



HAL
open science

La ville à travers les représentations et l'imaginaire des élèves

Marine Laurent

► **To cite this version:**

Marine Laurent. La ville à travers les représentations et l'imaginaire des élèves. Education. 2017. dumas-01702257

HAL Id: dumas-01702257

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01702257>

Submitted on 6 Feb 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

LAURENT MARINE

*LA VILLE À TRAVERS LES REPRÉSENTATIONS ET L'IMAGINAIRE
DES ÉLÈVES*

Sous la direction de : **Madame TAVIGNOT**

MASTER MEEF : CHARTE DE NON PLAGIAT

Je soussigné(e),

Nom, Prénom : Laurent, Marine

Régulièrement inscrit à l'Université de Rouen

Numéro étudiant : 21609342

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 : Rouen

Le : 26/05/17

Signature :

A handwritten signature in red ink, consisting of several overlapping loops and a long horizontal stroke extending to the right.

Remerciements

J'adresse mes remerciements aux personnes qui m'ont aidé à réaliser ce mémoire.

Tout d'abord, je remercie Madame Tavignot, professeur à l'Ecole supérieure de l'enseignement, en tant que Directrice de mémoire, Madame Tavignot a su dans un court laps de temps amener une vague idée à se transformer en mémoire.

Je remercie aussi mes élèves de CM1 pour leur implication dans les travaux que je leur ai demandé d'effectuer pour pouvoir faire ce mémoire.

Pour terminer je souhaite remercier ma correctrice officielle à savoir ma mère, elle a depuis le début de mes études supérieures, relu et corrigé bon nombre de mes travaux dont ce mémoire.

Table des matières

Introduction	3
1. Contexte de réflexion et problématique	4
1.1. <i>Cadre institutionnel : cycle 3 – B.O 2015</i>	4
1.2. <i>Problématique</i>	5
1.2.1. <i>Questionnements</i>	5
1.2.2. <i>Hypothèse de départ</i>	6
2. Cadre théorique	7
2.1. <i>Les différentes possibilités de représentations</i>	7
2.1.1. <i>Les représentations dans les sciences cognitives</i>	7
2.1.2. <i>Les représentations de l'espace en géographie</i>	10
2.2. <i>Le rôle de l'imaginaire dans le développement de l'enfant</i>	12
2.2.1. <i>L'importance de l'imaginaire dans le développement de l'enfant</i> ...	12
2.2.2. <i>Le poids de l'imaginaire sur les représentations</i>	13
2.3. <i>Un objet d'étude : la ville</i>	15
2.3.1. <i>Les différents types d'urbain</i>	15
2.3.2. <i>L'activité économique au cœur du paysage urbain</i>	17
2.3.3. <i>L'urbain face à l'imaginaire</i>	19
3. Méthodologie.....	22
3.1. <i>Les moyens d'investigation</i>	23
3.1.1. <i>La littérature de jeunesse comme outil d'apprentissage</i>	23
3.1.2. <i>La carte heuristique comme synthèse des représentations</i>	32
3.2. <i>Un outil d'analyse : la séquence de recherche</i>	33
3.2.1. <i>Séance 1 : recueil des conceptions initiales</i>	34
3.2.2. <i>Séance 2 : Confrontation des représentations à la littérature de jeunesse, « Madlenka » de Peter Sis</i>	34
3.2.3. <i>Séance 3 : Confrontation des représentations à la littérature de jeunesse, « Le chien de Madlenka » de Peter Sis</i>	36
3.2.4. <i>Séance 4 : Ce qui reste de l'apport de la littérature de jeunesse</i>	37
4. Formalisation de la recherche.....	38

4.1.	<i>Présentation des résultats quantitatifs</i>	38
4.1.1.	<i>Les tableaux de données</i>	38
4.1.2.	<i>Les graphiques</i>	42
4.1.3.	<i>La répartition des groupes d'observation</i>	47
4.2.	<i>Analyse qualitative des résultats obtenus</i>	50
4.2.1.	<i>Les représentations des élèves</i>	50
4.2.2.	<i>Le monde imaginaire des élèves</i>	58
4.2.3.	<i>La ville selon les élèves</i>	61
4.3.	<i>Réponses aux questionnements et à l'hypothèse de départ.</i>	64
4.3.1.	<i>Réponses apportées aux questionnements initiaux</i>	64
4.4.	<i>Réponses aux questionnements et à l'hypothèse de départ.</i>	64
4.4.1.	<i>Réponses apportées aux questionnements initiaux</i>	64
4.4.2.	<i>Réponses apportées à l'hypothèse de base</i>	69
	Conclusion	71
	Bibliographie et sitographie	73
	Table des illustrations	76
	Annexe	78

Introduction

La ville imaginaire est un thème récent au sein de la littérature, que ce soit avec les villes futuristes des livres de sciences-fictions ou bien encore avec les lieux urbains merveilleux et oniriques de la littérature fantaisie. Ainsi, la ville regroupe des notions très vastes et est souvent au centre des romans.

Il est alors paru intéressant d'étudier l'impact que peut avoir l'imaginaire littéraire sur un espace réel, concret comme peut l'être une ville. Notamment au travers de la littérature de jeunesse car celle-ci est un outil qui nourrit l'imagination des enfants. Cet outil apporte cependant un lot conséquent de stéréotypes et de représentations de l'espace qui peuvent avoir une influence sur le regard que l'enfant pose sur l'objet urbain.

Ce sont ces représentations et ces stéréotypes qui vont être étudiés tout au long de ce mémoire. Pour cela dans une première partie il sera défini le cadre théorique du sujet où les concepts de ville, de représentation et d'imagination seront étudiés. Dans une seconde partie, l'objet d'étude se portera sur les moyens méthodologiques pouvant être mis en place pour observer l'impact de ses représentations sur les enfants. Dans une dernière partie, sera effectuée une formalisation de la recherche où les données récoltées seront traitées et analysées permettant ainsi de répondre aux hypothèses formulées dans la partie théorique.

1. Contexte de réflexion et problématique

1.1. Cadre institutionnel : cycle 3 – B.O 2015¹

Le sujet étudié dans ce mémoire se retrouve dans différentes parties du nouveau programme de 2015 mis en application en 2016, ce programme forme le cadre de réflexion dans lequel s'inscrit le mémoire :

Partie : « Les spécificités du cycle de consolidation »

« Utiliser des représentations variées d'objets, d'expériences, de phénomènes naturels (schémas, dessins d'observation, maquettes...) et organiser des données de natures variées.

Des objectifs d'expression, à l'investigation progressive par l'élève.

Utiliser leurs connaissances pour expliquer des impacts de l'activité humaine sur l'environnement.

La **géographie** amène également les élèves à comprendre l'impératif d'un développement durable de l'habitation humaine de la Terre.

L'enseignement de la **géographie** aide l'élève à penser le monde. Il lui permet aussi de vivre et d'analyser des expériences spatiales et le conduit à prendre conscience de la dimension géographique de son existence. Il participe donc à la construction de l'élève en tant qu'habitant.

En **français**, la fréquentation des œuvres littéraires, écoutées ou lues, mais également celle des œuvres théâtrales et cinématographiques, construisent la culture des élèves, contribuent à former leur jugement esthétique et enrichissent leur rapport au monde. »

Partie : « Français »

« La littérature est une part essentielle de l'enseignement du français : **elle développe l'imagination, enrichit la connaissance du monde et participe à la construction de soi.**

Elle permet de repérer certaines références culturelles, faire des liens entre les textes et les œuvres, comparer la mise en situation des stéréotypes.

Elle permet de mettre en lien les textes avec le monde et les savoirs sur le monde. »

¹MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE ; *Le bulletin officiel de l'éducation nationale : programme pour le cycle 3*, Bulletin spécial n°11, 2015, pp.93-221.

Partie : « Enseignements artistiques »

« Représenter le monde environnant ou donner forme à son imaginaire en explorant divers domaines (dessin, collage, modelage, sculpture, photographie, vidéo...).

Rechercher une expression personnelle en s'éloignant des stéréotypes.

Repérer, pour les dépasser, certains a priori et stéréotypes culturels et artistiques.

Identifier quelques caractéristiques qui inscrivent une œuvre d'art dans une aire géographique ou culturelle et dans un temps historique, contemporain, proche ou lointain. »

Partie : « Géographie »

« En géographie, habiter ne se réduit pas à résider, avoir son domicile quelque part. S'intéresser à l'habité consiste à observer les façons dont les humains organisent et pratiquent leurs espaces de vie, à toutes les échelles. Ainsi, l'étude des modes d'habités doit faire entrer simplement les élèves à partir de cas très concrets, dans le raisonnement géographique par la découverte, l'analyse et la compréhension des relations dynamiques que les individus-habitants et les sociétés entretiennent à différentes échelles avec les territoires et les lieux qu'ils pratiquent, conçoivent, organisent, représentent.

Le professeur élabore un parcours qui conduit les élèves à découvrir différents lieux dans le monde tout en poursuivant la découverte et la connaissance des territoires de proximité. »

Ces différents points soulevés par les programmes de 2015 permettent de faire émerger différents questionnements et hypothèses qui seront vus dans la partie suivante.

1.2. Problématique

1.2.1. Questionnements

L'étude de ce sujet a fait surgir plusieurs questions auxquelles nous tenterons de répondre grâce à la réflexion menée après l'enquête de terrain et nourrie des diverses lectures effectuées.

- Quelle est l'impact de l'imaginaire dans la géographie urbaine chez les élèves?

- Quelle est l'importance des stéréotypes dans la construction des représentations?
- Comment « penser et imaginer l'espace » change les perceptions des élèves ?
- Quelle est la place de l'imaginaire individuelle par rapport à l'imaginaire collectif ?
- Comment les élèves font-ils pour ne pas confondre le réel et l'imaginaire ?

Ces diverses questions ont fait surgir une question centrale qui est la suivante : **comment le traitement de la ville dans la littérature de jeunesse permet à l'enfant de développer son imaginaire?**

1.2.2. Hypothèse de départ

Cette question centrale permet d'émettre une hypothèse de départ que nous tenteront de confronter lors de la mise en place d'une séquence d'étude en classe. L'hypothèse est la suivante :

Les stéréotypes et les représentations véhiculés par la littérature de jeunesse sur l'objet urbain influent sur l'imagination des élèves et modifient ainsi leurs perceptions de l'espace.

Ces hypothèses et questionnements nous ont amené à faire des recherches sur les différents types de représentations mais aussi sur ce qu'est l'imaginaire ou bien encore qu'est ce qu'est l'objet ville. C'est de ces différentes questions que traitera la partie suivante en abordant dans un premier temps les différentes possibilités de représentations.

2. Cadre théorique

2.1. *Les différentes possibilités de représentations*

2.1.1. *Les représentations dans les sciences cognitives*

➤ Le processus de représentation :

Les représentations sont la base des sciences cognitives, les représentations en sciences cognitives sont l'extériorisation d'un état interne qui représente l'environnement d'un individu ou bien qui le « renvoie » à cet environnement.

En sciences cognitives le traitement des représentations peut se réaliser de différentes façons. Selon J-G. Meunier (1969), une première hypothèse serait qu'une représentation se traite comme un symbole c'est-à-dire que ce qui est vu dans l'environnement d'un individu serait représenté dans l'état interne par un symbole, sachant que chaque objet de l'environnement aurait un symbole².

Une autre hypothèse serait qu'un objet ne serait pas traité sous la forme d'un seul symbole mais par « des grappes d'informations qui supportent des inférences dans des situations prototypiques »³, ainsi les informations ne sont plus les représentations mais les vecteurs qui mènent à la représentation. C'est cette dernière hypothèse qui sera retenue ici.

Il peut alors se poser la question de la nature du lien entre état interne et objet externe. Ce lien met en relation des structures qui s'avèrent bien différentes. Ainsi, sera distingué selon J-G. Meunier trois types de représentations mettant en jeu des opérations spécifiques qui sont à distinguer.

Tout d'abord, les représentations comme inscription de l'information, puis comme classification de l'information et pour finir comme catégorisation de l'information.⁴

La représentation comme inscription se caractérise par la sensation c'est-à-dire quand un organe de captation (nez, oreille, œil,...) est impacté par un objet externe ce qui affecte l'état physique interne. C'est le résultat de cette captation qui sera traduit en représentation. Ainsi

² MEUNIER, Jean-Guy. «Trois types de représentations cognitives » dans Les cahiers du LANCI, n°2002-02. 2002, p4.

³ *Ibidem*, p5.

⁴ *Ibidem*, p6.

par exemple pour l'œil, la rétine prend l'image d'un objet externe pour former ensuite une représentation de cette image, un « pattern » qui représentera l'objet externe.⁵

La représentation comme classification se produit après la prise de l'image externe par les organes de captation et la traduction en « pattern ». Ces représentations en « pattern » seront alors archivées selon une forme de classification créée par le cerveau. Ainsi le cerveau va traduire les informations multiples qui lui parviennent en forme synthétique afin de mieux les « ranger ». La représentation produite après cette synthétisation, ce « compactage », ne comptera alors qu'une infime partie de la captation d'origine. De plus ce que la psychologie populaire appelle un état psychologique (douleur, plaisir,...) aura une influence sur la classification d'un objet externe. En effet, les représentations après être captées, puis changer en « pattern » et synthétisées passent par différents filtres avant d'être enfin classées par le cerveau. L'objet classé n'est alors plus celui capté lors de l'état externe d'origine mais une forme généralisant de cet objet. C'est cette forme généralisée que les sciences cognitives ou encore la psychologie étudient⁶.

La représentation comme catégorisation sera le dernier espace où les représentations seront mises en lien les unes avec les autres afin de construire des systèmes complexes de « croyance ». C'est par la complexité de ces opérations sur les représentations qui construisent les systèmes que la supériorité cognitive d'un agent se manifeste. Ainsi, un oiseau ne catégorisera pas comme un chat qui ne catégorisera pas comme un humain, et deux humains entre eux ne catégoriseront pas de la même façon. C'est par ce processus de catégorisation que passent des représentations qui ne peuvent pas venir des organes captateurs par exemple un poisson avec des pieds. Ce poisson avec des pieds fera l'objet d'une manipulation des classes qui liera alors « poisson » avec « pied » et qui remettra en cause le « pattern » du poisson que les organes captateurs pourraient représenter⁷.

➤ Les différents types de représentation :

Le concept de représentation dans les sciences cognitives est apparu avec E.Durkheim (1858-1917), il s'agit alors de formes mentales représentant aussi bien des opinions que des savoirs. E.Durkheim va alors distinguer les représentations collectives des représentations

⁵ *Ibidem*, p6.

⁶ *Ibidem*, pp8-11.

⁷ *Ibidem*, pp12-14.

individuelles en précisant que les représentations collectives sont dominantes par rapport aux représentations individuelles dû à leurs prépondérances sur l'individu. Par la suite c'est J. Piaget (1896-1980) qui va faire évoluer le concept de représentation. Ce dernier montre que bien que les représentations collectives aient un impact sur l'individu il n'en reste pas moins que l'individu en grandissant crée ses propres représentations du monde. Si l'individu est capable d'acquérir ses propres représentations du monde c'est grâce aux rapports qu'il entretient avec la société et le monde qui l'entoure. Cela remet alors l'idée de E. Durkheim voulant que les représentations soit homogènes dans une société et quelles se transmettent de génération en génération⁸.

Un autre grand acteur du concept de représentation qui a participé à faire évoluer la notion est S. Freud (1856-1939). Il montre que les représentations individuelles qu'acquièrent les enfants sont développées grâce aux actions de découvertes et de recherches que mènent les enfants quand ils découvrent le monde. Ces représentations vont alors se confronter aux représentations collectives transmises par les parents ce qui va alors avoir une influence aussi bien sur le conscient de l'enfant que sur son inconscient. D'après S. Moscovici (1925-2014), ces représentations vont alors passer de la vie collective à la vie individuelle de tout un chacun⁹.

Ainsi, les représentations individuelles peuvent être définies comme l'aboutissement des conceptions du monde d'un individu créées grâce aux actions menées qu'il mène sur son environnement. Les représentations collectives quand à elles pourront être retranscrites comme étant une norme, un noyau de représentation présent dans une société et étant partagé par la majorité des individus composant cette société. Ces représentations collectives participent à créer une identité de groupe, une culture commune.

Plus récemment, un nouveau type de représentation a fait émergence, ce sont les représentations sociales. S. Moscovici les explicite comme étant les dynamiques entre représentations individuelles et collectives mais aussi comme étant un marqueur de leurs transformations et de leurs évolutions. Ces représentations sociales vont alors traiter les représentations comme un produit social créé et partagé par une même société dans le but d'amener une cohérence¹⁰.

⁸ MOSCOVICI, Serge. *Des représentations collectives aux représentations sociales*, PUF, 1989, pp65-74.

⁹ *Ibidem*, p 77.

¹⁰ *Ibidem*, p64.

2.1.2. *Les représentations de l'espace en géographie*

La notion de représentation va à l'encontre de la géographie traditionnelle qui veut que le géographe n'étudie qu'un espace concret, neutre de l'action de l'homme. Cependant des géographes tel que A.Frémont (1933) ont fait évoluer la notion d'espace grâce à l'introduction de nouvelles notions telle que celle d'espace vécu¹¹ qui traduit l'importance du concept d'habiter un espace. Ainsi, un espace à partir du moment où il est pratiqué, où il est habité, où des *habitus* sont pris, n'est plus neutre au regard de l'homme. Le fait qu'il ne soit plus neutre veut donc dire que cet espace est sujet à des représentations certaines individuelles, d'autres collectives ou bien encore sociales. Car comme nous l'avons vu précédemment il suffit qu'un organe captateur se porte sur un objet pour qu'un processus d'abord de classification puis de catégorisation soit fait ce qui amène inexorablement à la création de représentations. Ce qui donne à dire qu'en géographie aucun espace n'est neutre des sociétés et des individus.

Les sociétés sont responsables de deux facteurs qui influencent les représentations de l'espace. Tout d'abord, le maillage structurel de l'espace est un produit d'une représentation à un moment donné, à une époque donnée d'une vision voulu par l'homme. Ainsi, le support concret comme par exemple la ville n'est pas neutre mais n'est que la succession de choix. Ces choix sont faits ou ont été fait pour représenter un espace tel que l'homme le souhaite et l'a souhaité pour des raisons qui peuvent aller de l'ordre de l'esthétique à l'ordre du pratique. De plus, ces espaces géographiques sont sujets aux représentations collectives. En reprenant l'exemple de la ville, cette dernière peut-être un sujet d'attraction (emplois, commerces,...) ou bien de répulsion (pollutions, surpopulation,...). Ces attractions et répulsions dépendent des individus et de *habitus* transmis par la famille à la ville mais aussi de l'époque dans laquelle on se situe ainsi durant l'épisode d'exode rural la ville a pu être représentée comme un lieu parfait complètement idéalisé du au contexte socioéconomique de l'époque.

De plus, les pouvoirs publics par le biais de l'école notamment sont les garants de cette transmission de représentations dans le domaine de la géographie. Par exemple dans le domaine de la cartographie où la France et l'Europe seront toujours placés au centre de la carte (eurocentrisme) donnant ainsi aux élèves l'impression que leur pays est le centre du monde. Cette représentation de l'espace structure alors la vision du monde de l'élève. Il peut aussi être mis en avant la transmission des représentations stéréotypées de certains pays. Ainsi,

¹¹ ARMAND, Frémont. « Recherches sur l'espace vécu » dans Espace et géographie, tome3, n°3, pp.231-238.

pour représenter les habitats africains les élèves représenteront le plus souvent une hutte de paille car se sont des représentations véhiculés par une grande majorité des livres de jeunesse (« Kirikou et la sorcière », « Yakouba »,...) et par certains manuels scolaires.

L'individu lui aussi a un impact fort sur les représentations qu'il va avoir d'un espace de part la relation qu'il va lier à ce dernier. En effet, les appartenances sociales, le caractère et le capital intellectuel d'un individu, tout cela va avoir une influence sur la pratique qu'un individu peut avoir de l'espace (répétition d'un itinéraire, ...) et donc des représentations qu'il peut avoir de ce dernier¹².

Selon J. David (1962 -2002), en géographie il peut y avoir deux types d'enseignement des représentations. Dans une première approche, la volonté de l'enseignant peut-être de faire jaillir les perceptions individuelles des élèves pour ensuite les confronter à l'objet d'étude. Les élèves seront alors placés devant un « terrain » d'observation (photographie, vidéo, sortie terrain, ...), le but de l'enseignant sera alors de faire faire aux élèves une lecture de l'image. Cette pratique reste cependant assez superficielle car chaque personne, chaque élève ne relèvera qu'une petite partie d'un tout et la signification accordée à cette partie variera selon les pratiques, les connaissances,... que l'individu a de l'espace étudié¹³.

Dans une deuxième approche, l'enseignant peut essayer de faire surgir les représentations spatiales des élèves par différents moyens. Par exemple grâce à la construction de cartes ou de schémas ou bien encore les faire répondre à des questionnaires adéquats. Ces procédés s'appliquent aussi bien à des espaces concrets et pratiqués comme peut être l'espace de la ville qu'à des espaces imaginaires et imaginés (ville, pays, continent,...). Cela permet notamment de constater la relativité des représentations spatiales entre individu mais aussi en quoi la part attribuée aux appartenances sociales chez un individu est intrinsèquement reliée à ses spécificités individuelles¹⁴.

Les représentations chez des individus jeunes vont leur servir en géographie mais aussi dans d'autres domaines de système de référence. Ce système de référence va se heurter aux savoirs légués par l'enseignant ce qui va conduire à faire évoluer les représentations. Cependant cette évolution reste moindre car le poids des stéréotypes spatiaux reste lourd, cela sera alors le rôle

¹² DAVID, Jean. « Enseignement de la géographie et représentations spatiales : première approche » dans *Revue de Lyon*, vol61, n°2. 1986, p5.

¹³ *Ibidem*, p5.

¹⁴ *Ibidem*, p6.

de l'enseignant de tenter de les dépasser ou de les enrichir, et c'est là un enjeu important de l'enseignement de la géographie.

Après avoir vu le rôle des représentations dans le développement de l'être humain, nous allons voir ce qu'il en est du rôle de l'imaginaire.

2.2. Le rôle de l'imaginaire dans le développement de l'enfant

2.2.1. L'importance de l'imaginaire dans le développement de l'enfant

➤ Une définition de l'imagination :

Pour comprendre ce qu'est l'imaginaire il faut déjà réussir à définir ce qu'est l'imagination. Pour P. Harris (1946)¹⁵, il s'agit d'une alternative à la réalité qui intervient soit pour refaire un évènement passé, soit pour imaginer un évènement dont l'individu n'a pas été spectateur mais dont il connaît des bribes du récit. Par exemple, lors de lecture de livres, un individu va imaginer les personnages, les décors, les scènes à partir de bribes d'informations données par l'histoire grâce à la catégorisation et à la manipulation de celles-ci faites par le cerveau. Ainsi, plus le cerveau fera des liens facilement et plus il y aura un nombre de catégories importantes et plus une personne aura un imaginaire développé. En effet, l'imagination ne se définit pas comme certain le pense comme un marqueur de créativité ou d'originalité mais bien d'une faculté à décrypter l'information et à ce projeter dans celle-ci.

