruche, lion, zèbre, tigre, caribou, lémurien.

Elève X11 : père-noël, panda, bol de riz, building, caribou, footballeur.

Elève X12 : Tour-Eiffel, caribou, danseuse brésilienne, bol de riz, panda, kangourou, tigre, autruche.

Elève X13 : kangourou, pyramide égyptienne, panda, zèbre, caribou, père-noël, bol de riz.

Elève X14 : lion, zèbre, panda, kangourou, père-noël, tigre, bol de riz, building, Tour-Eiffel.

Elève X15 : père-noël, lémurien, lion, zèbre, danseuse brésilienne, panda, kangourou.

Elève X16 : autruche, lion, tigre, zèbre, danseuse brésilienne, footballeur, bol de riz, building, lémurien.

Elève X17 : Tour-Eiffel, bus d'Angleterre, bol de riz, ours, lion, zèbre, indien, lémurien, perroquet, panda, kangourou.

Elève X18 : Tour-Eiffel, bus d'Angleterre, pyramide égyptienne, bol de riz, lion, zèbre, autruche, kangourou, caribou, panda.

Elève X19 : pingouin, lémurien, danseuse brésilienne, père-noël.

Elève X20 : bol de riz, panda, danseuse brésilienne, footballeur, lion, autruche, zèbre, building, caribou, kangourou.

Elève X21 : lion, autruche, zèbre, kangourou, panda.

Elève X22 : pyramide égyptienne, building, danseuse brésilienne, caribou, lion, lémurien.

Elève X23 : kangourou, pyramide égyptienne, bol de riz, caribou, danseuse brésilienne, lion, panda, père-noël.

Elève X24 : perroquet, singe, caribou, building, lémurien, bol de riz, lion, autruche, zèbre, Tour-Eiffel.

Légende :

Illustration que les élèves ont reconnue et dont ils connaissaient l’origine spatiale.

Illustration que les élèves ont reconnue mais dont ils ne connaissaient l’origine spatiale.

XI. Les conceptions finales des élèves sur « l'ailleurs ».

 Elève X1 : L'ailleurs, c'est le Népal où Madame Yéti habite.	 Elève X2 : L'ailleurs, c'est Madagascar. Il y a des poissons multicolores et des lémuriens.
 Elève X3 : L'ailleurs, c'est l'île de Madagascar. Elle est entourée d'eau et de poissons.	 Elève X4 : L'ailleurs, c'est l'Egypte avec le Nil et le dromadaire.

Elève X5 : L’ailleurs, c’est la savane.

Elève X6 : L’ailleurs, c’est l’Egypte avec les pyramides.

Elève X7 : L’ailleurs, c’est moi dans un pays avec un enfant noir.

Elève X8 : L’ailleurs, c’est Paris avec la Tour-Eiffel.

Elève X9 : L’ailleurs c’est l’Australie. Les kangourous font du surf.

Elève X10 : L’ailleurs, c’est New-York.

Elève X11 : L’ailleurs, c’est l’Egypte.

Elève X12 : L’ailleurs, c’est à Madagascar.

Elève X13 : L’ailleurs, c’est le Kenya avec la savane. Il y a des lions, des zèbres et des hippopotames.

Elève X14 : L’ailleurs, c’est Madagascar.

Elève X15 : L’ailleurs, c’est la plage avec le sable.

Elève X16 : L’ailleurs, c’est moi à Madagascar à côté du baobab.

Elève X17 : L’ailleurs, c’est l’Egypte avec les pyramides.

Elève X18 : L’ailleurs, c’est Madagascar. Il y a un lémurien et un baobab.

Elève X19 : L’ailleurs, l’Egypte. J’ai mis des arbres à côté du Nil.

Elève X20 : L’ailleurs, c’est Madagascar.

Elève X21: L’ailleurs, c’est Madagascar.

Elève X22 : L’ailleurs, c’est Madagascar. Il fait beau, le lémurien est sur le baobab.

Elève X23 : L’ailleurs, c’est en Egypte. Il y a les pyramides.

Elève X24 : L’ailleurs, c’est au milieu de la mer.