➤ L'imaginaire chez l'enfant :

Pour J.Piaget¹⁶ mais aussi pour S.Freud l'enfant ne construit pas son monde imaginaire mais au contraire le monde imaginaire est présent dès le début de sa vie. Ce n'est que petit à petit, grâce à la découverte du monde qui l'entoure qu'il va réussir à faire émerger une conception de ce qui est réel et de ce qui ne l'est pas. Il va d'abord développer une vision plus objective

¹⁵ HARRIS, Paul et Gaëtane CHAPELLE. « Imaginer pour grandir. Entretien avec Paul L.Harris » dans *Sciences Humaine*, n°45. 2004, p21 ;

¹⁶ PIAGET, Jean. *La représentation du monde chez l'enfant*, PUF, 1947, pp5-6.

du monde qui l'entoure pour ensuite aller vers des espaces plus lointains.

Pour P. Harris, l'imagination n'est pas omniprésente chez l'enfant dès le début de sa vie mais elle vient progressivement avec son développement cognitif. De plus pour ce dernier cette imagination ne nécessite pas d'être contrôlée, soumise au réel car elle est nécessaire aussi bien au développement des enfants qu'à celui des adultes¹⁷.

Cette imagination sera développée par ce que J. Piaget appelle les « jeux du semblant » ou « jeux symboliques »¹⁸, ces jeux consistent à la création de petites histoires représentant des moments de la vie qu'ils ont vécu dans leurs premières années (habillage et déshabillage, le bain, le couché,...). Lors de ces « jeux du semblant » que l'enfant crée ou que ses camarades créent, ce dernier n'aura pas de mal à distinguer le réel de l'imaginaire. Par contre, si l'imaginaire rencontré vient d'un livre ou de la télévision alors l'enfant aura plus de mal à distinguer la fiction de la réalité. Il y aura une différence si l'imaginaire vient d'un « jeu du semblant », un scénario que l'enfant crée lui-même ou avec ses camarades ou bien si c'est un imaginaire qui vient d'un livre ou d'une fiction.

D'après P. Harris pour faire la différence entre fiction et réalité l'enfant va alors dépendre de son développement culturel. Pour cela « l'enfant va s'approprier les représentations véhiculées par les images et va y chercher des indices pour décider si cela vient de l'imagination ou bien du réel¹⁹ ».

Ainsi, plus le cerveau de l'enfant aura de la catégorisation, plus il lui sera facile de faire la distinction entre réel et fiction.

2.2.2. *Le poids de l'imaginaire sur les représentations*

Les représentations sont là comme des « étiquettes » sur tous les objets du concret mais elles vont au-delà de cette fonction « d'étiquettes »²⁰. En effet, les représentations sont les outils qui vont permettre aux individus d'interagir, de communiquer entre eux dans les lieux qui les entourent, elles vont aussi permettre aux individus de rêver, d'imaginer, elles vont structurer

¹⁷ HARRIS, Paul et Gaëtane CHAPELLE. « Imaginer pour grandir. Entretien avec Paul L.Harris » dans *Sciences Humaine*, n°45. 2004, p21.

¹⁸ PIAGET, Jean. *La représentation du monde chez l'enfant*, PUF, 1947, pp17-18.

¹⁹ HARRIS, Paul et Gaëtane CHAPELLE. « Imaginer pour grandir. Entretien avec Paul L.Harris » dans *Sciences Humaine*, n°45. 2004, p23.

²⁰ DORTIER, Jean-François. « L'Univers des représentations ou l'imaginaire de la grenouille » dans *Sciences Humaine*, n°128. 2002, p1.

le paysage mental des individus. D'après les sciences humaines, les représentations mentales seraient organisées, stables, utiles et vivantes²¹ (elles changent selon les sociétés, les époques,...).

De plus comme il a été vu précédemment ces représentations fonctionnent selon des « patterns », des « étiquettes » que les enfants s'approprient tout au long de leur développement cognitif, ils acquièrent des schèmes c'est à dire des modes de pensées stables. Or ces schèmes ne changent pas facilement car ils sont sujet à ce que J-F. Dortier (1956) appelle un triple encrage (psychologique, social et institutionnel)²². Ainsi, ces représentations ne seront pas que des images de la réalité mais bien des modes d'emplois du monde qui seront structurés selon nos goûts et nos dégoûts²³

Les représentations seront donc orientées selon notre volonté, c'est ce qui peut se retrouver sous la notion « d'intentionnalité »²⁴. Le terme « d'intentionnalité » signifie que les idées qui servent à penser le monde qui entoure l'individu passent par des représentations et ces représentations sont orientées par nos désirs et nos projets. Ainsi, selon le « projet » de l'individu un même objet aura des représentations différentes.

Les représentations sont donc des « patterns » vivants qui sont sujets aux désirs et aux projets des individus, or les désirs des individus n'ont pas toujours des bases de réel. C'est ainsi que pourra être compris la différence primordial entre l'imagination et la représentation. En effet, les représentations reprennent n'importe quel concept du réel tandis que l'imagination ira plus loin. L'imagination ne va pas seulement représenter les choses comme elles sont ou comme la société veut qu'elles soient mais d'après P. Harris (1946) et G. Chapelle (1971), l'imagination va représenter les choses surtout comme elles pourraient être ou comme elles auraient pu être²⁵.

L'imagination dans ce cas sera plus proche de relier les désirs et les projets d'un individu quand ceux-ci ne trouvent pas réponse dans le réel. L'imagination sera donc elle aussi sujette à « l'intentionnalité » des individus sachant qu'elle prendra place quand ce concept « d'intentionnalité » se heurtera à la barrière du réel.

²¹ *Ibidem*, p2.

²² *Ibidem*, p3.

²³ *Ibidem*, p6.

²⁴ *Ibidem*, p7.

²⁵ HARRIS, Paul et Gaëtane CHAPELLE. « Imaginer pour grandir. Entretien avec Paul L.Harris » dans *Sciences Humaine*, n°45. 2004, p22.

Se pose alors la question de la prégnance de l'imagination dans le paysage mental des individus, est-elle systématique à chaque fois qu'une représentation ne sera répondre au réel. Car comme il a été vu précédemment, les représentations sont stables et difficiles à changer, cela signifierait qu'au lieu de faire évoluer leurs représentations le cerveau d'un individu préfère faire appelle à des catégorisations qui ne sont pas concordantes plutôt que les faire évoluer. Ainsi, pour un concept qui se heurte au réel pour un individu comme par exemple « une maison avec des ailes »²⁶, le cerveau fera appel à la catégorisation « maison » et la catégorisation « aile ». Plutôt que de créer une catégorisation propre « maison avec des ailes » car cette dernière n'est pas un concept du réel et n'est donc acceptée par aucun encrage de l'individu (social, institutionnel ou psychologique).

Après avoir de l'importance de la représentation et de l'imagination dans le développement cognitif d'une personne, cette partie s'intéressera à l'objet d'étude sur lesquels se porteront les représentations et l'imagination des élèves à savoir la ville.

2.3. Un objet d'étude : la ville

2.3.1. Les différents types d'urbain

➤ Le paysage de village :

En France, sont définies comme rurales les communes dont la population agglomérée au chef-lieu est inférieure à 2000 habitants. Cela représente 70% de l'espace métropolitain pour un total de 11 millions d'habitants soit 18% de la population française. La moitié des communes françaises à moins de 500 habitants, selon leurs tailles elles sont qualifiées de bourgs, de hameaux ou de villages. La France compte 32 000 villages, ils constituent des traces de peuplement historique (c'est la « permanence » géographique).

Deux grands types de villages existent en France, correspondant à des types de paysages agraires. Tout d'abord, les habitats dispersés où sur un territoire donné, la majeure partie de la population donnée habite soit dans des hameaux soit dans des fermes isolées. Puis, les

²⁶ MEUNIER, Jean-Guy. «Trois types de représentations cognitives » dans *Les cahiers du LANCI*, n°2002-02. 2002, p7.

habitats groupés (ou concentrés) où les populations se concentrent autour d'un bourg, pour garder un maximum de territoire agricole. Le village groupé est composé des «villages rues », des « villages tas » et des « villages perchés » (dans le midi).

Les villages français ont des caractéristiques typiques attestant de marqueurs historiques ; château, église, cimetière, mairie (construite à la fin du XIXe siècle), l'école (construite le plus souvent à la fin du XIXe, début XXe siècle) et un monument aux morts (datant le plus souvent des années 20). Au centre du village se trouve une place avec des commerces l'entourant, ces commerces ont aujourd'hui tendance à disparaître face au développement de la grande distribution. Le reste des habitations est composé de maison, ancienne au centre, faisant l'objet de réhabilitation et plus récente en périphérie avec des habitations individuelle en lotissement ou non.

Aujourd'hui, les villages subissent des transformations selon leurs situations par rapport aux villes. Les villages situés à proximité des villes connaissent le phénomène de périurbanisation c'est-à-dire l'absorption des communes rurales dans le tissu urbain ou le phénomène de « rurbanisation » c'est à dire l'urbanisation des communes rurales.

Ces transformations sont dues à la volonté d'un meilleur cadre de vie ou de coût plus faible de la part des citadins, cela aboutit à un « mitage » de l'espace, cela désigne des constructions individuelles non planifiées. Inversement les villages se trouvant dans des régions plus reculées et n'étant pas sous influence urbaine sont désertés, voir abandonnés ce qui se traduit par un vieillissement de la population et le départ des services.

➤ Le paysage de ville ou de quartier :

En France, une commune est dite urbaine si elle compte plus de 2000 habitants agglomérés au chef-lieu. Il faut distinguer le paysage des centres-villes et celui des autres quartiers, les grandes villes sont polynucléaires, elles ont donc plusieurs quartiers qui ont fonction de centre, par exemple à Paris, le Quartier latin des universités, les quartiers d'affaires ou bien encore ceux du pouvoir politique.

Les quartiers anciens sont caractérisés par l'ancienneté et la densité des constructions, par exemples les quartiers haussmanniens à Paris. Ces quartiers sont de plus en plus réhabilités (loi Malraux, 1962) et se dotent de transports en commun qui les relient aux autres quartiers. De plus un phénomène de « gentrification » se développe dans les années 1960-1970, c'est à

dire un accaparement du centre par les classes les plus aisées. Les autres quartiers des plus grandes villes ont une fonction plus résidentielle, cela donnent lieu à des projets de réhabilitation de friches industrielles en espace d'habitation (ZAC, zone d'aménagement concentré) comme par exemple la zone portuaire à Marseille.

Le paysage des villes s'étendent ensuite aux banlieues, ce sont les communes qui entourent une grande ville. Plusieurs types de banlieues découlent de l'histoire de la France. Tout d'abord, les banlieues ouvrières, furent créés à la fin du XIXe siècle, elles se caractérisent par la juxtaposition de bâtis anciens le longs de rues menant au centre et d'habitations construites dans les interstices. Ces quartiers ont peu à peu laissé place à une nouvelle population avec la saturation des centres et le renchérissement du foncier, de nouveaux logements ouvriers furent construits durant l'entre deux guerre ayant la forme de petits pavillons.

Il existe aussi des banlieues résidentielles aisées qui se caractérisent par des vastes pavillons verdoyants ou des immeubles de qualité très bien desservis.

Les années 1960 ont vues la construction des grands ensembles faisant face à la crise du logement. Les ZUP, zones d'urbanisation prioritaire voient alors le jour, elles se composent de barres ou de tours. À partir des années 80-90 des tentatives sont mises en place afin d'essayer de donner des formes plus variées aux immeubles pour rendre ces espaces plus agréables. Toujours dans les années 80-90 sous l'impulsion de la DATAR (délégation de l'aménagement du territoire et à l'action régionale) naissent des nouvelles villes telle que Cergy-Pontoise, elles sont créées ex nihilo et sont reliées à une grande ville par des moyens de transports modernes, leur but étant d'éviter l'urbanisation anarchique (mitage).

L'étalement actuel des villes ne concerne pas que les habitations mais aussi les grands équipements dévoreurs d'espace (zones commerciales et bases de loisirs) et pose le problème du déplacement des hommes dans ce milieu très anthropisé.

2.3.2. L'activité économique au cœur du paysage urbain

➤ La circulation des hommes :

En France et plus largement dans le monde actuel, la mobilité est devenue une valeur essentielle des sociétés modernes, qu'il s'agisse des mobilités des biens ou des mobilités des hommes.

La ville est facteur de différents types de mobilités, la plus importante étant la mobilité quotidienne ou « migration pendulaire ». En 2004, 75% des Français travaillaient en dehors de leur commune de résidence alors qu'en 1982 seul 46% des Français effectuaient un trajet comparable, de plus les mouvements pendulaires se sont allongés. Ce phénomène résulte de trois facteurs. Tout d'abord la périurbanisation résultant de l'éloignement des français à leur lieu de travail mais aussi des commerces, des écoles ou encore des lieux de loisir. De plus les ménages de nos jours possèdent un ou plusieurs véhicules, afin d'accéder à leur lieu de travail et grâce à une augmentation du niveau de vie, cela se fait au détriment des transports en commun. À cela s'ajoute le développement des moyens de transport qui permet un temps de trajet stable malgré leur étirement. Ce développement des mobilités urbaines oblige les villes à repenser leur organisation et leur gestion de l'espace, ce qui a donné lieu à un PDU (plan de déplacement urbain) entre les intercommunalités de plus de 100 000 habitants.

À cette mobilité journalière s'ajoute un autre type de mobilité qui a un impact moindre sur la ville. En effet, les mobilités saisonnières touristiques pour des grandes villes de tourisme telles que Paris, amènent un flux important de population ce qui oblige à repenser l'espace en conséquence notamment au niveau de la gestion des moyens de transports (gares, aéroports).

➤ Les activités économiques liées à l'urbain :

Les espaces urbains sont le théâtre de diverses activités économiques résultant du système très centralisé de la France.

Tout d'abord, le secteur des industries a connu en France une profonde mutation dans son organisation depuis une trentaine d'années comme par exemple la restructuration des industries lourdes, la disparition de la main d'œuvre textile, le développement grâce à l'automobile ou bien encore la concentration des entreprises et l'externalisation des emplois. Toutefois, ces mutations de l'industrie n'ont pas changé la localisation de leurs actions dans une grande partie des cas. Les villes demeurent un centre de production grâce à la présence de main d'œuvre, de la consommation, des pouvoirs et des infrastructures de transports.

La domination de l'espace parisien dans l'industrie française est écrasante, avec 16% des effectifs industriels du pays et 20% de la valeur ajoutée. Mais aussi avec la présence des sièges sociaux, les investissements étrangers ou de recherche dans les divers espaces qui composent l'agglomération parisienne. À l'échelle de la France ce sont les métropoles qui

concentrent les fonctions de commandement de l'industrie avec des espaces technopolitains, des zones industrialo-portuaires (ZIP).

Les activités tertiaires se sont développées dans les milieux urbains et représentent actuellement 78% des emplois en France. Elles comprennent les activités marchandes (tourisme, commerce) ou non marchandes (santé, éducation), les emplois peu ou non qualifiés (nettoyage, manutention) ou très qualifiés (enseignement, médecine), les emplois précaires (restauration) ou à long terme (fonction publique), tout ce panel d'emplois se trouve, se rencontre en milieu urbain. De plus des activités telles que le tourisme ont eu un impact fort sur l'aménagement urbain notamment avec le développement du tourisme de masse. Avec par exemple la création de stations balnéaires ou de montagnes qui modifie les paysages naturels ou hérités qui servaient de base au tourisme. Au niveau des activités de services aux entreprises et aux particuliers leur localisation en ville se fait selon les secteurs. Ainsi, les activités administratives se situent globalement en centre-ville, les commerces pour leur part sont divisés entre le centre-ville et la périphérie, cette dernière se développant au dépend de la précédente. Les services de l'éducation se répartissent en fonction des niveaux concernés et les services aux entreprises ou activités tertiaires des entreprises sont regroupés dans des quartiers d'affaires soit en périphérie, soit dans d'ancienne friche industrielle ou bien encore dans les quartiers des gares.

2.3.3. L'urbain face à l'imaginaire

La ville est sujette à l'imaginaire des individus comme bien des espaces des sociétés modernes. Cependant il faut distinguer deux cas de figures.

Le premier cas prendra place dans la situation où l'individu n'habite pas et ne pratique pas l'espace urbain. Dans ce cas là, c'est l'imaginaire collectif et les représentations sociétales qui prendront la place des propres représentations que pourrait avoir un individu. Ainsi, les représentations collectives se substituent aux représentations individuelles dues aux manques de pratique de l'espace urbain. Cette constatation est valable pour tout type d'espace non pratiqué.

Un individu ne pratiquant pas l'espace urbain aura donc comme représentation de cet espace un imaginaire qui bien que propre à lui et construit grâce à « l'intentionnalité » portée au sujet

« ville » ne sera en faite que l'emprunt de stéréotypes véhiculés par les représentations collectives. Ces stéréotypes lui servant de « pattern » dans les catégorisations qu'il a du sujet urbain.

Ces représentations collectives elles aussi ne sont pas neutres. En effet, elles sont issues d'une création sociétale où l'imaginaire collectif par le biais du cinéma, théâtre ou bien encore de la littérature à une place primordiale.

Ainsi, les médias vont concourir à la production d'images et de discours créateurs d'imaginaire urbain. La littérature, elle aussi va contribuer à construire l'imaginaire de la ville. Par exemple, au XIXe siècle, elle a contribué à créer le mythe urbain de Paris avec ce que Roger Caillois (1987) définit comme « une poétisation de la civilisation urbaine, d'une adhésion réellement profonde à la ville moderne »²⁷. La ville sera alors un lieu idéalisé, une zone d'attraction pour toutes personnes ne pratiquant pas cet espace et ne connaissant pas la réalité des lieux. A l'inverse avec les romans noirs le paysage urbain va devenir invisible et souterrain, emprunt de mystère mais effrayant.

Le cinéma lui aussi va contribuer à la formation de cette « contre-utopie » de l'urbain où la ville après la révolution industrielle apparaît comme noire et oppressante.

Les fantasmes alors collectifs vont avoir un impact sur l'imaginaire individuel de l'individu qui va construire ses représentations de l'urbain grâce à cet imaginaire collectif. Pour P. Chaudoir (1954), l'imaginaire collectif urbain a alors été créé d'une part par une volonté projective mais aussi grâce ou à cause d'une accumulation des représentations de l'urbain de l'ordre du mythe²⁸. Cette volonté projective dans la construction de l'imaginaire se développe en contre poids à l'apparition de nouvelles angoisses qui rivalisent avec les superstitions d'antan. L'imaginaire est alors la réponse à ces angoisses car il constitue « face à un désenchantement du monde, un espace de projection structurant »²⁹.

Le deuxième cas prendra place dans la situation où l'individu habite dans l'espace urbain et/ou le pratique. Dans ce cas là l'imaginaire collectif aura un bien moindre impact sur les représentations qu'un individu peut avoir de la ville, tout simplement car la pratique de l'espace l'aide à construire ses propres représentations de l'espace urbain. Ces représentations construites, la place laissée à l'imaginaire est moindre car la confrontation au réel laisse peu de place à un imaginaire collectif. D'autant plus que cet imaginaire collectif pourraient être

²⁷ CHAUDOIR, Philippe. « La rue : une fabrique de l'imaginaire urbain » dans *Culture et Musée*, n°12. 2008, p51.

²⁸ *Ibidem*, p52.

²⁹ *Ibidem*, p52.

construit avec des images stéréotypées de l'urbain ce qui aurait pour conséquence de se confronter à des images du réel dans les catégorisations du cerveau de l'individu.

Cependant, ce n'est pas parce qu'un individu pratique une ville qu'il ne peut pas avoir un imaginaire individuel de cet espace et qu'il ne peut pas être influencé par un imaginaire collectif. Ces imaginaires auront sûrement moins de prise sur un individu pratiquant l'espace que sur un individu ne le pratiquant pas. Mais il n'en reste tout du moins que l'urbain reste un lieu où l'imaginaire peut se développer et influencer les représentations qu'un individu peut en avoir³⁰.

Dans cette partie nous avons posé les bases de notre réflexion aussi bien au niveau de notre objet d'étude qu'est la ville où le sujet à été délimité qu'au niveau des médiateurs qui vont permettre d'étudier la ville, c'est médiateur sont bien sur la représentation et l'imagination. L'enjeu de la partie qui suit sera de montrer comment grâce au sujet vu auparavant nous allons pouvoir l'étudier sur un terrain d'étude qui est une classe de CM1. La partie suivante s'engagera donc à montrer la méthodologie de notre recherche.

³⁰ *Ibidem*, p52.

3. Méthodologie

La démarche choisie pour observer le rôle des représentations et de l'imaginaire sur l'objet ville sera une démarche hypothético-déductive. En effet, il a été formulé au début de cette recherche des questions qui ont permis de formuler une hypothèse de départ qui était : les stéréotypes et les représentations véhiculés par la littérature de jeunesse sur l'objet urbain influent sur l'imagination des élèves et modifient ainsi leurs perceptions de l'espace. Cette hypothèse va être confrontée à la réalité grâce une séquence qui sera présentée dans cette partie. Ces observations faites durant les séances et relevées lors de l'étude des productions des élèves seront confrontées aux savoirs scientifiques afin de pouvoir invalider ou non notre hypothèse. Cela pourra nous amener à formuler de nouvelles hypothèses si les résultats correspondent ou non à notre hypothèse initiale. Pour répondre à cette démarche il a dû être construit l'ingénierie d'une séquence et c'est ce qui sera présenté dans cette partie. Cette séquence permettra d'observer les représentations des élèves sur la ville mais aussi comment l'imaginaire peut être une alternative aux représentations du réel. Pour cela les quatre séances présentées par la suite mettront toutes en avant des outils tels que les cartes heuristiques, la littérature de jeunesse, l'illustration,... Le choix de ces différents outils qui permettront d'étudier les représentations et l'imaginaire des élèves seront eux aussi présentés dans cette partie. Cette séquence sera menée sur un échantillonnage de 19 élèves de CM1. Dans un souci d'anonymat les prénoms des élèves ont été changés, voici la liste des élèves ci-dessous.

Liste des élèves	Sexe	Âge
Donald	Masculin	10 ans
Arielle	Féminin	9 ans
Shéhérazade	Féminin	9 ans
Kuzco	Masculin	9 ans
Dimbo	Masculin	10 ans
Maximilius	Masculin	9 ans
Anastasia	Féminin	9 ans
Elsa	Féminin	9 ans
Raiponce	Féminin	10 ans

Tiana	Féminin	9 ans
Mushu	Masculin	9 ans
Minnie	Féminin	10 ans
Mulan	Féminin	9 ans
Cendrillon	Féminin	9 ans
Aladin	Masculin	9 ans
Dingo	Masculin	9 ans
Mickey	Masculin	9 ans
Némo	Masculin	9 ans
Lady	Féminin	10 ans

L'école d'appartenance de cette classe est l'école élémentaire Anatole France. Cette école se situe dans un secteur urbain, donc les élèves ont pour la plupart l'habitude de pratiquer l'espace urbaine. De plus, le thème de la ville comme inscrit dans les programmes à déjà était travaillé lors de la période 2 (mois de novembre – décembre). Cette séquence s'est basée sur leur espace urbain proche, c'est-à-dire la ville de Rouen. Il peut donc être émis comme hypothèse que les élèves auront déjà des idées quant à la représentation d'un espace urbain. De plus cette classe se situe dans un secteur social hétérogène et est aussi hétérogène en son sein. En effet, il y a une grande hétérogénéité au sein de la classe avec notamment des élèves en grande difficultés scolaires. C'est sur cette base là et grâce à la connaissance des élèves qu'a été construit la séquence qui sera présentée par la suite et qui a été présentée aux élèves en période 3 (mois de janvier – février). Pour ce faire dans cette partie sera vu dans un premier temps les différents moyens d'investigation mis en œuvre puis dans un second temps il sera présenté l'outil de recherche qu'est la séquence et ce grâce aux détails des quatre séances d'analyse.

3.1. Les moyens d'investigation

3.1.1. La littérature de jeunesse comme outil d'apprentissage

- Les représentations et l'imaginaire de la ville dans la littérature de jeunesse :

La présence de la ville dans la littérature de jeunesse n'est jamais neutre, elle permet aux jeunes lecteurs de s'approprier et de s'accorder avec l'espace qui les entoure car aujourd'hui une grande partie de la population mondiale vit dans un espace dit « urbain » ou étant sous influence urbaine.

L'image de la ville dans la littérature de jeunesse évolue en même temps que la ville évolue dans nos sociétés. Ainsi, dans les années 60, la ville est un objet ayant de l'attrait tandis que dans les années 70 cette dernière devient un lieu qu'il faut fuir. Cette image sera prégnante jusque dans les années 2000 où l'on voit une résurgence de la ville dans les albums de jeunesse³¹. Ainsi, de nos jours la ville est autant un objet d'attraction que de répulsion dans la littérature de jeunesse, selon les propres représentations qu'en ont les auteurs.

Les villes peuvent être traitées de différentes façons dans la littérature de jeunesse. Elles peuvent être le fond de l'histoire sans avoir de place primordiale mais montrant le plus souvent une vision un peu surannée de la ville ou bien au contraire une vision futuriste. Ou bien la ville peut être un personnage clé de l'histoire du livre et l'auteur par les déambulations de ses personnages, s'engagera à montrer des différentes facettes de la ville. Une dernière catégorie de représentation des villes dans la littérature de jeunesse et celle de portrait de villes complètement vidées de ses habitants. Cette dernière catégorie est plus rare de nos jours dans la littérature de jeunesse.

Miroslav Sasek (1916-1980), était un créateur, auteur, illustrateur et architecte de formation, il fut un des premiers, voir le premier, à faire de l'urbain et des grandes métropoles (Paris, Rome, New York, Hong Kong,...) plus qu'une toile de fond mais le vrai personnage central de ses histoires. Ces livres après avoir connu un désamour des années 70 aux années 2000, ont refait leur apparition dans les années 2000 avec le nouvel engouement de l'urbain dans ces années là. M.Sasek essayait de représenter le plus justement possible l'univers urbain par des représentations de l'espace qui voulait le plus proche de la réalité possible et laissant peu de place à l'imaginaire. Cependant, toutes les villes sont des organismes vivants et on ne peut représenter les villes qu'à un instant « T » comme des cartes postales car les villes sont des êtres en perpétuel mouvement, en perpétuel changement³².

³¹ CITE DE L'ARCHITECTURE ET DU PATRIMOINE. *Les représentations de la ville dans la littérature de jeunesse*, vidéo, 2016, 107 min, [http://www.citechailot.fr/fr/auditorium/litterature/26134-les_representations_de_la_ville_dans_la_litterature_jeunesse.html], (page consultée le 20 décembre 2016).

³² *Ibidem*.



Figure 1: SASEK, Miroslav. New York.



Figure 2: SASEK, Miroslav. Hong Kong.



Figure 3: SASEK, Miroslav. Paris.

Les villes dans la littérature de jeunesse sont des lieux habités qui grouillent de vie, ce qui explique leur changement perpétuel. M.Sasek arrivait très bien à saisir ces instants du quotidien au cœur d'une ville (figures 1, 2 et 3, p.25), ce qui peut expliquer l'intemporalité de son œuvre. En effet, bien que la forme des villes change les habitants eux sont les mêmes. C'est la notion d'habité, ce sont les pratiquants de l'espace qui font la vie de la ville. Toutes les histoires de M.Sasek commencent par une représentation de la ville dans son ensemble dont ressortent les lieux principaux. Ces lieux sont des endroits symboliques de villes comme par exemple la Tour Eiffel pour Paris ou bien encore Times Square pour New York, des lieux que l'on connaît forcément et que l'on pratique inexorablement si l'on visite ces villes.

Ainsi, comme bien des auteurs de l'urbain M.Sasek réduit les représentations de la ville à des lieux certes symboliques mais qui vont aussi stéréotyper un espace urbain et qui vont avoir un

impact durable sur les représentations et l'imaginaire collectif. Par exemple, dans l'imaginaire mondial Paris sera immédiatement associé à son lieu symbolique par excellence c'est-à-dire la Tour Eiffel, or n'est ce pas réduire Paris et mal connaître cette ville que de réduire un espace aussi riche à une seule représentation. Par ailleurs, cela montre bien que le cerveau catégorise les éléments selon les représentations collectives et l'importance que l'individu leur accorde.

Malgré cette réduction de la ville à certains lieux, la ville reste dans la littérature de jeunesse un espace privilégié d'aventure et d'imaginaire. En effet, la ville est belle et bien un lieu de mouvement où l'inconnu a une place importante justement du à ce mouvement perpétuelle. C'est un lieu romanesque où il y a toujours quelque chose à découvrir avec des quartiers aux univers très différents mais pourtant spatialement très proches comme différentes villes mises côtes à côtes³³

Pour terminer, il faut prendre en compte que la littérature de jeunesse n'est qu'une représentation de la ville, celle de l'auteur. Cette représentation est construite à partir de son vécu, de ses expériences,... c'est une représentation individuelle qui pourtant va avoir un impact sur la construction des représentations des enfants et sur leur imaginaire.

➤ Le monde de « MADLENKA » de Peter Sis :

L'auteur de la série « Madlenka » Peter Sis (1949) tout comme M.Sasek donne à sa ville une hauteur de personnage et met en avant la notion d'habité en montrant la vie qui fourmille dans la ville. P.Sis se sert de petites histoires du quotidien avec des histoires dans les histoires pour faire déambuler son personnage, une petite fille au nom de Madlenka (figure 4, p.27). Il n'y a alors pas une grande trame narrative mais la ville devient alors un personnage central de l'histoire et ce personnage « ville » va avoir une influence sur le personnage de Madlenka.



Figure 4: Peter, SIS. Madlenka (couverture)

³³ *Ibidem.*

A l'instar de M.Sasek, P.Sis commence ces histoires³⁴ par une vue d'ensemble de l'univers urbain (figure 5, p.27). Il part d'une vue décentrer d'une « terre-ville » pour aller vers la ville puis vers le quartier pour enfin terminer à l'immeuble de Madlenka. Ces variations de différentes échelles sont intéressantes car elles permettent à l'enfant de s'approprier différents types de représentations du monde. Mais aussi d'un point de vue narratif de se plonger progressivement dans l'histoire, de rentrer dans le monde de Madlenka. L'histoire de la même manière se quitte par un décentrage de l'immeuble, vers le quartier puis la ville et enfin la « terre-ville ».



Figure 5: Peter, SIS. *Madlenka*, pp2-7.

Ce qui est aussi intéressant à remarquer sur la représentation de la ville de P.Sis, c'est qu'il représente la ville sous une forme très linéaire comme elle peut l'être dans les villes américaine or « Madlenka³⁵ » est un livre qui se situe à New York.

Ces ressemblances sont évidentes quand une comparaison est faite de la représentation de la ville de P. Sis à page 4 de « *Madlenka* » (figure 6, p. 28) et une photographie aérienne de New York (figure 7, p.28). Des éléments comme les ponts on bien encore la forme particulière de l'îlot se retrouve assez facilement.



Figure 6: Vue aérienne de New York, Visite-Usa.fr,

(page consultée le 7 janvier 2017)



Figure 7: Peter, SIS. *Madlenka*, p4.

³⁴ SIS, Peter. *Madlenka*, Grasset-Jeunesse, 2000, 48p.

SIS, Peter, *Le chien de Madlenka*, Grasset-Jeunesse, 2002, 36p.

³⁵ SIS, Peter. *Madlenka*, Grasset-Jeunesse, 2000, 48p.

L'auteur P.Sis fait découvrir la ville de New York à partir de représentations planes particulières, en effet ce sont des vues aériennes au début mais à partir de moment où l'histoire « rencontre » Madlenka les perceptives sont prises de son point de vue (figure 8, p.28). Un enfant n'aura pas le même point de vue sur les lieux qu'un adulte ou bien encore qu'une souris. Par exemple, un enfant de par sa taille percevra des objets urbains comme les barrières piétonnières plus fortement qu'un adulte, tout simplement car elles sont dans sa zone de vision. Ainsi, dans le livre de P.Sis quand Madlenka se trouve au pied d'un immeuble c'est l'immensité du bâtiment qui lui apparait en partant du bas du bâtiment pour aller vers les toits.



Figure 8: Peter, SIS. Madlenka, pp10-11

Un autre point d'intérêt de ce livre est l'importance mit sur les descriptions des lieux au sein d'un même quartier que traverse Madlenka lors de ses déambulations. La description de ces lieux est intéressante mais met aussi l'accent sur les stéréotypes que l'on peut retrouver sur les différents pays. Ainsi, quand Madlenka croisera le pâtissier français toutes les représentations collectives de ce qui symbolise la France et la ville française rentrera en « collision » avec l'imaginaire de la petite fille pour créer ses propres représentations (figure 9, p.29). Il en sera de même quand la petite fille va croiser la papèterie indienne (figure 10, p.29), le glacier italien,



Figure 9: Peter, Sis, Madlenka, pp14-17



Figure 10: Peter, Sis, Madlenka, pp 18-20

De plus, à la fin du livre l'auteur à rassembler tous ces mondes imaginaires créés par Madlenka à partir de ses représentations qui ont été impactées par l'imaginaire collectif. Ainsi, ces différents mondes se retrouvent en un seul univers où les pyramides d'Egypte côtoient la muraille de Chine ou bien encore les gondoles de Venise (figure 11, p.29).



Figure 11: Peter, Sis, Madlenka, p48

Un autre point intéressant à observer dans « Madlenka³⁶ », c'est cette confrontation dans les couleurs entre un espace réel et concret de la ville représenté en noir et blanc, et un monde imaginaire qui fait place aux couleurs (figures 9 et 10, p.29). Cette confrontation qui peut

³⁶ *Ibidem.*

aussi se voir comme une complémentarité entre réel et imaginaire se retrouve aussi très fortement dans « Le chien de Madlenka³⁷ » de P.Sis. En effet, dans ce livre Madlenka va montrer son chien imaginaire aux différents habitants du quartier et après plusieurs déambulations elle va rencontrer son amie Cléopâtre qui a un cheval imaginaire. A elles deux, elles vont créer un monde fantastique à l'intérieur de l'espace urbain (figure 12, p.30).



Figure 12: Peter, Sis, *Le chien de Madlenka*, pp24-27

Cette rentrée dans un monde imaginaire est bien illustrée par le passage à travers une porte de couleur qui amène vers un autre monde à l'intérieur du premier (figure 13, p.31).

³⁷ SIS, Peter, *Le chien de Madlenka*, Grasset-Jeunesse, 2002, 36p.

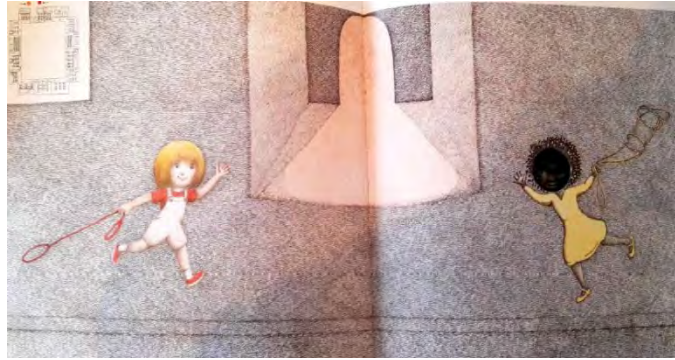


Figure 13: Peter, Sis, *Le chien de Madlenka*, pp22-23

Un dernier point d'intérêt se trouvera dans « *Le chien de Madlenka*³⁸ » de P.Sis où pour chaque déambulation de la petite fille cette dernière sera représentée par un point. Ce point bougeant dans un plan du quartier en haut à gauche des illustrations (figure 14, p.31). Chaque personnage qu'elle croisera sera lui aussi représenté par un point. Ce procédé est intéressant car il permet aux enfants de suivre les déambulations de Madlenka dans le quartier mais aussi car il amène une représentation du quartier sous forme planaire.

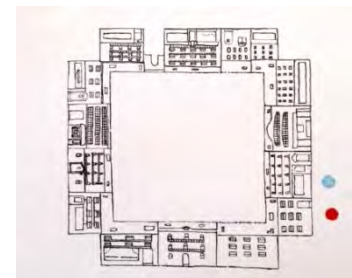
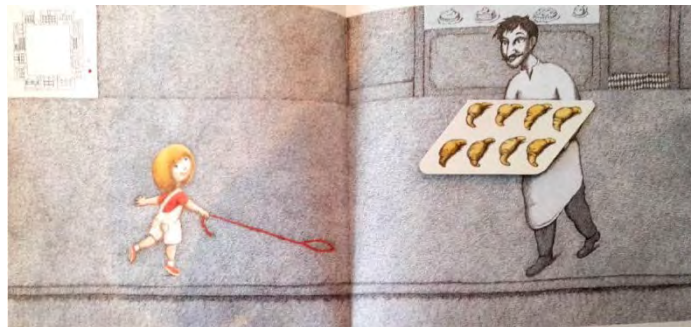


Figure 14: Peter, Sis, *Le chien de Madlenka*, pp 16-17

Ce livre sera donc utilisé pour comprendre le poids des stéréotypes sur les représentations urbaines des élèves mais aussi comment les représentations collectives impactent les représentations individuelles. Il sera aussi intéressant d'étudier par le biais de ces illustrations l'importance de l'imaginaire dans les représentations de la ville par les urbains. De plus, aussi bien dans « *Madlenka*³⁹ » que dans « *Le chien de Madlenka*⁴⁰ » l'histoire n'est pas d'un niveau cognitif très élevé, ce qui est vraiment intéressant à étudier dans ces livres ce sont les rapports que les élèves peuvent avoir aux images et aux représentations.

³⁸ *Ibidem*.

³⁹ SIS, Peter. *Madlenka*, Grasset-Jeunesse, 2000, 48p.

⁴⁰ SIS, Peter, *Le chien de Madlenka*, Grasset-Jeunesse, 2002, 36p.

3.1.2. La carte heuristique comme synthèse des représentations

L'autre outil utilisé pour mener cette recherche sera celui des cartes heuristiques.

➤ Qu'est ce qu'une carte heuristique ?

Une carte heuristique est un objet nouvellement utilisé dans le champ éducatif qui permet de regrouper les informations de façon visuelle. Pour cela l'utilisateur va regrouper l'information selon ses propres schèmes, ces propres modes de catégorisation et il va aussi quand cela est nécessaire les opposer les uns aux autres. Les cartes heuristiques vont donc permettre de manipuler les informations et de les transcrire de manière visuelle afin de résoudre tous types de problèmes mais aussi de graver en mémoire des informations ou bien encore de faire surgir les informations de la mémoire (remue ménage).

Le terme « heuristique » vient du grec *heuriskein* qui signifie « trouver »⁴¹ ou bien encore qui tend à trouver. La carte heuristique porte plusieurs noms tel que carte mentale ou bien encore carte conceptuelle. Tous ces termes représentent la même chose c'est-à-dire « un schéma en réseau qui va comporter des liens hiérarchiques, relationnels et étiqueté entre différents concepts⁴² ».

Les cartes mentales bien que nouvellement utilisées dans le domaine éducatif sont pourtant très ancienne, elles étaient déjà utilisées dans l'Antiquité, par exemple, Aristote les utilisait pour former et réutiliser ses discours⁴³. C'est dans les années 70, grâce au psychologue anglais Tony Buzan fait émerger et populariser la carte mentale tel qu'elle est connue de nos jours⁴⁴.

Les cartes heuristiques ont comme particularités de faire travailler les deux hémisphères du cerveau, le gauche qui contrôlera les concepts et la raison tandis que le droit gouvernera la créativité et globalement tout ce qui est plus intuitif. Les cartes mentales par leur côté créatif et par leur logique hiérarchique vont faire travailler l'ensemble des catégories du cerveau humain⁴⁵.

⁴¹ MONGIN, Pierre et Fabienne DE BROECK. *Enseigner autrement avec le mind mapping, carte mentales et conceptuelles*, DUNOD, 2016, p12.

⁴² *Ibidem*, p13.

⁴³ *Ibidem*, p13.

⁴⁴ *Ibidem*, p13.

⁴⁵ *Ibidem*, p14.

➤ Les cartes heuristiques en géographie :

Les cartes heuristiques en géographie serviront à comprendre les représentations que les gens ont de leur environnement mais aussi comment ils le pratique et leur attitude vis-à-vis de ce dernier. Cela permet aussi de voir le lien qu'il y a entre ces représentations et les pratiques et les attitudes que les gens ont de leur environnement⁴⁶.

La perception qu'un humain peut avoir de son environnement regroupe ses pensées, ses raisonnements, son imaginaire, ses souvenirs, ses jugements,... sur cet espace. La carte heuristique regroupera alors les différents savoirs et processus cognitifs de ce qui a été perçu par les réalisateurs de la carte. Ces cartes permettent aux individus de manipuler les informations relatives à un espace. En effet, dès qu'un individu rentre dans un espace que ce dernier soit connu ou non, l'individu va se construire une carte mentale du lieu grâce aux relations topographiques et/ou sentimentale que l'individu entretient avec ce lieu. Les cartes apparaîtront alors plus ou moins clairement selon le degré de connaissance du lieu par l'individu⁴⁷. Cette carte mentale sera alors un élément permettant à l'individu d'avoir un contrôle relatif sur l'espace qui l'entour.

Après avoir vu les outils utilisés afin d'étudier les représentations des élèves, il sera présenté la séquence de recherche mettant en œuvre ces différents outils.

3.2. Un outil d'analyse : la séquence de recherche

Cette séquence a été construite pour ce déroulé en quatre séances sur une période de 5 semaines. En effet le but étant que les trois premières séances soit assez proches au niveau temporalité afin que les représentations laissées par l'utilisation de la littérature de jeunesse soient vives dans l'esprit des élèves. La dernière séance elle, a pour but de voir les « restes » des représentations et de l'imaginaire des élèves autour de la ville. Pour ce faire elle a été espacée de deux semaines de la troisième séance. Les fiches de préparation des séances ont été mises en annexe (voir annexe de la page 78 à la page 85).

⁴⁶ ROWNTREE, Bob. « Les cartes mentales, outil géographique pour la connaissance urbaine. Le cas d'Angers » dans *Norois*, n°176. 1997, p585.

⁴⁷ *Ibidem*, pp586-587.

3.2.1. Séance 1 : recueil des conceptions initiales

La séance 1 a pour objectif de relever les conceptions initiales des élèves grâce à une première utilisation de la carte heuristique sur la ville et une première utilisation de l'illustration. Cette séance fera appel aux compétences des programmes de 2015⁴⁸, « utiliser des représentations variées et organiser des données de natures variées », « représenter le monde environnant ou donner forme à son imaginaire » et « analyser des expériences spatiales et prendre conscience de la dimension géographique de son existence ». En prérequis à cette séance les élèves devront avoir réalisé dans plusieurs domaines différents des cartes heuristiques afin qu'ils comprennent le fonctionnement des cartes au niveau du placement des idées, de la hiérarchisation des idées, de l'utilisation de mots « clés »,... Cette séance se déroulera sur 35 min avec 5 min laissées à l'explication et à la reformulation de la consigne, puis 15 min pour chaque partie (carte heuristique et illustrations). L'objectif de laisser un laps de temps assez court aux élèves est de faire ressortir les idées prédominantes de ce que les élèves pensent de la ville. Ainsi la consigne donnée aux élèves en début de séance est la suivante « regrouper ce que vous savez sur les villes grâce à une carte mentale puis une illustration ». Le fait de mettre la carte heuristique en premier a pour but de voir si les mots utilisés dans la création de la carte mentale influent ou non sur ce que les élèves vont représenter par la suite. Cela permettra de voir s'il y a une concordance entre la ville représentée par carte heuristique et la ville représentée par illustration. Cette séance donnera ainsi lieu à un recueil de conceptions initiales des représentations de la ville des élèves, l'objectif des séances 2 et 3 va être alors de voir si l'utilisation de la littérature de jeunesse va permettre d'avoir un impact sur ces conceptions initiales.

3.2.2. Séance 2 : Confrontation des représentations à la littérature de jeunesse, « Madlenka ⁴⁹ » de Peter Sis

L'objectif de la séance 2 est de faire évoluer les représentations des élèves à l'aide du rapport

⁴⁸ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONAL, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE ; *Le bulletin officiel de l'éducation nationale : programme pour le cycle 3*, Bulletin spécial n°11, 2015, pp.93-221.

⁴⁹ SIS, Peter. *Madlenka*, Grasset-Jeunesse, 2000, 48p.

à l'image. Cette séance se base sur les compétences du programme de 2015⁵⁰ : « utiliser des représentations variées et organiser des données de natures variées », « représenter le monde environnant ou donner forme à son imaginaire », « analyser des expériences spatiales et prendre conscience de la dimension géographique de son existence » et « la littérature développe l'imagination, enrichit la connaissance du monde et participe à la construction de soi ». Cette séance se déroulera une semaine après la première et durera 55 min. Il sera laissé 10 min en début de séance afin de présenter l'objectif de la séance aux élèves à savoir, écrire une histoire à l'aide d'une album, mais aussi afin de présenter la couverture de l'album Madlenka⁵¹. Cette phase aura pour but de faire un remue-méninge sous forme de carte mentale au tableau afin de donner des premières pistes aux élèves sur ce que pourrait être l'histoire de Madlenka mais aussi afin de les aider si ils sont en difficultés durant l'écriture de l'histoire. Par la suite les images « clés » choisi sont affichées au tableau, ces images ont été choisi dans un but précis. En effet, elles sont toutes une représentation de la ville caractéristique du livre Madlenka avec des prises de vu par le haut mais aussi des passages dans les différents quartiers de la ville (quartier français, quartier indien,...). Ces images sont les mêmes que celle qui se retrouve dans la fiche élève (voir annexe p.86 et p.87) et où il est demandé aux élèves de s'aider des images afin d'écrire l'histoire de Madlenka. Cet exercice a pour but que les élèves s'approprient les représentations du livre Madlenka grâce à l'écriture de leur propre histoire. Le fait d'écrire leur propre histoire de Madlenka image par image va les obliger à étudier les différentes images présentées et à mettre du lien entre elles. En effet, selon Freud c'est grâce aux actions de recherche et de découverte du monde que les représentations individuelles des enfants sont développées. Et c'est là le but ici grâce à l'appropriation des images grâce au rapport texte-image, modifier, faire évoluer les représentations des élèves. Ainsi, il sera demandé aux élèves durant 15 minutes à la suite de l'écriture de l'histoire de Madlenka de faire une carte mentale sur la ville puis après cela toujours pendant 15 minutes de faire une illustration de la ville. Ces cartes mentales et illustrations seront alors confrontées aux conceptions initiales des élèves afin de voir si il y a eu ou non une évolution de leur représentation de la ville et si la littérature et plus particulièrement le rapport texte-image a eu un impact sur ces représentations.

⁵⁰ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONAL, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE ; *Le bulletin officiel de l'éducation nationale : programme pour le cycle 3*, Bulletin spécial n°11, 2015, pp.93-221.

⁵¹ SIS, Peter. *Madlenka*, Grasset-Jeunesse, 2000, 48p.

3.2.3. Séance 3 : Confrontation des représentations à la littérature de jeunesse, « Le chien de Madlenka⁵² » de Peter Sis

La séance 3 est en continuité à la séance 2, elles doivent se dérouler d'ailleurs sur un laps de temps assez proche. Cette séance reprendra le même objectif que la séance 2 à savoir faire évoluer les représentations des élèves à l'aide du rapport à l'image, pour ce faire elle reprendra aussi les mêmes compétences. Cependant cette séance bien qu'aillant le même objectif que la séance 2 ne fera pas appel aux mêmes outils. En effet cette séance se basera sur l'imaginaire des élèves et aura pour but final de faire réaliser aux élèves un monde imaginaire au cœur de la ville. Pour ce faire cette séance utilisera l'histoire de P.Sis, « Le chien de Madlenka ». Cette histoire est complètement basée sur l'imaginaire des enfants car elle se base sur ce que J. Piaget appel « le jeu du semblant » car Madlenka dans cette histoire imagine, fait semblant d'avoir un chien et de rentrer avec son amie Cléopâtre dans de nouveaux mondes au sein de la ville. Le but sera alors de voir comment les élèves vont s'adapter au « jeu du semblant » de Madlenka afin de s'approprier l'histoire et de la continuer tout en suivant le « scénario » mis en place par Madlenka au début de l'histoire. Pour ce faire dans un premier temps de la séance il sera fait une lecture magistrale de l'histoire jusqu'aux pages 22 et 23 (cf figure 13, p.31). Le choix de cette double page est volontaire en effet, c'est le moment où Madlenka et son amie Cléopâtre sont devant une porte et s'apprête à rentrer vers un autre monde, un monde imaginaire au sein du « monde-ville ». Il est alors demandé aux élèves d'imaginer et de dessiner ce que Madlenka et Cléopâtre vont trouver quand elles vont rentrer dans la cour. Cette phase est assez longue et doit permettre aux élèves de s'approprier leur monde-ville imaginaire. Cela a pour but de voir si l'imaginaire peut avoir un impact important sur les représentations de la ville des élèves. Dans cette séance il n'a pas été demandé aux élèves de faire une carte heuristique car le monde imaginaire est quelque chose de difficilement hiérarchisable comme cela est demandé dans les cartes mentales. L'illustration a semblé être le meilleur biais permettant aux élèves de laisser libre court à leur imagination sur ce qu'est pour eux une ville imaginaire.

⁵² SIS, Peter, *Le chien de Madlenka*, Grasset-Jeunesse, 2002, 36p.

3.2.4. Séance 4 : Ce qui reste de l'apport de la littérature de jeunesse

La séance 4 sera une séance décalée dans le temps de deux semaines par rapport à la séance 3 et qui aura pour objectif de voir si les représentations influées par la littérature de jeunesse ont eu un impact durable sur les représentations des élèves. Cette séance reprendra les mêmes compétences que la séance 2 mais aussi le même déroulé avec dans un premier temps une présentation de la séance avec la passation de la consigne pendant 5 minutes. La consigne étant là aussi la même que lors de la séance 1 à savoir : « regrouper ce que vous savez sur les villes grâce à une carte mentale et une illustration ». Puis dans un second temps pendant 15 minutes sera réalisée la dernière carte heuristique des élèves suivie par la dernière illustration là aussi pendant 15 min. Cette séance aura pour intérêt de voir ce qui reste de l'apport de la littérature de jeunesse dans les représentations des élèves mais de voir si modification il y a eu des représentations durant les séances 2 et 3, si celles-ci sont durables dans le temps. Les structures identiques des séances 1 et 4 permettront de faire un comparatif « avant » et « après » sur les représentations des élèves.

Cette partie a permis de mettre en lumière les différents procédés qui seront utilisés pour étudier les représentations et l'imaginaire des élèves, notamment au travers d'une séquence de recherche. Dans la partie suivante il sera mis en avant les résultats de la séquence de recherche, ces résultats confrontés aux savoirs scientifiques présentés auparavant permettront de répondre aux questionnements initiaux mais aussi de valider ou d'invalidier l'hypothèse de départ.

4. Formalisation de la recherche

Cette partie a pour objet de traiter les résultats obtenus à la suite de la mise en place de la séquence de recherche au sein de la classe de CM1. Pour ce faire les résultats seront présentés de différentes manières, en effet, les cartes heuristiques et les illustrations réalisées par les élèves se sont avérées des supports d'analyse très riches en informations. Ainsi pour faire face à la richesse des informations nous avons dans un premier temps mis en place une lecture quantitative de l'information qui se basera sur les séances 1, 2 et 4. Ces résultats sous formes quantitatives seront explicités lors d'un premier temps puis dans un second temps il sera mis en relation les résultats obtenus et le cadre analytique développé dans la deuxième partie de ce mémoire. Cette discussion des résultats se fera à travers de « zoom » sur certains travaux des élèves. Une troisième et dernière partie sera mise en place afin de répondre aux questionnements et hypothèse de départ. Pour ce faire les élèves seront mis dans différents groupes selon leurs représentations. Ces groupes d'élèves seront créés grâce notamment aux résultats quantitatifs obtenus. Ces différents groupes d'élèves par l'évolution ou la non évolution de leurs représentations confrontées au cadre analytique permettront de répondre aux questionnements et à l'hypothèse de départ.

4.1. *Présentation des résultats quantitatifs*

Toutes les données quantitatives dans cette partie aussi bien les tableaux que les graphiques bien que parfois déjà présents sous forme de figures seront tous mis en annexe pour une meilleure lisibilité.

4.1.1. *Les tableaux de données*

Dans cette partie il sera expliqué comment a été fait le recueil des données quantitatives à partir des travaux des élèves, aussi bien à l'aide des cartes mentales que des illustrations.

Tout d'abord il faut noter que le relevé des données quantitatives s'est fait sur les séances 1, 2 et 4. Si la séance 3 n'a pas été prise en compte c'est qu'elle n'a pas été réalisée comme les

autres à savoir avec une carte mentale et une illustration. Ainsi il a été estimé qu'il ne pouvait être comparé des données qui n'avait pas pour équivalence les mêmes conditions de relevé, c'est pour cela que la séance 3 qui se base plus sur le monde imaginaire a été exclue des relevés quantitatifs, il n'en reste pas moins que cette séance sera traitée par la suite de manière qualitative.

Les travaux des élèves ont donné lieu à la création de tableaux de recueil de données comme il peut être vu dans les figures 15 et 16 pages 40 et 41. Ces tableaux (voir annexe de la page 88 à la page 93) ont été réalisés de la manière suivante tout d'abord il a été mis à gauche la liste des élèves de la classe de CM1, les noms ont été bien entendu changés. Puis dans un second temps après une observation fine des réalisations des élèves il a été créé une liste de mots redondants dans la représentation de la ville aussi bien dans la carte heuristique que dans les illustrations des élèves. Cette liste de mots se trouve dans la partie haute du tableau, il s'y retrouve des mots décrivant les habitations tels que appartement ou maison, des mots décrivant les divers bâtiments de la ville (monument, magasin,...). Il s'y retrouvera aussi des mots se rapportant à la voirie (route, signalisation,...) mais aussi à la végétation (parc, arbre,...).

Il faut aussi noter que dans les catégories proposées il y a celle des habitants de la ville qui fût une des plus compliquée à trouver car très peu présente dans les illustrations et dans les cartes mentales. En effet, le terme « habitant » est peu souvent employé mais il est le plus souvent remplacé par les termes « gens », « personnes », ou bien encore substitué par la désignation des métiers des habitants (« policier », « boulanger », « pompier »,...).

De plus, dans ces catégories se retrouve dans la partie carte mentale très souvent le mot « privé », on peut supposer que si cette désignation de la ville se retrouve souvent dans les travaux des élèves c'est que la ville a été étudiée en début d'année en distinguant les bâtiments « publics » des bâtiments « privés ». Ainsi quand l'enseignante demande aux élèves de faire une carte mentale sur ce qu'ils savent de la ville, un bon nombre d'élève a dû se dire que comme se trouvant à l'école, il devait mettre ce qu'il avait appris à l'école sur la ville. Si l'on peut émettre cette hypothèse c'est que dans bien des travaux des élèves, il se retrouve des termes employés lors des leçons de géographie tel que « privé », « public », « région », « département »,...

Pour terminer sur la création des catégories dans chaque catégorie (« habitations », « voirie »,...) se trouve une sous-catégorie « autre » qui regroupe des mots ou des illustrations des élèves rentrant dans ces catégories comme par exemple «caravane » mais n'étant pas assez redondant pour faire une catégorie à eux seul.

Maintenant qu'il a été vu la création des catégories, nous allons expliciter la prise en compte des données. Ainsi pour chaque occurrence d'un mot correspondant d'un mot appartenant à une catégorie il a été marqué « 1 » dans la case correspondante, ce « 1 » correspond à la validation de l'utilisation du mot. Donc comme le « 1 » est la validation du savoir de l'élève, le choix a été fait de ne pas prendre en compte les redondances dans les travaux des élèves, ainsi par exemple si le même élève utilise deux ou trois fois le mot « voiture », il n'a pas été mis « 2 » ou « 3 » dans la case correspondante. Cela s'explique aussi par la volonté de vouloir comparer les cartes heuristiques et les illustrations. Or dans la carte mentale, l'élève écrira le mot « voiture » pour montrer qu'il sait qu'il y a des voitures en ville ainsi dans le tableau de la carte mentale on trouvera pour la ligne de cette élève dans la case voiture, le nombre « 1 ». Cependant ce même élève soucieux de réutiliser son savoir dans l'illustration dessinera peu probablement une seule voiture mais plutôt deux ou trois, or cela fait appelle à la même représentation de la ville. Donc si on met « 2 » ou « 3 » dans le tableau des illustrations à la case « voiture », on met en avant l'idée que cet élève a une meilleur représentation de la ville par l'illustration que par la carte mentale, ce qui n'est pas forcément le cas. C'est pour cela que le choix a été fait de ne pas se concentrer sur le nombre d'occurrence des mots mais bien sur leur présence. Par exemple, dans les travaux de Raiponce du 16 janvier 2017 (cf figure 15, p.40), il peut être constaté que cette dernière dans la carte mentale a représenté une seule fois les « habitants » alors que lors de la représentation de ces derniers dans l'illustration, il y a au moins sept occurrences d'habitants. Cela ne veut pas dire que Raiponce à des représentations qui varient selon l'outil utilisé mais que les outils utilisés n'ont pas la même utilisation. C'est pour cela que le choix a été fait de garder le nombre « 1 » comme marqueur de la représentation.

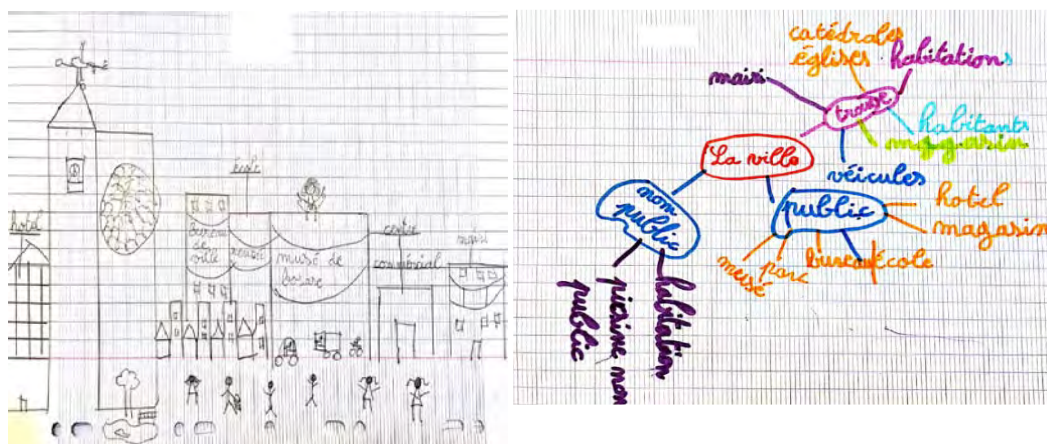


Figure 15: Carte mentale et illustration de Raiponce (séance 1)

Ainsi une fois le relevé à l'aide de ce tableau et du choix du nombre « 1 » cela donne par exemple les tableaux suivants pour les cartes mentales du 16 janvier 2017 (séance 1) puis pour les illustrations de la même date.

Carte mentale du 16 janvier																	
	Habitations				Bâtiment de la ville					Privé	Habitant	Voirie			Végétation		
	Appartement	Hôtel	Maison	Autre	Monument	Magasin	Service	Loisirs	Autre			Route	Signalisation	Véhicule	Parc	Arbre	Autre
Donald	1		1		1		1		1						1		
Arielle	1		1	1	1	1	1				1				1		
Shéhérazade	1	1	1				1		1	1							
Kuzco	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1						
Dimbo	1		1			1	1										
Maximilius	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1						
Anastasia	1	1	1		1	1	1								1		
Elsa					1	1	1	1						1			1
Raiponce	1	1	1		1	1	1	1	1	1				1	1		
Tiana		1			1	1	1	1	1	1							
Mushu	1		1														
Minnie	1		1														
Mulan			1	1	1	1	1										
Cendrillon	1		1		1	1						1		1			
Aladin		1			1	1	1								1		
Dingo	1	1	1	1	1						1						
Mickey	1		1				1							1			1
Némo	1	1	1			1	1	1								1	
Lady	1		1														

Figure 16: Tableau de relevé des données quantitatives : carte mentale du 16 janvier 2017 (séance 1)

Représentation par l'illustration du 16 janvier																	
	Habitations				Bâtiment de la ville					Privé	Habitant	Voirie			Végétation		
	Appartement	Hôtel	Maison	Autre	Monument	Magasin	Service	Loisirs	Autre			Route	Signalisation	Véhicule	Parc	Arbre	Autre
Donald	1		1		1	1		1						1			1
Arielle	1		1				1										
Shéhérazade	1					1											
Kuzco	1		1			1	1	1				1					
Dimbo																	
Maximilius	1		1			1	1					1					
Anastasia	1		1								1	1		1			
Elsa	1				1	1											
Raiponce	1	1	1		1	1	1				1			1	1	1	
Tiana	1		1			1								1			
Mushu	1		1	1	1		1	1				1					
Minnie	1		1			1											
Mulan	1					1	1				1	1					
Cendrillon	1		1									1		1			1
Aladin				1	1												1
Dingo																	
Mickey			1														1
Némo	1		1		1	1	1	1				1			1		
Lady	1																

Figure 17: Tableau de relevé des données quantitatives: illustration du 16 janvier 2017 (séance 1)

Ces tableaux ont donné lieu à la mise en place d'une codé couleur pour avoir une première idée de la représentation des élèves. Ce code couleur se base sur la comparaison des tableaux des cartes mentales et des illustrations de la même date. Prenons par exemple le cas de

Mickey dans les tableaux ci-dessus, ce dernier a utilisé plus de mots « types » pour représenter la ville par la carte mentale que par l'illustration, c'est pour cela que sa ligne dans le tableau des cartes mentales est verte tandis que celle dans le tableau des illustrations est rouge. Inversement si l'on prend Minnie cette dernière a utilisé plus de représentations des mots références dans les illustrations que dans les cartes mentales c'est pour cela que dans le tableau des illustrations sa ligne est verte alors que dans le tableau des cartes mentales elle est rouge.

Il peut aussi y avoir dans certains tableaux (voir annexe de la page 90 à la page 93) des lignes oranges, cela signifie alors que l'élève en question a utilisé autant de mots références dans la carte mentale que dans l'illustration.

Les lignes blanches signifient qu'il manque de données c'est-à-dire que l'élève n'a pas terminé son travail. Par exemple, prenons le cas de Dimbo dans les figures 16 et 17, ce dernier a effectué le premier travail demandé à savoir la carte mentale mais n'a pas fait l'illustration, ainsi il n'est pas possible de comparer la carte mentale et l'illustration, c'est pour cela que la ligne est blanche dans les deux tableaux pour cette élève.

Ces codes couleurs mis dans les tableaux permettent de visualiser une tendance qui suppose que les élèves représentent plus facilement la ville par la carte mentale que par l'illustration.

Maintenant qu'il a été vu les modalités de relevé des données nous allons voir comment ces données peuvent exprimer des tendances à l'aide de graphiques.

4.1.2. Les graphiques

Tout d'abord pour pouvoir créer les suivants les valeurs « 1 » ont été transformées en pourcentages grâce à la formule suivante : $(\text{valeur partielle} \div \text{valeur totale}) \times 100$. Cette formule a permis la création d'un comparatif quantitatif en remettant toutes les données sur le même dénominateur à savoir cent. Cela a donné la création de plusieurs graphiques qui seront présentés par la suite.

Le premier graphique réalisé est un diagramme en pourcentage sur l'utilisation des « mots de la ville » au sein des cartes mentales. Ce diagramme regroupe les données des cartes mentales des 3 séances prises en compte (séances 1, 2 et 4). Il montre ainsi que les mots les plus

fréquemment utilisés pour représenter la ville dans les 3 séances sont les mots « appartement », « maison », « magasin » et « monuments ». Il peut aussi être noté que le mot référence « monument » devient plus utilisé que les mots « appartement » et « maison » à la troisième séance. Inversement des termes comme « route », « signalisation », « parc »,... sont dans les termes les moins utilisés pour représenter la ville au sein des cartes mentales.

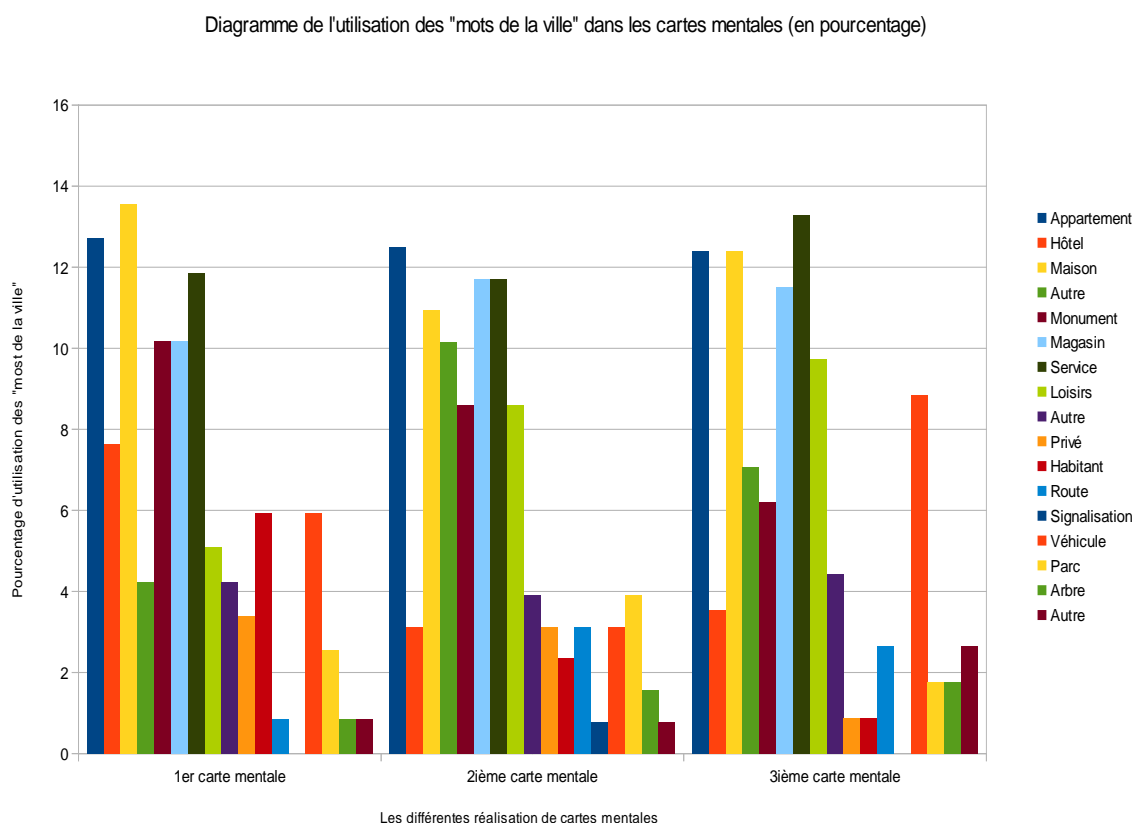


Figure 18: Diagramme de l'utilisation des "mots de la ville" dans les cartes mentales (en %)

Le graphique suivant est un diagramme regroupant l'utilisation des « mots de la ville » dans les illustrations des élèves sur les 3 séances prises en compte. Ce diagramme est lui aussi en pourcentage et a été créé à partir du relevé des données présentées auparavant. Dans ce graphique on voit bien que pour les séances 1 et 2 le terme le plus représenté par les élèves est celui « d'appartement ». Il peut être noté que le terme « maison » subit une baisse de représentation sur les 3 séances. De plus, il peut aussi être remarqué que lors de la dernière séance le terme « route » devient plus représenté par les élèves que le terme « appartement ». De l'autre côté de l'extrémité des représentations il y a des termes comme « arbre », « parc », « privé » qui sont très peu représentés dans les illustrations.

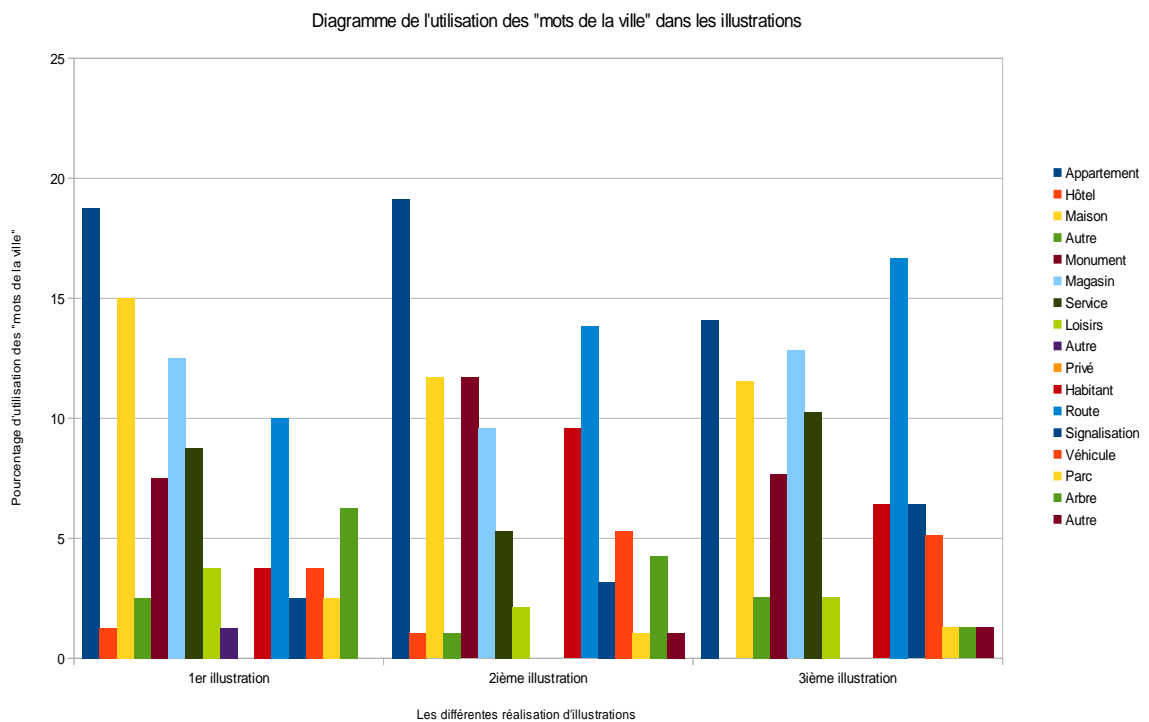


Figure 19: Diagramme de l'utilisation des "mots de la ville" dans les illustrations (en %)

En comparant ces deux diagrammes (figure 18, p.43 et figure19, p.44), il peut être noté que le mot « maison » est plus présent dans les représentations par carte mentale que dans les représentations par illustration. Cela suppose une place trouble du terme « maison » dans les représentations de la ville des élèves. Il peut aussi être noté que le terme « appartement » est omniprésent que cela soit au niveau des représentations par carte heuristique que par les illustrations. Cela peut être mis en concordance avec le diagramme sur la moyenne d'utilisation des « mots de la ville » dans les cartes mentales (voir annexe p.94) et dans les illustrations (voir annexe p.95). Ainsi dans les conceptions des élèves ce qui fait le plus appel à la ville en terme de logement ce sont les appartements et donc les immeubles. Cette représentation est présente chez la grande majorité des élèves de la classe étudiée. De plus si l'on observe les termes peu utilisés, il peut être remarqué qu'il y a une certaine concordance, par exemple la catégorie végétation sera aussi peu représentée par carte mentale que par les illustrations. Cela suppose donc que dans les représentations des élèves la végétation et plus largement la nature n'est pas associée au monde de la ville. De plus, dans les divergences fortes dans les représentations des élèves entre carte heuristique et illustration, il va y avoir par exemple le terme « privé » qui est représenté dans les cartes mentales (entre 2 et 4 % pour les séances 1 et 2) alors qu'il est complètement absent des illustrations. En effet, il y a des

termes comme « privé » qui ne sont pas représentable par l'illustration.

Pour terminer il peut être vu qu'aussi bien dans le diagramme des cartes mentales que dans le diagramme des illustrations il y a une certaine concordance entre les séances 1 et 2 malgré quelques légères modifications mais il y a des changements dans les répartitions de l'emploi des mots de la ville entre les séances 2 et 4. Cela suppose que la séance 3 sur l'imaginaire a modifié certaines représentations des élèves ou tout du moins a modifié leur choix dans ce qu'ils souhaitaient représenter de la ville.

Les trois diagrammes suivant (figure 20, p.45, figure 21, p.46, figure 22, p.47) montrent l'opposition par séance entre les représentations par cartes mentales et par illustrations. Cela permet de faire des observations plus fines séances par séances par rapport aux diagrammes observés auparavant. Ainsi pour le diagramme traitant de la séance 1 (figure 20, p.45), ci-dessous, il peut être remarqué que malgré une plus forte représentation dans les illustrations que dans les cartes mentales, il n'en reste pas moins que les termes les plus représentés comme nous l'avons déjà vu sont « appartement », « maison », « magasin », « monument » et « service ». On peut aussi voir que le terme « route » quasiment absent des cartes mentales est en quatrième position en termes de représentativité pour les illustrations. Cela montre que bien que les cartes mentales et les illustrations sont complémentaires pour observer les représentations des élèves. En effet, peu d'élèves ont pensé à mettre les éléments de voirie dans les cartes mentales mais il leur a paru évident quand ils ont illustré qu'il devait y avoir des routes entre les immeubles et les maisons.

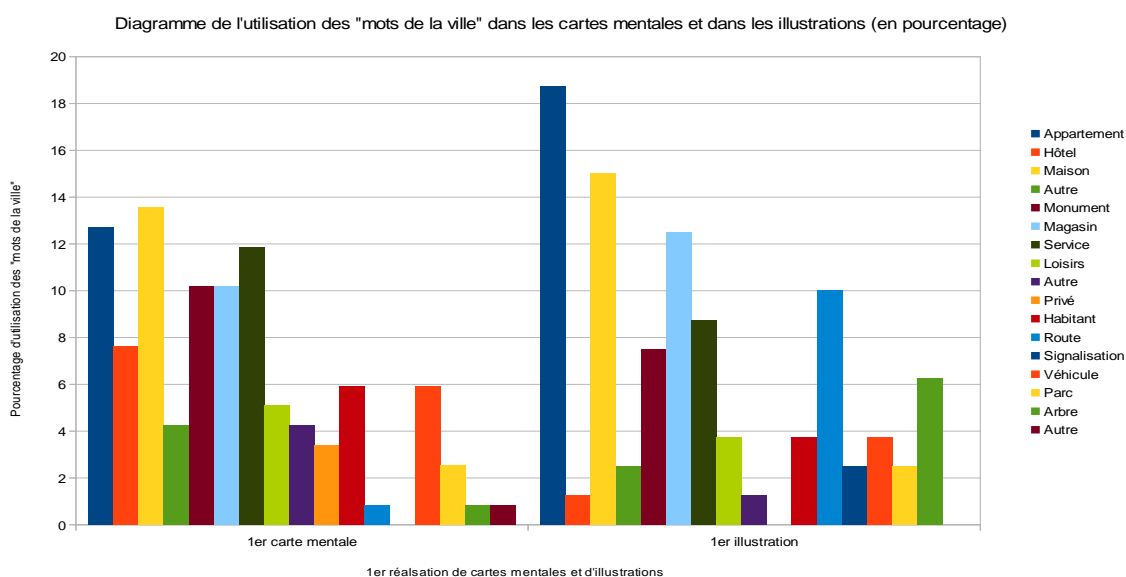


Figure 20: Diagramme des représentations des "mots de la ville" lors de la séance 1 (en pourcentage)

Le diagramme relatif à la séance 2 (figure 21, p.46) montre une constance dans l'utilisation des « mots de la ville » aussi bien pour les cartes mentales que pour les illustrations. Ainsi le terme « appartement » reste toujours le plus utilisé pour représenter la ville. Il peut aussi être remarqué au niveau des illustrations une hausse de la représentation des « habitants » au sein de la ville qui pourrait s'expliquer par le travail autour de la littérature de jeunesse. En effet, dans l'histoire étudiée on voit des gens qui vivent dans la ville, on prend conscience que la ville n'est pas qu'un support neutre mais bien les lieux de vie de personne. On peut ainsi supposer et mettre en corrélation la hausse observée dans le diagramme par rapport à la séance 1 et le travail réalisé sur le rapport texte-image.

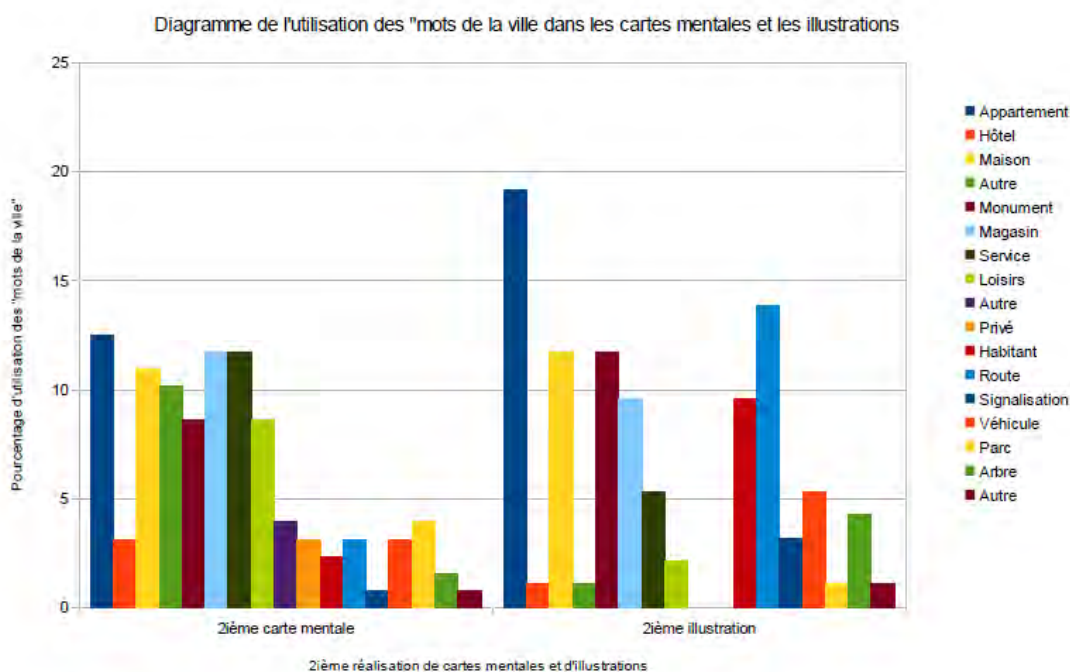


Figure 21: Diagramme des représentations des "mots de la ville" lors de la séance 2

Le dernier diagramme se base sur les représentations observées lors de la séance 4 (figure 22, p.47). Comme il l'a été remarqué auparavant cette séance marque une différence par rapport aux séances 1 et 2, en effet le terme le plus utilisé n'est plus « appartement » mais « monument » pour les cartes mentales et « route » pour les illustrations, on peut alors supposer que le travail effectué à eu un effet sur les représentations des élèves ou tout du moins sur ce que les élèves choisissent de représenter.

Diagramme de l'utilisation des "mots de la ville" dans les cartes mentales et dans les illustrations

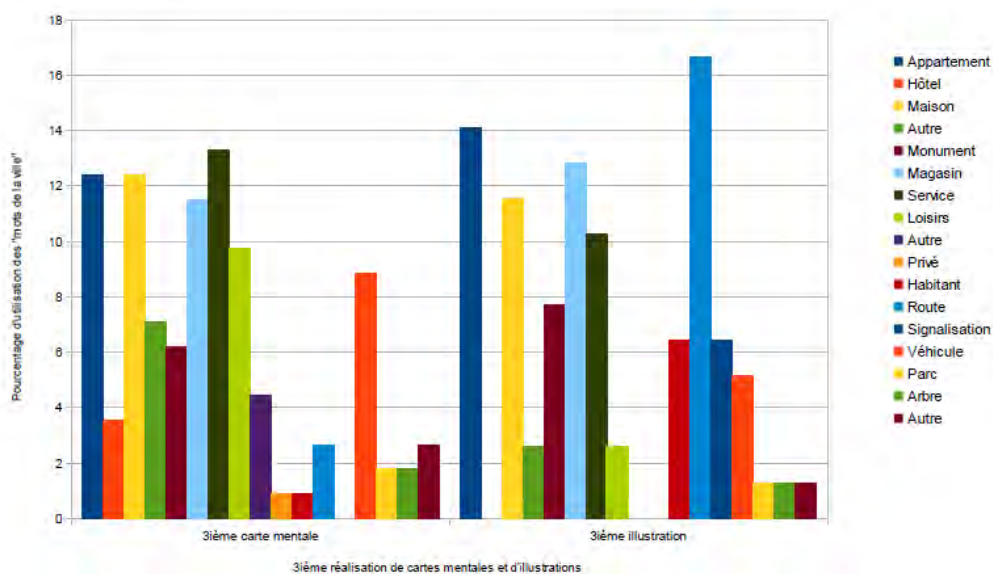


Figure 22: Diagramme des représentations des "mots de la ville" lors de la séance 4

4.1.3. La répartition des groupes d'observation

Dans cette partie il sera expliqué sur quelles données nous nous sommes basées pour faire la répartition des groupes d'observation. Ces groupes d'observation ont été créés à partir de la séance 1, c'est-à-dire à partir de l'étude des conceptions initiales des élèves, pour ce faire il a été utilisé le tableau regroupant l'utilisation des « mots de la ville » par les élèves. De ce tableau, il a été tiré un nombre de mots utilisés pour chaque élève pour les cartes mentales et pour les illustrations. Pour pouvoir faire la répartition des élèves dans des groupes ces deux sommes de nombres (cartes mentales et illustrations) ont été additionnées afin de ne garder qu'une seule valeur représentant la somme totale des « mots de la ville » utilisée pour chaque élève. Cette somme totale c'est avérée très étendue, allant de 20 « mots de la ville » pour l'extrémité la plus haute, et descendant à 3 « mots de la ville » pour l'extrémité la plus basse. Ainsi, il y a de réels écarts de niveau entre les différentes représentations de la ville, comme on peut le voir dans le diagramme suivant (cf. figure 23, p. 48). Sur ce diagramme on peut observer trois groupes différents se former, un groupe (groupe 1) ayant des représentations fortes de la ville avec un nombre de mots allant de 15 à 20. Puis un groupe (groupe 2) tournant autour des 10 mots utilisés, et pour terminer un groupe (groupe 3) ayant des faibles représentations de la ville, avec un nombre de mots utilisés inférieur à 10.

Diagramme des répartitions des élèves par rapport à l'utilisation des "mots de la ville" (séance 1)

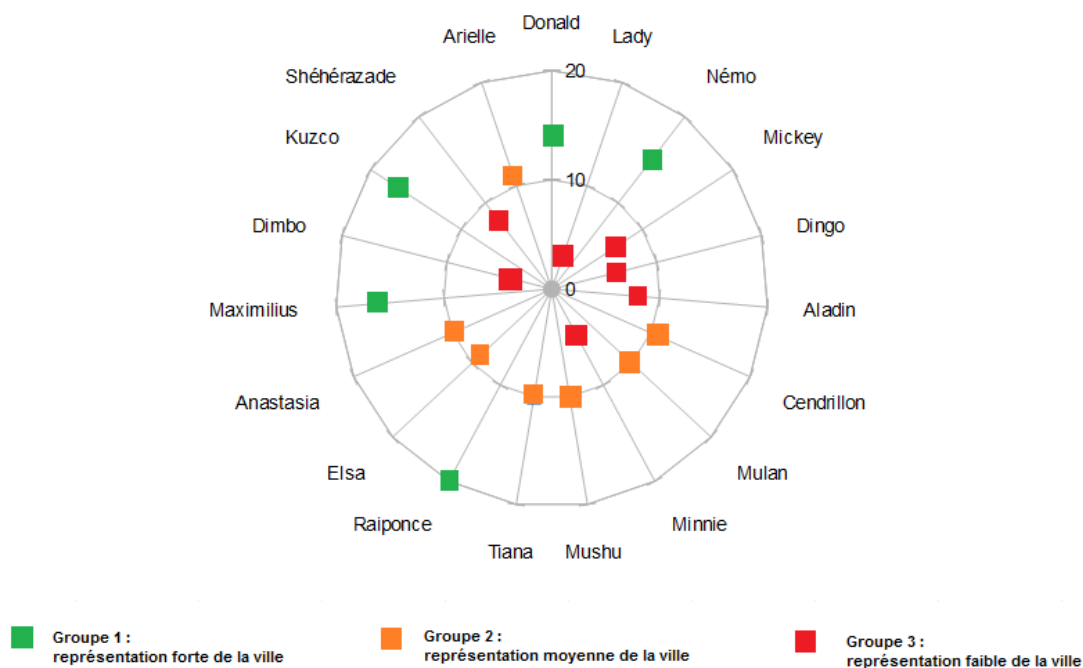


Figure 23: Diagramme des répartitions des élèves par rapport à l'utilisation des « mots de la ville » pour la séance 1

Ce diagramme donne donc la répartition suivante des élèves dans les différents groupes.

Groupe 1 (5 élèves)	Groupe 2 (7 élèves)	Groupe 3 (7 élèves)
Donald	Anastasia	Aladin
Kuzco	Arielle	Dimbo
Maximilius	Cendrillon	Dingo
Némo	Elsa	Lady
Raiponce	Mulan	Mickey
	Mushu	Minnie
	Tiana	Shéhérazade

Afin qu'il soit fait une meilleure compréhension des disparités de représentations entre les différents groupes des cartes mentales des illustrations de chaque groupe sont joints en annexe (voir annexe de la page 104 à la page 112).

Après la deuxième séance il a été ressorti les mêmes données que lors de la première séance

ce qui a permis de comparer ses résultats et de voir l'évolution de l'utilisation des « mots de la ville » par les élèves des différents groupes. Ce comparatif de résultat à donnée le graphique suivant (cf. figure 24, p. 49), dans ce graphique il peut être observé pour le groupe 1, une constance dans les représentations de la majorité des élèves (3 sur 5) dans la « couronne » des 10 à 20 mots utilisés pour représenter la ville. Cette constance est aussi observée chez les élèves du groupe 2 qui bien qu'ayant des représentations selon les élèves qui varient (2 élèves constants, 2 élèves en hausses, 3 élèves en baisses) restent tout de même tous dans la même zone au niveau des « couronnes » du graphique. Le groupe 3 est sûrement celui dont l'évolution des représentations est la plus intéressante. En effet, il peut être remarqué que pour quasiment tous les élèves de ce groupe il y a eu une évolution dans l'utilisation des « mots de la ville ». Pour certain cette évolution est d'ailleurs assez importante comme par exemple pour Dingo qui passe d'une utilisation des « mots de la ville » lors de la première séance, inférieur à 10 mots à une utilisation des « mots de la ville » lors de la deuxième séance supérieur à 15 mots.

Diagramme comparatif de l'utilisation des mots de la ville pour les séances 1 et 2

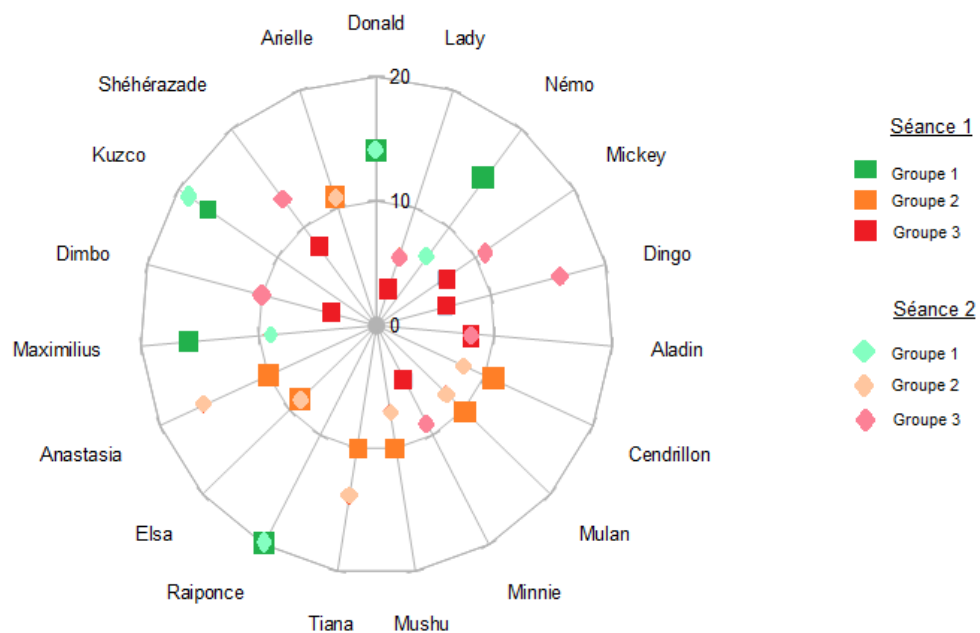


Figure 24: Diagramme comparatif de l'utilisation des « mots de la ville » pour les séances 1 et 2

Après avoir effectué la dernière séance il en est ressorti le graphique suivant (cf. figure 25, p.50), ce graphique montre l'évolution de l'utilisation des « mots de la ville » par les élèves de chaque groupe sur les trois séances prises en compte pour cette analyse quantitative. Sur ce

graphique, on peut observer une certaine constance par rapport au graphique comparatif des séances 1 et 2 (cf. figure 25 p.50). En effet, on remarque toujours pour les groupes 1 et 2, des résultats hétérogènes avec une certaine constance dans les résultats pour la majorité des élèves. On retrouve même des élèves ayant les mêmes résultats à la séance 1 et 4 malgré une variation en séance 2, comme par exemple Mulan ou bien encore Mushu. On souligne aussi que l'évolution de l'utilisation des « mots de la ville » qui avait pu être remarqué pour bon nombre d'élève du groupe 3, s'est poursuivi. Ainsi, pour le groupe 3 on peut observer que quasiment tous les élèves de ce groupe ont effectué une plus grande utilisation des « mots de la ville » à la fin de la séquence de recherche qu'au début.

Diagramme comparatif de l'utilisation des "mots de la ville" pour les séances 1, 2 et 4

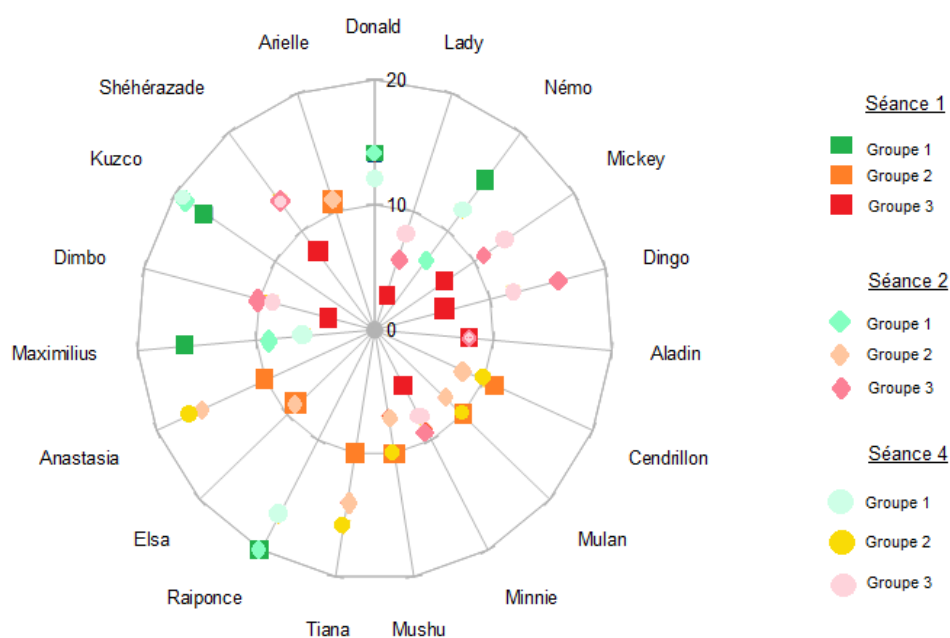


Figure 25: Diagramme comparatif de l'utilisation des "mots de la ville" pour les séances 1, 2 et 4

Après avoir vu les résultats des travaux des élèves sous un angle quantitatif, il sera fait dans la partie suivante une analyse plus qualitative des résultats obtenus.

4.2. Analyse qualitative des résultats obtenus

4.2.1. Les représentations des élèves

Dans la deuxième partie de ce mémoire, il avait été vu que les représentations faisaient appel à des symboles qui sont mis en lien dans l'esprit d'un individu et ce grâce à des grappes d'informations qui font des inférences avec des situations prototypiques. Ces informations sont des vecteurs qui vont mener aux informations. Or lorsque nous avons regroupé les « mots de la ville » dans des tableaux, c'est ce que nous avons fait. En effet, ces « mots de la ville » regroupent les vecteurs de la représentation de ce qu'est une ville dans l'esprit de ces élèves de CM1. Ainsi, comme on a pu le voir dans les diagrammes précédents, une ville au début pour les élèves c'était bien souvent synonyme d'appartements et donc d'immeubles. Il a aussi pu être observé dans ces diagrammes que bien souvent la ville était exempte de végétation, ce qui donne une image d'une ville complètement bretonnisée et bien souvent « grise » comme on a pu le voir dans bien des illustrations des élèves où on pouvait noter une absence flagrante de couleurs (cf figure 26, p. 51).



Figure 26: Illustration de Kuzco (séance 1)

Ces « mots de la ville » sont des symboles, des patterns représentant la ville, ainsi quand l'organe récepteur voit une maison, il va tout de suite l'associer au pattern « maison ». Ce pattern passe par une classification créée par le cerveau où les informations parviennent sous forme synthétique afin de mieux se « ranger » dans le cerveau. C'est pour cela que quand Mickey représente une maison, il dessine la représentation la plus codifiée, la plus symbolique que l'on a d'une maison dans la société (cf figure 27, p.52).

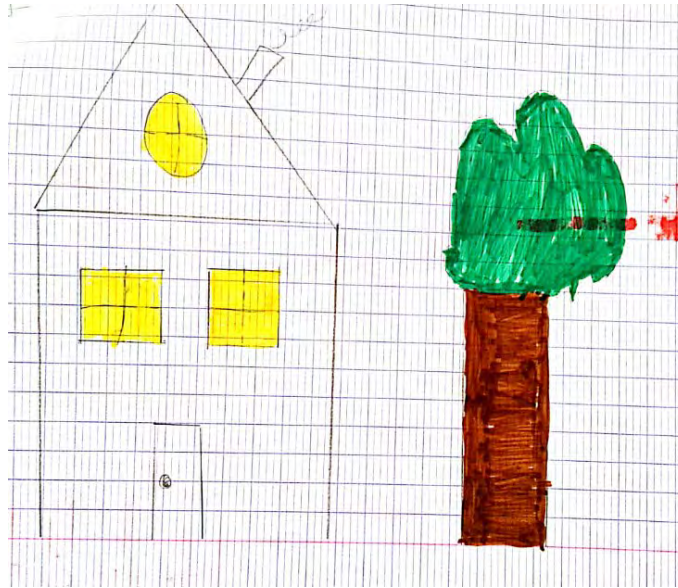


Figure 27: Illustration de Mickey (séance 1)

Ce « compactage » de l'information amène une perte de l'information, ainsi quand un élève pense à une ville, il va se produire un processus dans son cerveau qui fait qu'il va chercher dans sa catégorie « ville », les éléments dont -il a besoin et qui y sont rangés. Ces derniers sont donc rangés grâce aux patterns, aux images stéréotypées de ce que doit être une maison, un immeuble, une église,... Cela fait donc appel à une forme généralisant des objets de la ville captés et gardés en mémoire (cf figure 28, p.52).

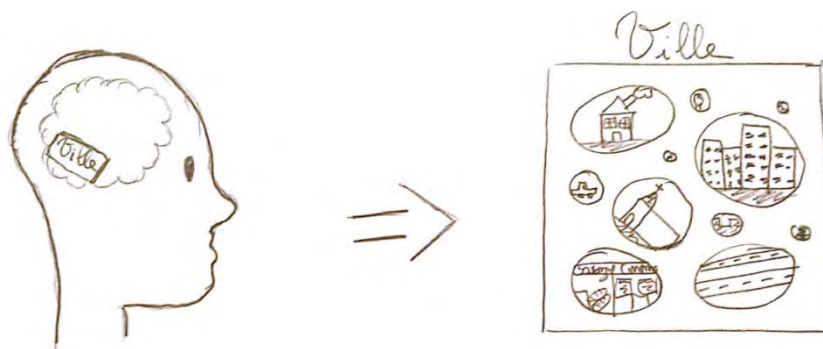


Figure 28: Schéma des patterns de la ville

Ainsi les patterns des individus sont souvent l'image des patterns que transmet la société, cependant l'individu de par la pratique de son environnement peut lui aussi modifier ses patterns. On le voit par exemple ci-dessous avec l'illustration de Maximilius qui pour dessiner un bâtiment de ville va reprendre le style de bâtis qu'il a l'habitude de voir à savoir des immeubles à colombages qui sont très présents dans le centre-ville du lieu d'habitation des élèves (cf figure 29, p. 53).

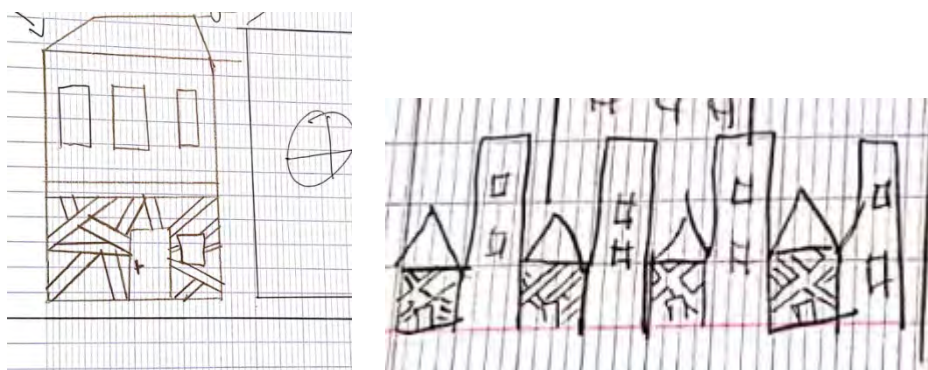


Figure 29: Habitations en colombages, illustration de Maximilius (à gauche) et de Raiponce (à droite)

Les classifications présentes dans le cerveau d'un individu sont elles-mêmes catégorisées, c'est-à-dire qu'elles sont mises en lien les unes avec les autres. Le but étant pour l'individu de construire un système de « croyance » permettant de mettre en lien les représentations. Plus le système de croyance d'un individu est important plus sa connaissance du sujet est elle aussi importante. Ainsi le rôle de ces catégorisations est de faire du lien entre les différents patterns, c'est pour cela que quand dans la séance 3, on demande aux élèves de réaliser une ville imaginaire, on a le pattern de la ville qui « rencontre » le pattern de l'imaginaire. On se retrouve ainsi avec des productions comme celle de Dingo qui représente des maisons en colère, ou bien encore avec des immeubles bonbons pour Kuzco, pour Raiponce cela sera des villes regroupant des monuments tels que Big Ben, la Tour Eiffel, des pyramides,... (cf figure 30, p.53).



Figure 30: Monde imaginaire réalisé lors de la séance 3, Dingo (à gauche), Kuzco (au milieu) et Raiponce (à droite)

Cela a donc donné lieu à des représentations nouvelles de la ville qui font des liens entre des classifications différentes, comme on peut le voir sur le schéma ci-dessous (cf figure 31, p.54).

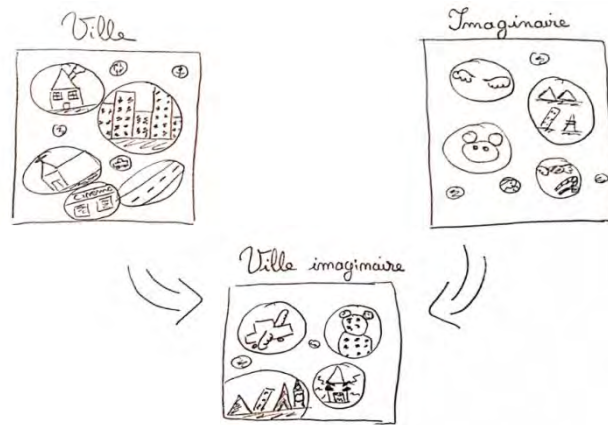


Figure 31: Schéma des patterns de la ville imaginaire

Cette personnification du monde urbain dans les représentations des élèves réalisée grâce à l'imagination montre bien qu'un espace n'est pas neutre, il est sujet aux attractions et aux répulsions individuelles mais aussi collectives. Cependant, il a pu être remarqué grâce aux cartes heuristiques et aux illustrations que pour les élèves de cette classe, la ville n'est pas un sujet de répulsion. En effet, bien que souvent représentée en « gris » sur leur illustration il n'en reste pas moins que c'est un lieu attractif où les élèves mettent en avant les services offerts par la ville, mais aussi les magasins ou bien encore les monuments, comme on peut le voir dans les diagrammes des moyennes d'utilisation des mots de la ville, dans les illustrations et dans les cartes mentales (voir annexe p.94 et p.95). C'est un fait qui est très criant dans les cartes mentales et les illustrations de certains élèves, par exemple pour Elsa lors de ses premières cartes heuristiques, on voit bien que la ville n'est qu'une succession de boutiques (cf figure 32, p. 55). Cela montre aussi que pour cette élève aucun « lien » n'est fait entre les différents composants de la ville et cela suppose aussi que ça pratique de la ville est restreint aux représentations qu'elle en montre, à savoir la pratique des magasins. Cela est aussi très parlant quand on regarde son illustration qui est en accord avec ses représentations par carte mentale (cf figure 32, p 55).



Figure 32: Carte mentale et illustration d'Elsa (séance 2)

Cependant il y a des élèves comme Mulan qui bien qu'ayant des représentations plus complexes de l'espace par carte mentale, quand elle représente l'espace par illustration cette dernière représente une prédominance des magasins au sein de la ville (cf figure 33, p. 55).

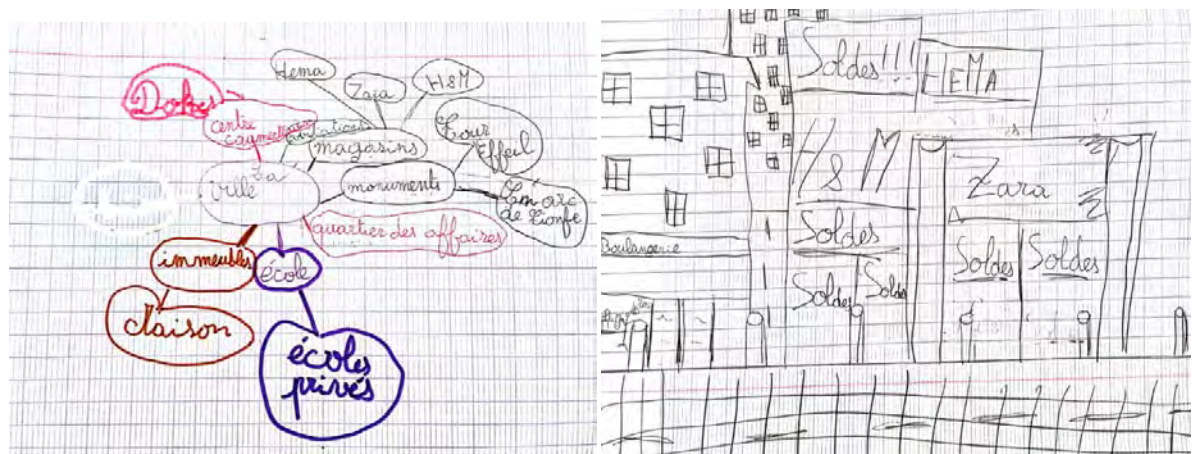


Figure 33: Carte mentale et illustration de Mulan (séance 2)

Cette distorsion entre carte heuristique et illustration pour Mulan peut être supposément dû à la prépondérance des enseignes et des publicités au sein des villes, ce qui va plus impacter l'aspect visuel d'une ville que les représentations hiérarchiques des différents éléments composants la ville. Il existe même le terme de « pollution visuel » pour décrire la prédominance de plus en plus forte des publicités et des enseignes au sein d'un espace.

Un autre point à soulever au niveau des attractions et des répulsions dans les représentations des élèves et qu'il y a peu ou pas de points de répulsions dans leurs représentations de l'objet ville. On peut supposer que cela est dû au fait que les élèves de cette classe sont tous des urbains, ainsi les zones d'ombres qui sont souvent à l'origine des répulsions émises sur l'objet

urbain. Ainsi pour une personne n'habitant pas en ville, cette dernière pourra avoir des images stéréotypées renvoyées par les représentations collectives comme par exemple que la ville est un lieu dangereux, bétonné, pollué,... Ces représentations restent souvent car les personnes qui les ont ne peuvent pas les confronter à la réalité et ainsi de par leurs représentations individuelles faire changer les représentations collectives qu'ils ont. On peut aussi mettre en avant que s'il l'on ne retrouve pas ces facteurs de répulsion chez les élèves c'est parce qu'ils pratiquent l'espace et le connaissent, mais aussi parce que des facteurs de répulsion telles que la pollution ou bien encore la surpopulation sont des principes difficilement conceptualisables à leur âge.

Il peut être aussi remarqué que la géographie « marque » certains élèves dans sa façon de représenter l'espace. En effet, il est de convention en géographie de représenter l'espace sous forme « planaire », or on retrouve ce type de représentation de l'espace chez certain élève, comme par exemple chez Némo. Cette représentation est durable chez cet élève car elle reste dans toutes les représentations effectuées même celles sur l'imaginaire (cf figure 34, p. 56).

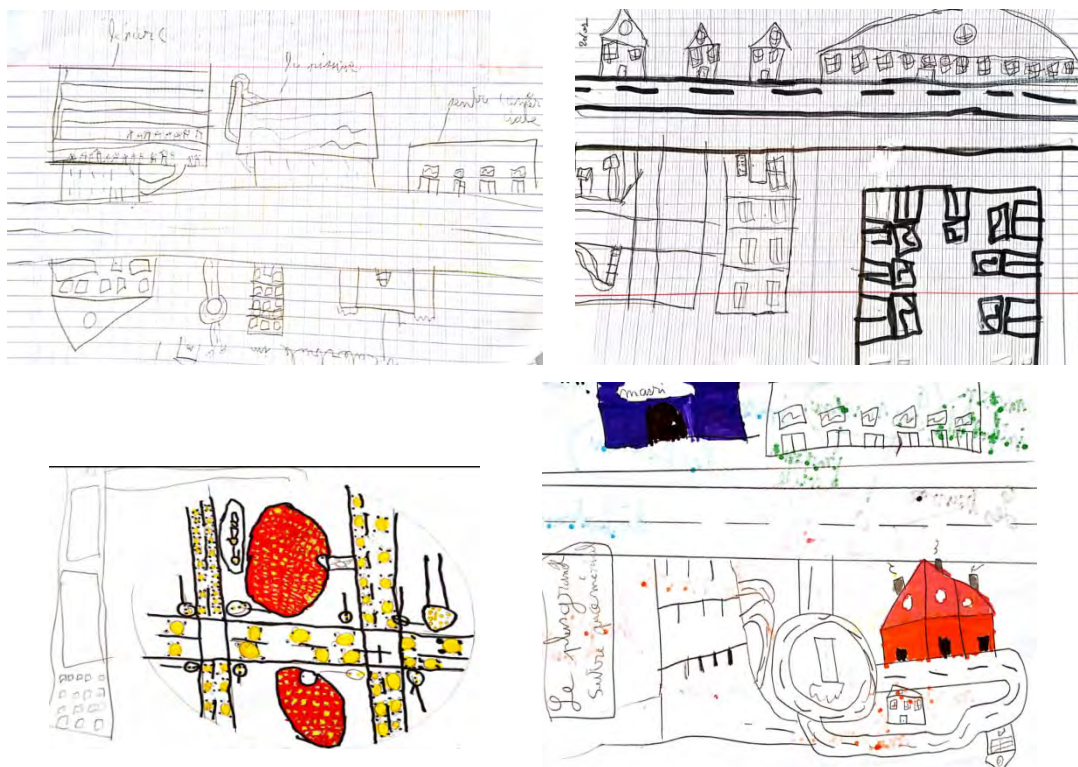
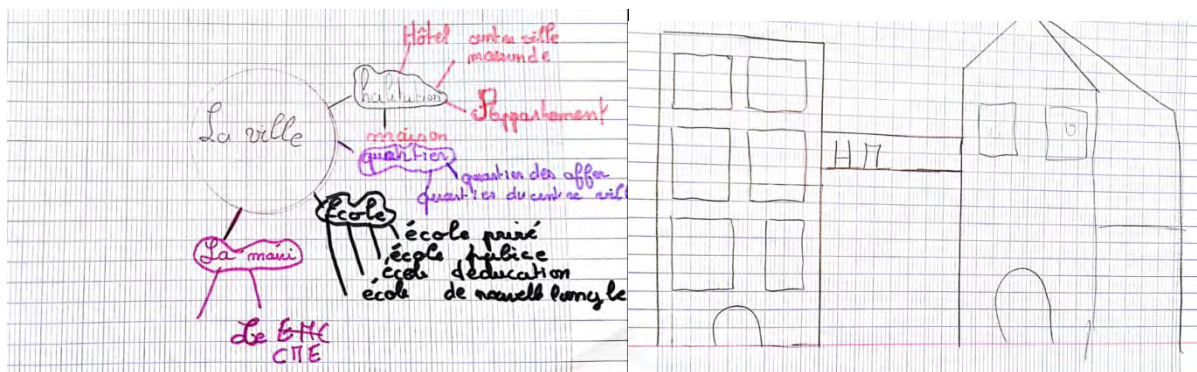


Figure 34: Illustrations de Némo (de gauche à droite, séances 1, 2, 3 et 4)

Cela montre une représentation forte chez cet élève très certainement influencé par l'enseignement de carte et de plan en géographie car cette vision du monde « vu de haut » est quelque chose d'assez rare à leur âge. En effet, ce monde de représentation planaire est quelque chose que les élève apprendront à faire tout au long de leurs études, c'est un apprentissage, ainsi à leur âge quand on leur demande de représenter une ville, deux élèves seulement sur dix-neuf (Némo et Maximilius) pensent à le faire de façon planaire. Cela est tout simplement dû au fait que cette représentation collective de l'espace n'est pas encore « inscrite » dans leur représentation individuelle.

Ainsi, un enjeu important de l'enseignement de la géographie est pour l'enseignant tenter de faire dépasser les stéréotypes spatiaux aux élèves et de faire évoluer leurs représentations. Mais comme nous l'avions déjà noté dans une partie précédente, le savoir légué par l'enseignant va se heurter au système de référence de l'élève. C'est ce que l'on a pu observer dans l'étude des différentes représentations des élèves. On a ainsi pu constater que les élèves ayant des systèmes de référence forts ont eu peu d'évolution dans leurs représentations. Donc plus un élève et plus largement une personne à des représentations aboutis sur un objet plus il sera difficile de faire changer ces représentations. De ce fait si l'on prend le groupe 1 ayant des représentations fortes lors des prises de conceptions initiales, on remarque que pour ce groupe d'élèves lors de la séance 4, les représentations de l'urbain ont pour la plupart très peu changé (cf figure 25, p.50). Cependant cela veut aussi dire que le groupe 3 ayant des représentations faibles de l'objet urbain a été plus influencé par le travail réalisé en classe et qu'ils ont donc eu une modification de leurs représentations. On peut par exemple le voir assez nettement si l'on compare le travail de la séance 1 et de la séance 4 de Mickey, on voit bien alors que les conceptions très faibles qu'il avait sur l'objet urbain en début de séquence ont évolué (cf figure 35, pp. 57-58).



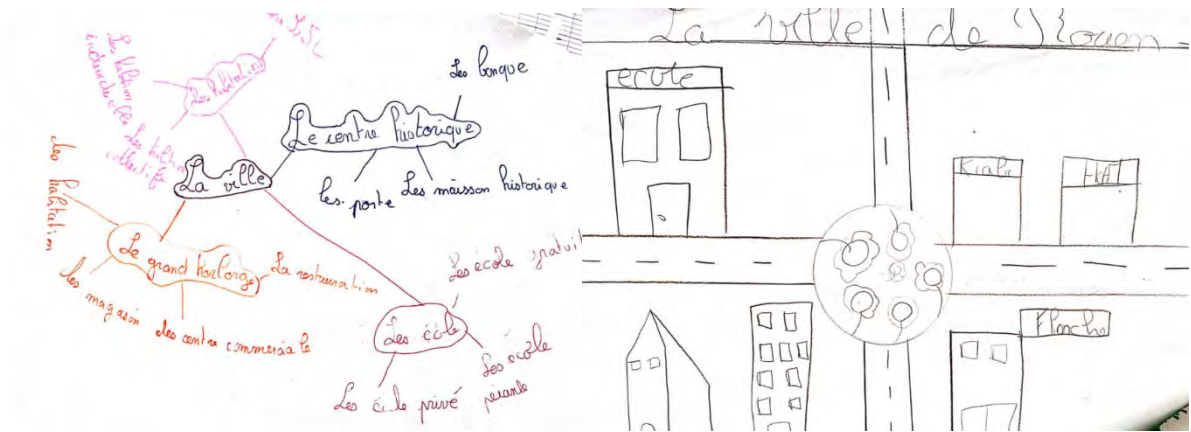


Figure 35: Cartes mentales et illustrations de Shéhérazade séance 1 (en haut) et séance 4 (en bas)

4.2.2. Le monde imaginaire des élèves

L'imaginaire a eu un rôle important dans la modification des représentations du milieu urbain des élèves. En effet, l'imagination sert à décrypter l'information et à se projeter dans celle-ci, ainsi, dans la séance 3 où il a été demandé aux élèves d'imaginer une ville imaginaire dans le parc, le rôle des élèves était alors de faire du lien. Faire du lien entre les personnages de l'histoire (Madlenka et Cléopâtre) et leurs animaux imaginaires mais aussi entre les éléments de l'urbain et ce qui a attiré au monde imaginaire ou qui pourrait faire partie d'un monde imaginaire pour eux. Cela a donc fait appel à plusieurs patterns comme nous l'avons vu dans la partie précédente (cf figure 31, p.54). Cependant ces patterns sont différents d'un individu à un autre selon sa pratique des espaces, ses connaissances du monde, son développement socioculturel,... Ainsi, lors de l'observation des créations des mondes imaginaires réalisés par les élèves, on a pu voir des mondes imaginaires aussi différents que l'illustration de Raiponce (cf figure 36, p.59) et de l'illustration de Mushu (cf figure 37, p. 59). Inversement, on a pu retrouver certains « codes » présents dans beaucoup de « mondes imaginaires » des élèves comme par exemple, la présence de monuments historiques célèbres (cf figure 36, p. 59) que l'on peut mettre en lien avec le travail sur Madlenka qui « voyage » dans plusieurs pays à travers ses déambulations dans la ville dans le livre éponyme⁵³. Cette déambulation amène Madlenka à rencontrer divers pays et les stéréotypes qui lui sont associés notamment à travers les grands monuments représentatifs de ces pays, la tour Eiffel pour la France, la tour de Pise en Italie, Big Ben en Angleterre,...

⁵³ SIS, Peter. *Madlenka*, Grasset-Jeunesse, 2000, 48p.



Figure 36: Monde imaginaire de Raiponce (séance 3)



Figure 37: Monde imaginaire de Mushu (séance 3)

Dans ces mondes imaginaires créés par les élèves on retrouve aussi souvent une personnification des éléments urbains (maison, immeubles,...), ainsi chez Dingo on retrouvera des immeubles avec des visages, dans le monde imaginaire de Tiana, on voit des immeubles qui parlent, on peut aussi trouver des immeubles transformés en animaux chez certains élèves, comme par exemple chez Kuzco (cf figure 30, p.53).

Comme nous l'avons vu précédemment, pour P. Harris et G. Chapelle, l'imagination représente les choses comme elle pourrait être ou comme on voudrait qu'elles soient. Ainsi, quand il a été demandé aux élèves d'imaginer une ville, les élèves ne se sont pas contentés de représenter une ville telle qu'ils pensent qu'elle est mais ils sont allés plus loin et ils ont imaginé une ville « rêvée ». Une ville « rêvée » telle qu'elle devrait être selon eux avec ses

maisons en bonbons, ses immeubles volants, ses milles couleurs. Cette omniprésence de la couleur est frappante si l'on oppose les productions des premières illustrations avec les illustrations du monde imaginaire. C'est une opposition que l'on retrouve dans Madlenka comme nous l'avions vu auparavant et qui était très bien illustrée par certaines images du livre (cf figure 12, p.30). Cette opposition d'un monde réel en gris et d'un monde imaginaire en couleur se retrouve très bien dans la production d'Arielle, où l'on voit bien la ville représentée de manière sombre autour d'un monde imaginaire tout en couleur (cf figure 38, p.60).



Figure 38: Monde imaginaire d'Arielle (séance 3)

A contrario de ces mondes imaginaires plein de couleurs et de joie, on trouvera certaines productions d'élèves plus sombres avec des villes imaginaires industrielles et polluées (cf figure 37, p. 59).

Après avoir observé ces divers œuvres des élèves, on peut ainsi dire que l'imagination est présente pour pallier aux barrières mises par le monde du réel qui d'une certaine façon heurtent « l'intentionnalité » des élèves, c'est-à-dire leurs dessins et leurs projets qui vont impacter leurs représentations du monde. Donc l'imagination sera présente à chaque fois qu'une représentation ne sera pas concordante avec le réel. De plus, il faut remarquer que ce passage dans le monde imaginaire de l'élève, ce « débridage » qui a eu lieu dans la séance 3, a eu pour effet de laisser une plus grande place aux représentations non stéréotypées de la ville

lors de la dernière séance (séance 4). On peut ainsi supposer que les élèves se sont sentis plus « libre » d'adapter leur représentation de la ville à leur imagination. Ce qui serait démontré par le changement que l'on peut observer en comparant les diagrammes d'utilisation des « mots de la ville » dans la séance 1 (cf figure 20 p.45), dans la séance 2 (cf figure 21, p.46) et dans la séance 4 (cf figure 22, p.47), où les « mots de la ville » les plus utilisés en séance 4 ne sont plus les mêmes que pour les séances 1 et 2. Ainsi, si l'on s'en tient à ces observations il semblerait que le travail effectué autour de l'imagination est eu un impact sur les représentations des élèves tout du moins dans le choix de ce qui est représenté.

4.2.3. La ville selon les élèves

Tout d'abord quand les élèves représentent un paysage urbain pour la plupart aussi bien au niveau de la carte heuristique qu'au niveau de l'illustration ils représentent ce qui pour eux correspond à l'image d'une ville et que l'on retrouve très bien dans les diagrammes faisant la moyenne d'utilisation des « mots de la ville » dans les illustrations et dans les cartes mentales (voir annexe p.94 et p.95). On retrouve ainsi comme il l'a déjà été dit des termes qui arrivent au plus haut de ses moyennes comme par exemple « appartement », « maison », « magasin », « service »,... Ces diagrammes montrent une moyenne des « mots de la ville » pour cette classe de CM1, cependant si l'on regarde plus attentivement groupe par groupe l'utilisation des « mots de la ville », on remarquera que le groupe 3, c'est-à-dire le groupe ayant une faible représentation de ce qu'est une ville, utilisera aussi bien dans ses illustrations que dans ses cartes heuristiques des représentations de la ville qui amènent plus à représenter la ville comme un village que comme une ville (cf figure 27, p.52) ce qui démontre bien une très faible représentation de ce qu'est une ville. Ce qui peut paraître paradoxale car tous les élèves de cette classe vivent dans un milieu très urbanisé, Rouen étant une ville de plus de cent mille habitants. Ce qui supposerait que bien qu'habitant dans cet espace urbain les élèves ne le pratiquent pas ou très peu car ce sont les pratiques que l'on a des espaces qui vont avec les représentations collectives transmises créer les représentations individuelles qu'un individu a d'un espace. Si on ne transmet pas de représentations collectives à un individu par quelques biais que ce soit (art, littérature, films,...) et que ce dernier ne pratique pas l'espace étudié, alors on se retrouvera dans le cas du groupe 3 où les élèves ont des représentations très faibles de l'objet étudié. Cela suppose que ces élèves ne font pas les liens entre les différents patterns

composant le pattern de la ville.

A l'inverse on remarquera dans certaines productions des groupes 1 et 2, la présence de marqueurs historiques caractéristiques des quartiers anciens de la ville de Rouen avec par exemple la présence de maisons à colombages dans les illustrations de Raiponce et de Maximilius (cf figure 29, p. 53). Mais aussi la présence de monuments caractéristiques de la ville de Rouen dans certaines cartes heuristiques comme par exemple le Gros-Horloge. Ce qui amène à dire que ces élèves ont des représentations fortes de l'espace soit car il leur a été transmis des représentations collectives, soit car ils pratiquent leur espace urbain proche, sûrement même pour ces deux raisons.

Il peut aussi être noté que lors de la représentation de la ville par les élèves, ces derniers ne représentent pas certains éléments pourtant présents dans les villes comme les banlieues résidentielles ou encore les quartiers d'affaires. Par contre les élèves vont souvent représenter ce qui correspond le plus d'après eux à l'image qu'ils ont d'une ville à savoir le centre-ville où l'on trouve des services (magasins, piscine, cinéma, écoles,...) très présents dans les représentations de la ville et qui se retrouve dans l'utilisation des « mots de la ville » des élèves. Il apparaît assez clairement dans les représentations qu'on les élèves de l'objet urbain que ce dernier soit intimement lié aux notions de « services » et « d'habitat ».

De plus, nous avons vu précédemment que les villes sont des lieux privilégiés de circulation des hommes, or on remarque dans les représentations des élèves que la part laissée aux axes de communication (routes, fleuve,...) est très faible. Ce peu de place laissé aux axes de communication peut être relié au fait que dans bien des représentations des élèves la vie humaine, les habitants sont absents de l'espace urbain. C'est d'ailleurs assez clairement exprimé par le diagramme des moyennes de l'utilisation des « mots de la ville » (voir annexe p.94 et p.95). Ce milieu urbain dénué de vie correspond aux représentations de la ville que l'on trouve souvent en littérature de jeunesse où la ville est exempte de ses habitants, où elle est complètement déshumanisée et devient un objet en soi et plu un objet au service des gens qui l'habitent. Ainsi dans les illustrations des élèves on peut voir les commerces sans voir les gens qui tiennent ce commerce ou bien encore les clients de ce commerce. Cette absence de vie humaine au sein de la ville montre une distorsion entre les représentations de ce qu'est vraiment une ville et ce que les individus se représentent comme étant une ville (cf figure 39, p. 63).

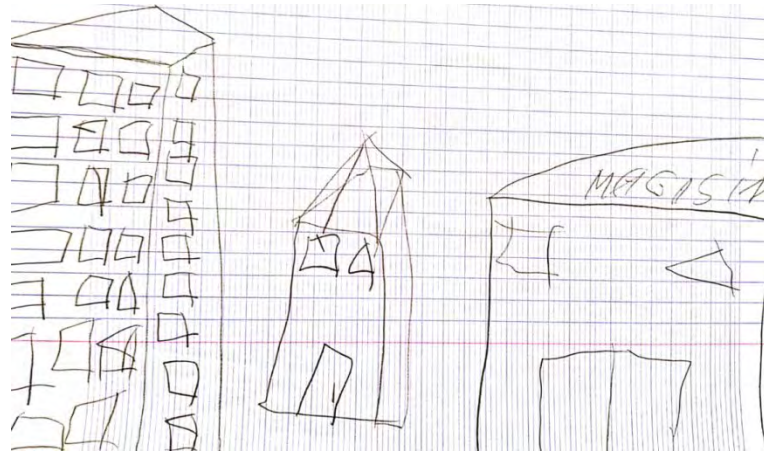


Figure 39: Illustration Minnie (séance 2)

Or l'objet même de la création des villes et de regrouper des individus dans une même aire géographique, il n'y aurait pas de ville si les gens n'avaient pas décidé de se regrouper. On retrouve cependant cette concordance entre l'habitat et l'habité chez certains élèves comme par exemple avec la production de Raiponce (cf figure 40, p. 63).

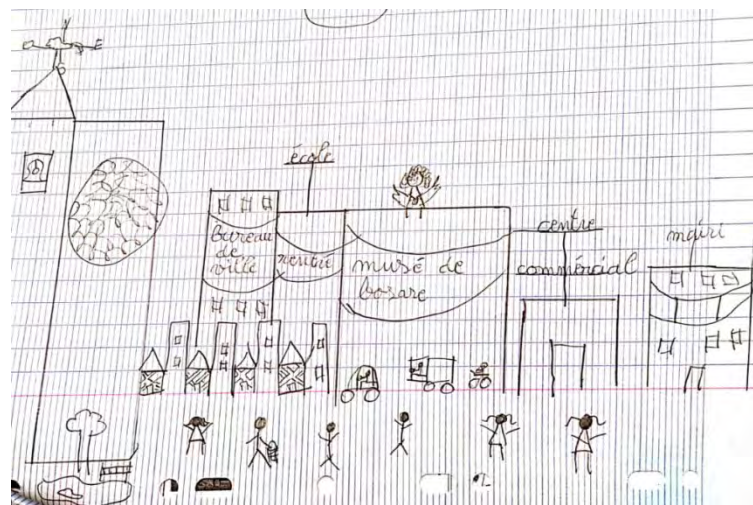


Figure 40: Illustration de Raiponce (séance 2)

On peut aussi remarquer que grâce au travail autour de la littérature de jeunesse les représentations des habitants et des axes de communication ont augmenté comme on peut le voir en comparant les diagrammes de la séance 1 (cf «figure 20, p.45), de la séance 2 (cf figure 21, p.46) et de la séance 4 (cf figure 22, p.47). En effet, dans ces diagrammes on remarque bien qu'il y a une évolution dans l'utilisation de ces « mots de la ville » entre la séance 1 et 2, et entre la séance 2 et 4, ce qui suppose que certaines représentations ont été modifiées grâce au travail réalisé autour des œuvres de P.Sis. En effet, dans les deux livres

travaillés le personnage principale Madlenka rencontre les habitants de sa ville, parle aux divers commerçants, s’amuse avec son amie Cléopâtre au sein de cette ville et pour faire tout cela elle emprunte les axes de communication (trottoir, route,...). Cela a amené à voir que la ville est un objet vivant et certains élèves ont dû le ressentir car leurs représentations en ont été modifiées.

Maintenant que nous avons étudié les différentes représentations apportées par les travaux des élèves nous allons voir en quoi ces observations répondent ou non aux questionnements de départ.

4.3. Réponses aux questionnements et à l’hypothèse de départ.

Dans cette partie il s’agira dans un premier temps de tenter de répondre aux questionnements de départ puis dans un second temps de tenter donner réponse à l’hypothèse de base de ce mémoire. Ces réponses se feront grâce aux éléments apportés par l’analyse quantitative et qualitative de l’étude menée.

4.3.1. Réponses apportées aux questionnements initiaux

4.4. Réponses aux questionnements et à l’hypothèse de départ.

Dans cette partie il s’agira dans un premier temps de tenter de répondre aux questionnements de départ puis dans un second temps de tenter de donner réponse à l’hypothèse de base de ce mémoire. Ces réponses se feront grâce aux éléments apportés par l’analyse quantitative et qualitative de l’étude menée.

4.4.1. Réponses apportées aux questionnements initiaux

Il s’agira ici de traiter une par une les différents questionnements de départ. Ainsi, nous commencerons par la question suivante :

- Comment le traitement de la ville dans la littérature de jeunesse permet à l'enfant de développer son imaginaire?

La littérature de jeunesse que nous avons travaillé dans cette étude mettait en avant dans « Madlenka »⁵⁴ la découverte de différents pays au sein d'une même ville et cela grâce au déambulation du personnage éponyme au sein des différents quartiers qui composent une ville avec ici présent dans ce livre les quartiers français, chinois, indien, italien,... or à chaque fois comme nous l'avons déjà vu ces représentations de la ville étaient accompagnées de stéréotypes très présents dans l'imaginaire collectif (cf. figures 9 et 10, p.29). Ces stéréotypes des différents pays se sont retrouvés dans les différents mondes imaginaires des élèves avec la présence côte à côte dans les villes imaginaires des élèves Big Ben, la tour Eiffel,... (cf. figure 36, p.60). On peut aussi noter que la trame de l'histoire « Le chien de Madlenka⁵⁵ » a permis aux élèves de se lancer dans leurs mondes imaginaires au sein de la ville. En effet dans bien des illustrations d'élèves de leur monde imaginaire on retrouve les personnages de Madlenka, de Cléopâtre et de leurs animaux respectifs que bien qu'imaginaire dans le monde réel sont représentés dans le monde imaginaire des élèves (voir annexe p.113 et 114). Cela montre bien que l'étude la littérature de jeunesse aussi bien par les idées apportées que par le cadre qu'elle apporte permet de développer l'imaginaire des élèves sur un objet souhaité, ici l'objet d'étude était la ville et il y a bien eu des développements de l'imaginaire grâce à la littérature.

- Quelle est l'impact de l'imaginaire dans la géographie urbaine chez les élèves?

L'impact de l'imaginaire dans la géographie du milieu urbain chez les élèves était peu marqué en début de séquence avec dans les représentations des élèves aussi bien les cartes heuristiques que dans les illustrations peu de place laissé au monde imaginaire. Ce peu de place laissé à l'imagination chez cette classe d'élèves s'explique du fait que se sont des élèves urbains et donc que pour la majorité de ces élèves n'ont pas besoin de combler de l'inconnu avec de l'imaginaire qui se nourrirait de stéréotypes et représentations collectives. On suppose ainsi que les élèves ayant le plus recourt à l'imaginaire pour combler leur manque de

⁵⁴ SIS, Peter. *Madlenka*, Grasset-Jeunesse, 2000, 48p.

⁵⁵ SIS, Peter, *Le chien de Madlenka*, Grasset-Jeunesse, 2002, 36p.

représentations seraient les élèves du groupe 3 qui ont une faible représentation de l'espace (cf figure 24 p.49). De plus on a pu remarquer dans l'étude de l'utilisation des « mots de la ville » que les mots utilisés avant et après la séance 3, n'était pas les mêmes, ainsi, si l'on compare les graphiques d'utilisation des « mots de la ville » entre la séance 2 et 4 (cf. figure 18, p.43 et figure 19, p.44) on remarquera que ce ne sont plus les mêmes mots qui sont représentés comme on avait pu le remarquer entre la séance 1 et la séance 2. Cela peut être mis en relation direct avec le travail réalisé en séance 3 autour de l'imaginaire, en effet, dans la séance 4 quand il est demandé aux élèves de réaliser une carte mentale et une illustration de la ville, ces derniers utilisent des « mots de la ville » comme « monument » ou bien encore « route » qui étaient moins utilisés lors de la séance 1 et 2. Cette évolution suppose donc que le travail sur la littérature de jeunesse et sur l'imaginaire a eu impact sur la géographie urbaine et sur les représentations des élèves.

➤ Quelle est la place de l'imaginaire individuel par rapport à l'imaginaire collectif ?

Comme nous l'avons vu dans un premier temps l'imaginaire individuel est une construction qui comprend des stéréotypes et des représentations apportées par l'imaginaire collectif mais aussi une part de connaissances et de représentations du monde par l'individu. Ainsi plus un individu a des connaissances et des représentations fortes d'un espace plus la place laissée à l'imaginaire est faible. Inversement si une personne a des connaissances et des représentations faibles d'un espace alors l'imaginaire sera là pour « combler » le vide dans les représentations amenées par le manque de pratique d'un espace par exemple. C'est dans ce « vide » de connaissances et de représentations que l'imaginaire va venir se « nicher », en effet, l'imaginaire dans l'esprit d'un individu est présent pour répondre à un besoin. L'imaginaire individuel devient alors une construction due à un besoin, pour répondre à ce besoin l'individu intègre les représentations véhiculées par l'imaginaire collectif. Ce sont des représentations véhiculées grâce à la littérature, aux cinémas, aux photographies,... l'art à ainsi une place importante dans la véhiculassions des représentations. C'est pour cela que lorsqu'on demande aux élèves de représenter une ville le « mot de la ville » le plus utilisé est celui « d'appartement » (cf figure 18, p. 43 et figure 19, p.44), ce qui montre bien que dans l'imaginaire collectif une ville est composée essentiellement d'immeubles. Cela marque la prédominance dans l'imaginaire collectif qu'une ville est une grosse métropole, or si l'on reprend ce que nous avons vu auparavant une ville est une unité urbaine agglomérée autour

d'un chef-lieu de plus de 2000 habitants. Or toutes les villes de plus de 2000 habitants ne sont pas forcément composées que « d'immeubles » et de plus mêmes les métropoles elles aussi ne sont pas composées que « d'immeubles. Ainsi, on voit bien que l'imaginaire collectif à un impact fort dans la construction de l'imaginaire individuel.

➤ Quelle est l'importance des stéréotypes dans la construction des représentations?

Comme nous l'avons vu dans la partie précédente l'imaginaire collectif véhicule un lot de représentations stéréotypées de l'espace. Ainsi quand l'on demande aux élèves de représenter une ville ces derniers reprennent les patterns de ce qui doit y avoir dans une ville, « appartements », « maisons », « monuments », « services »,... (cf figure 18, p. 43 et figure 19, p.44). Ce qui a d'ailleurs permis de construire la grille des « mots de la ville ». Cette grille en elle-même est un regroupement des stéréotypes de ce que représentent une ville (cf figure 16 et 17 p.41). De plus, les diverses représentations des élèves ont permis de voir une certaine accumulation de stéréotypes, par exemple dans le cas de Mickey qui représente une maison dans son stéréotype le plus classique, dans le pattern le plus courant (cf figure 27, p.52). Il y a aussi le cas de bon nombre d'élèves qui pour eux représenter une ville signifie représenter une métropole, et cette métropole est souvent représentée, stéréotypée, réduite aux monuments la composant. C'est ainsi qu'on a pu voir dans bon nombre de représentations aussi bien par carte mentale que par illustration que les villes se réduisaient souvent aux capitales d'un pays (Paris, Londres,...) mais encore plus au monument caractérisant cette capitale (tour Eiffel, Big Ben,...) ce que l'on peut très bien voir dans la figure 36 page 59. Cette réduction d'un espace à un seul monument est une chose que l'on voit souvent dans les représentations des villes, ainsi dans l'histoire « Le chien de Madlenka⁵⁶ », l'héroïne Madlenka déambule dans divers quartiers de la ville de New York (quartiers français, chinois,...) et l'auteur Peter Sis a choisi de représenter dans chaque double page des stéréotypes de ces différents pays. Ainsi quand on visite le quartier français on retrouve la tour Eiffel, la baguette, le croissant, le coq,... D'ailleurs on peut remarquer une évolution dans l'utilisation des « mots de la ville », ainsi après le travail sur la littérature de jeunesse et notamment après l'observation des différents quartiers lors de la séance 2, il y a eu une augmentation dans l'emploi des « monuments » dans les « mots de la ville » notamment au niveau des illustrations (cf figure

⁵⁶ SIS, Peter, *Le chien de Madlenka*, Grasset-Jeunesse, 2002, 36p.

19 p. 44). Ce qui suppose que le rapport texte-image travaillé en séance 2 et donc que la littérature de jeunesse a eu un impact sur les représentations des élèves et notamment au travers de l'utilisation des stéréotypes dans la représentation de l'espace urbain.

➤ Comment « penser et imaginer l'espace » change les perceptions des élèves ?

« Penser et imaginer » l'espace a eu un impact sur les représentations des élèves, en effet, ces derniers ont fait évoluer au fur et à mesure de la séquence leurs perceptions de l'espace. On peut d'ailleurs très bien le voir dans les différents diagrammes réalisés d'une séance à l'autre les « mots de la ville » utilisés pour penser l'espace ne sont pas les mêmes pour bon nombre d'élèves. C'est ainsi qu'il a pu être vu dans la séance 4, pour bon nombre d'élèves la « réutilisation » de représentations qu'ils avaient utilisé dans leur monde imaginaire, ce qui explique le changement dans l'ordre des mots les plus représentés dans l'utilisation des « mots de la ville » entre la séance 2 et la séance 4 (cf figure 21, p.46 et figure 22, p.47). De plus il a pu être vu pour certains élèves comme par exemple pour Cendrillon une reprise des représentations vu dans « Madlenka⁵⁷ » avec une vision de la ville vu de haut mais représentée à partir de la vue de l'enfant au bas de l'immeuble (voir annexe p.108). Ce qui montre bien qu'étudier l'espace, le penser, essayer de l'imaginer change les perceptions que l'on a. Cela s'est aussi vu dans le travail fait entre carte mentale et illustration, en effet, les élèves ont représenté rarement la même chose dans leur carte heuristique et dans leur illustration (cf figure 20, p.40, figures 21, p. 46 et figure 22, p.47). Ainsi cela suppose que l'on pense l'espace différemment qu'on se le représente par illustration, cela peut s'expliquer par le fait qu'il y a des notions plus ou moins faciles à représenter par la carte mentale que par l'illustration ou inversement. Cela peut aussi s'expliquer par le fait que ces deux formes de représentations ne font pas intervenir les mêmes enjeux cognitifs, alors que la carte heuristique demandera aux élèves de revenir sur les différents patterns de ce qu'ils savent de la ville, l'illustration bien que faisant elle aussi appelle aux différents patterns n'aura pas cette idée de hiérarchie des idées qui est demandé dans la carte mentale, mais elle mettra plutôt une image mentale, globale de la représentation de la ville.

⁵⁷ SIS, Peter. *Madlenka*, Grasset-Jeunesse, 2000, 48p.

➤ Comment les élèves font-ils pour ne pas confondre le réel et l'imaginaire ?

Pour la classe d'élèves étudiée la question de la confusion entre réel et imaginaire s'est peu posée. En effet, les élèves âgés de 9-10 ans, ont suffisamment de connaissances du monde et un niveau cognitif suffisamment élevé pour faire la différence entre les éléments du réel et les éléments de l'imaginaire que l'on peut retrouver dans la littérature de jeunesse. Tout du moins cette confusion se fait peu au sujet d'un espace concret comme peut l'être l'objet ville, si l'on aborde des sujets moins concrets et plus lointains comme par exemple l'Antiquité en histoire alors les élèves auront du mal à savoir si cette période de l'histoire du monde relève de l'imaginaire collectif ou bien du réel. Cependant pour un objet aussi concret et ancré dans le présent qu'est la ville la confusion n'est pas, la preuve étant que lorsqu'il a été demandé aux élèves d'imaginer un monde imaginaire en séance 3, ces derniers ont pour un bon nombre représenté les animaux de Madlenka et de Cléopâtre qui bien qu'imaginaires dans le monde réel sont devenus réels dans le monde imaginaire (voir annexe p.113 et p.114). Cela montre bien que pour les élèves il n'y a pas de confusion entre ce qui appartient au monde imaginaire et ce qui appartient au monde du réel, en effet, si les élèves ont pu représenter ces animaux imaginaires dans leur ville imaginaire c'est bien parce qu'ils appartenaient au même monde à savoir le monde de l'imagination.

4.4.2. Réponses apportées à l'hypothèse de base

L'hypothèse de départ sur laquelle s'est fondée les recherches menées dans cette étude est la suivante : « les stéréotypes et les représentations véhiculés par la littérature de jeunesse sur l'objet urbain influent sur l'imagination des élèves et modifient ainsi leurs perceptions de l'espace ». Pour tenter de répondre à cette hypothèse, on se basera sur les différents groupes d'observation créés après la prise des conceptions initiales en séance 1 (cf figure 23, p.48). L'étude des « mots de la ville » a ainsi permis de créer trois groupes différents. Un premier groupe ayant de fortes représentations de la ville dès le début de la séquence, ce qui peut s'expliquer par une forte pratique de l'espace urbain mais aussi par des représentations collectives transmises importantes. Pour ce premier groupe on a pu remarquer que dans l'ensemble tout au long des trois séances étudiées leurs représentations de la ville changées peu malgré le travail effectué autour de la littérature de jeunesse et de l'imagination (cf figure

24, p.49 et figure 25, p.50). On retrouve ensuite un second groupe médian ayant des représentations moyennes de la ville se situant autour des 10 mots utilisés pour représenter la ville (cf figure 23, p.48). Ce groupe à dans l'ensemble lui aussi peu bougé bien que des élèves comme Tiana ou encore Anastatia ont vu leurs utilisations augmenter graduellement de la séance 1 à 4 pour passer dans la « catégorie » du groupe 1 (cf figure 24, p.49 et figure 25, p.50). Ce groupe avait dans l'ensemble des représentations assez « fortes » pour ne pas se laisser influencer par les stéréotypes et les représentations influées par la littérature de jeunesse. Le dernier groupe (groupe 3) est celui ayant dans la prise des conceptions initiales en séance 1, les représentations de l'espace urbain les plus faibles (cf figure 23, p.48). C'est pour ce groupe qu'il y a eu le plus d'évolution dans les représentations de l'espace, en effet dans la quasi-totalité les élèves de ce groupe ont vu leur utilisation des « mots de la ville » augmenter (cf figure 24, p.49 et figure 25, p.50). Cette évolution pour la presque totalité de ce groupe est à mettre sur le fait que dû à leur faible représentation de l'espace urbain ces élèves ont été plus influençables que les élèves des autres groupes car ils n'avaient aucune représentation ancrée pouvant faire obstacle aux représentations induites par le travail sur la littérature de jeunesse. Cela a aussi eu une influence sur l'imaginaire de ces élèves, en effet, comme nous l'avons vu l'imagination répond au besoin de combler un manque de connaissances et de représentations, or ces élèves ont au fur et à mesure de cette séquence augmenté leurs connaissances et leurs représentations sur l'objet urbain, ce qui a abouti à laisser moins de place à l'imaginaire. Ainsi les représentations et les stéréotypes véhiculés par la littérature de jeunesse ont bels et bien eu un impact sur l'imaginaire et les perceptions des élèves mais seulement quand les élèves en question avaient à la base de faibles représentations de l'espace.

Conclusion

Tout au long de cette étude on a pu s'apercevoir que les représentations de l'objet urbain différaient d'un élève à l'autre même si pour bon nombre d'entre elles, elles gardaient un certain nombre de constances et de points communs. En effet, sur les 19 élèves de la classe, il y a eu à chaque fois 19 illustrations et 19 cartes mentales différentes, tout comme entre chaque séance les représentations pour un même élève n'étaient jamais les mêmes. Les différences entre ces différentes représentations sont dues aux différences de pratique de l'espace des élèves mais aussi aux différences dans l'acculturation et dans la transmission des représentations héritées. Les similitudes entre ces différentes représentations sont quand à elles aussi dû aux représentations héritées, tirées de l'imaginaire collectif de la société qui transmet des patterns communs aux individus. La littérature de jeunesse a eu comme travail dans cette étude de faire évoluer ces patterns grâce aux représentations qu'elle transmettait et ceux notamment grâce à des représentations de l'espace assez marquées, un travail autour des stéréotypes et une plongée dans un monde imaginaire. Ce travail autour de l'imagination a ainsi permis notamment au niveau de la dernière séance de « débloquer » certaines représentations, avec des élèves qui se sont en plus sortis d'une représentation stéréotypée de l'espace. Ainsi, le travail autour de la littérature de jeunesse a permis de changer les représentations et les perceptions pour certains élèves, en effet, principalement les élèves ayant des représentations faibles de l'objet ville on vu leurs représentations évoluées significativement à la hausse. Ce qui démontre bien que la littérature de jeunesse peut avoir une influence sur les représentations des élèves.

Cependant si cette étude était à refaire, il y serait apporté quelques changements, en effet, il a pu être constaté différents points à améliorer lors de la mise en place de la séquence de recherche et de l'analyse des résultats. Ainsi, il aurait été sûrement judicieux de séparer les élèves lors de la réalisation de leur carte heuristique et de leur illustration, car leur proximité a pu les influencer les uns les autres, ce qui a pu entraîner un faussement des résultats. De plus, il aurait très certainement été utile de faire cette étude sur un échantillonnage plus grand, 19 élèves n'apportant pas un taux de représentativité assez élevé pour que les résultats de cette étude soit parlant pour l'ensemble de la population.

Toutefois, cette étude a permis de faire évoluer ma pratique professionnelle notamment au niveau de l'interdisciplinarité mise en place, ce qui a pu être repris tout au long de l'année dans d'autres domaines d'études. Cette étude m'a aussi permis de me lancer plus largement dans la mise en place des cartes heuristiques au sein de la classe aussi bien pour les prises de

conceptions initiales que pour les leçons, les révisions ou encore les exposés. De plus pratiquer les cartes heuristiques en classe s'est avéré une démarche qui part des savoirs et des représentations des élèves pour construire les séquences d'enseignement. Cette étude m'a aussi permis d'avoir un autre regard sur l'imagination dans l'enseignement, en effet, l'imaginaire peut être un réel outil d'apprentissage qui permet aux élèves de s'approprier et de renforcer leurs connaissances.

Enfin, au fur et à mesure de l'analyse des résultats obtenus il est apparu qu'il aurait été intéressant d'avoir deux terrains d'études distincts, l'un se trouvant dans un milieu urbain comme ici et l'autre se trouvant dans un milieu rural. Cela afin de voir si les représentations de la ville étaient plus faibles chez des élèves ruraux mais aussi de voir si ces derniers auraient été influencés de la même manière par la littérature de jeunesse. Il aurait été aussi intéressant de voir si leur imaginaire de la ville correspondait à l'imaginaire d'un élève urbain.

Bibliographie et sitographie

➤ Bibliographie :

ARMAND, Frémont. « Recherches sur l'espace vécu » dans *Espace géographique*, tome 3, n°3. 1974, pp.231-238.

BEN FADHEL, Slah Edine. « L'enfant et l'image : socialisation et développement cognitif » dans *Enfances & Psy*, n°37. 2007, pp.133-138.

CHAUDOIR, Philippe. « La rue : une fabrique de l'imaginaire urbain » dans *Culture et Musée*, n°12. 2008, pp.51-64.

DAVID, Jean. « Enseignement de la géographie et représentations spatiales : première approche » dans *Revue de Lyon*, vol 61, n°2. 1986, pp. 189-194.

DENIS, Michel et Daniel DUBOIS. « La représentation cognitive : quelques modèles récents » dans *L'année psychologique*, vol 76 n°2. 1976, pp. 541-562.

DORTIER, Jean-François. « L'univers des représentations ou l'imaginaire de la grenouille » dans *Sciences Humaine*, n°128. 2002, pp.5-22.

DUBORGEL, Bruno. *Imaginaire et pédagogie*, Privat, 1992, 277p.

HARRIS, Paul. *L'imagination chez l'enfant : son rôle crucial dans le développement cognitif et affectif*, Retz, 2007, 222p.

HARRIS, Paul et Gaëtane CHAPELLE. « Imaginer pour grandir. Entretien avec Paul L. Harris » dans *Sciences Humaines*, n°45. 2004, pp 20-29.

LEGROS, Patrick *et al.* *Sociologie de l'imaginaire*, Armand Collin, 2006, 236p.

MEUNIER, Jean-Guy. « Trois types de représentations cognitives » dans *Les cahiers du LANCI*, n°2002-02. 2002, 29p.

MONGIN, Pierre et Fabienne, DE BROECK. *Enseigner autrement avec le mind mapping*,

cartes mentales et conceptuelles, DUNOD, 2016, 191p.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONAL, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE ; *Le bulletin officiel de l'éducation nationale : programme pour le cycle 3*, Bulletin spécial n°11, 2015, pp.93-221.

MOSCOVICI, Serge. *Des représentations collectives aux représentations sociales*, PUF, 1989, 454p.

PIAGET, Jean. *La représentation du monde chez l'enfant*, PUF, 1947, pp.5-30.

SASEK, Miroslav. *Hong Kong*, Casterman, 1960, 62p.

SASEK, Miroslav. *New York*, Casterman, 1960, 63p.

SASEK, Miroslav. *Paris*, Casterman, 1960, 62p.

ROWNTREE, Bob. « Les cartes mentales, outil géographique pour la connaissance urbaine. Le cas d'Angers » dans *Noréis*, n°176. 1997, pp.585-604.

SENEGAL, G. *Aspect de l'imaginaire spatial : identité ou fin des territoires ?*, Armand Collin, 1992, 16p.

SIS, Peter. *Le chien de Madlenka*, Grasset-Jeunesse, 2002, 36p.

SIS, Peter. *Madlenka*, Grasset-Jeunesse, 2000, 48p.

➤ Sitographie :

CITE DE L'ARCHITECTURE ET DU PATRIMOINE. *Les représentations de la ville dans la littérature de jeunesse*, vidéo, 2016, 107 min, [http://www.citechailot.fr/fr/auditorium/litterature/26134-les_representations_de_la_ville_dans_la_litterature_jeunesse.html], (page consultée le 20 décembre 2016).

COLLOT, Michel. *Pour une géographie littéraire*, Fabula-Lht, [<http://www.fabula.org/lht/8/collot.html>], (page consultée le 19 mai 2016).

LAFAYE, S. *Présentation des cartes heuristiques*, [www.eed.ac-versailles.fr/IMG/pdf/], (page consultée le 17 novembre 2016).

Table des illustrations

Figure 1: SASEK, Miroslav. New York.....	25
Figure 2: SASEK, Miroslav. Hong Kong.....	25
Figure 3: SASEK, Miroslav. Paris.....	25
Figure 4: Peter, SIS. Madlenka (couverture).....	26
Figure 5: Peter, SIS. Madlenka, pp2-7.	27
Figure 6: Vue aérienne de New York, Visite-Usa.fr, Figure 7: Peter, SIS. Madlenka, p4. ...	27
Figure 8: Peter, SIS. Madlenka, pp10-11.....	28
Figure 9: Peter, Sis, Madlenka, pp14-17	29
Figure 10: Peter, Sis, Madlenka, pp 18-20	29
Figure 11: Peter, Sis, Madlenka, p48.....	29
Figure 12: Peter, Sis, Le chien de Madlenka, pp24-27.....	30
Figure 13: Peter, Sis, Le chien de Madlenka, pp22-23.....	31
Figure 14: Peter, Sis, Le chien de Madlenka, pp 16-17.....	31
Figure 15: Carte mentale et illustration de Raiponce (séance 1).....	40
Figure 16: Tableau de relevé des données quantitatives : carte mentale du 16 janvier 2017 (séance 1).....	41
Figure 17: Tableau de relevé des données quantitatives: illustration du 16 janvier 2017 (séance 1).....	41
Figure 18: Diagramme de l'utilisation des "mots de la ville" dans les cartes mentales (en %).....	43
Figure 19: Diagramme de l'utilisation des "mots de la ville" dans les illustrations (en %).....	44
Figure 20: Diagramme des représentations des "mots de la ville" lors de la séance 1 (en pourcentage)	45
Figure 21: Diagramme des représentations des "mots de la ville" lors de la séance 2.....	46
Figure 22: Diagramme des représentations des "mots de la ville" lors de la séance 4.....	47
Figure 23: Diagramme des répartitions des élèves par rapport à l'utilisation des « mots de la ville » pour la séance 1	48
Figure 24: Diagramme comparatif de l'utilisation des « mots de la ville » pour les séances 1 et 2	49
Figure 25: Diagramme comparatif de l'utilisation des "mots de la ville" pour les séances 1, 2 et 4	50
Figure 26: Illustration de Kuzco (séance 1).....	51

Figure 27: Illustration de Mickey (séance 1).....	52
Figure 28: Schéma des patterns de la ville	52
Figure 29: Habitations en colombages, illustration de Maximilius (à gauche) et de Raiponce (à droite)	53
Figure 30: Monde imaginaire réalisé lors de la séance 3, Dingo (à gauche), Kuzco (au milieu) et Raiponce (à droite)	53
Figure 31: Schéma des patterns de la ville imaginaire	54
Figure 32: Carte mentale et illustration d'Elsa (séance 2)	55
Figure 33: Carte mentale et illustration de Mulan (séance 2).....	55
Figure 34: Illustrations de Némó (de gauche à droite, séances 1, 2, 3 et 4)	56
Figure 35: Cartes mentales et illustrations de Shéhérazade séance 1 (en haut) et séance 4 (en bas)	58
Figure 36: Monde imaginaire de Raiponce (séance 3).....	59
Figure 37: Monde imaginaire de Mushu (séance 3)	59
Figure 38: Monde imaginaire d'Arielle (séance 3)	60
Figure 39: Illustration Minnie (séance 2)	63
Figure 40: Illustration de Raiponce (séance 2).....	63

Annexe

Fiche de préparation : séance 1

<u>Domaine</u> : Interdisciplinarité : Géographie – Art visuel - Français		Niveau : CM1		
<u>Séquence</u> : La ville imaginaire		Période : 3 N° : 1		
<u>Titre de la séance</u> : Recueil des représentations initiales sur la ville imaginaire		Durée : 35 min		
<u>Objectif</u> : Relever les conceptions initiales des élèves.		<u>Compétences</u> : Utiliser des représentations variées et organiser des données de natures variées. Représenter le monde environnant ou donner forme à son imaginaire. Analyser des expériences spatiales et prendre conscience de la dimension géographique de son existence.		
<i>Matériel</i> : feuilles blanches A4 – feutres – crayons de couleurs.		NB : Les élèves doivent avant cette séances avoir vus plusieurs cartes heuristiques et en avoir faites pour qu'ils puissent comprendre le fonctionnement de ses cartes.		
Phase	Durée	Rôle du maître	Modalités	Rôle de l'élève
Présentation du sujet.	5 min	Le maître présente l'objectif de la séance du jour : « regrouper ce que vous savez sur les villes grâce à une carte mentale ».	Collectif	Les élèves posent des questions sur ce qu'ils n'ont pas compris et certains reformulent pour aider ceux en difficultés.
Recueil des représentations à l'aide des cartes mentales.	15 min	Le maître place le mot « ville » au centre du tableau et demande aux élèves de faire la même chose avec leur feuille A4 (format paysage).	Individuel	Les élèves doivent placer le mot « ville » au centre de la feuille puis créer des hiérarchies autour du concept de ville.

<p>Recueil des représentations à l'aide d'un dessin.</p>	<p>15 min</p>	<p>Le maître distribue une nouvelle feuille blanche A4 et demande aux élèves de réaliser un dessin d'une ville à partir de leurs connaissances et de la carte mentale qu'ils viennent de réaliser.</p>	<p>Individuel</p>	<p>Grâce à leurs connaissances et à leur carte mentale les élèves réalisent une représentation de ce qu'est une ville pour eux.</p> <p><i>Réalisations possibles : réalisation d'un quartier, vue frontale et non de haut, seul les habitations sont présentes, seuls les routes sont présentes, il n'y a pas d'humains ...</i></p>
<p>Remédiation : Pour les élèves ayant des difficultés à hiérarchiser leurs idées, leur donner des « branches » de départ afin de les aider et de les lancer dans le travail demandé.</p>				

Fiche de préparation : séance 2

<u>Domaine</u> : Interdisciplinarité : Géographie – Art visuel - Français		Niveau : CM1		
<u>Séquence</u> : La ville imaginaire		Période : 3 N° : 2		
<u>Titre de la séance</u> : Confrontation des représentations à la littérature de jeunesse.		Durée : 55 min		
<u>Objectif</u> : A l'aide du rapport à l'image faire évoluer les représentations des élèves.		<u>Compétences</u> : Utiliser des représentations variées et organiser des données de natures variées. Représenter le monde environnant ou donner forme à son imaginaire. Analyser des expériences spatiales et prendre conscience de la dimension géographique de son existence. La littérature développe l'imagination, enrichit la connaissance du monde et participe à la construction de soi.		
<i>Matériel : passage de « Madlenka⁵⁸ » format A4 – fiches élèves - feuilles blanches A4 – feutres et crayons.</i>		NB : Travail sur le rapport texte-image et sur l'appropriation de ses représentations grâce à ce travail.		
Phase	Durée	Rôle du maître	Modalités	Rôle de l'élève
Présentation de la séance et de l'album.	10 min	Le maître présente la séance aux élèves : « aujourd'hui nous allons écrire une histoire à l'aide d'un album ». Le maître montre la couverture des élèves et leur demander des idées sur l'histoire, puis il marque ces	Collectif	Remue-méninge : les élèves donnent leurs idées sur les tenants et les aboutissants de l'histoire de « Madlenka » <i>Si difficultés relancé le débat en leu demandant : qui est Madlenka ? Ou vit-elle ?...</i>

⁵⁸ Ibidem.

Rédaction de l'histoire de Madlenka.	15 min	idées au tableau (en forme de carte mentale).	Individuel	Les élèves créent leur propre histoire de Madlenka à l'aide des images choisies par le maître.
Recueil des représentations à l'aide de la carte mentale.	15 min	Le maître affiche les images choisies au tableau puis distribue les fiches élèves. Lecture et explication de la consigne.	Individuel	
Recueil des représentations à l'aide d'un dessin de la ville.	15 min	Le maître demande aux élèves de réaliser une nouvelle carte mentale de ce qu'est une ville.	Individuel	Les élèves placent le mot « ville » au centre d'une feuille A4 puis ils hiérarchisent la notion à l'aide de leurs connaissances et de leur récit.
		Le maître demande aux élèves de réaliser le dessin d'une ville sur une feuille A4. Relever les fiches élèves sur l'histoire de Madlenka et enlever les images au tableau.		A partir de leurs connaissances, de leur carte mentale les élèves réalisent un dessin d'une ville. <i>Réalisation possible : dessin de la ville « vue de haut », prépondérances des différents quartiers, présences d'humains avec leurs lots de stéréotypes,...</i>
<p><u>Remédiation</u> : Les élèves peuvent s'aider de la carte mentale créée au tableau par le groupe-classe afin de réaliser leur histoire.</p> <p>Si certains élèves n'ont pas terminés leur dessin de la ville, le mettre dans le « plan de travail » en travail en autonomie.</p>				

Fiche de préparation : séance 3

<u>Domaine</u> : Interdisciplinarité : Géographie – Art visuel - Français		Niveau : CM1		
<u>Séquence</u> : La ville imaginaire		Période : 3 N° : 3		
<u>Titre de la séance</u> : Confrontation des représentations à la littérature de jeunesse.		Durée : 45 min		
<u>Objectif</u> : A l'aide du rapport à l'image faire évoluer les représentations des élèves.		<u>Compétences</u> : Utiliser des représentations variées et organiser des données de natures variées. Représenter le monde environnant ou donner forme à son imaginaire. Analyser des expériences spatiales et prendre conscience de la dimension géographique de son existence. La littérature développe l'imagination, enrichit la connaissance du monde et participe à la construction de soi.		
Matériel : livre « Le chien de Madlenka ⁵⁹		NB : Faire créer leur propre monde imaginaire aux élèves.		
Phase	Durée	Rôle du maître	Modalités	Rôle de l'élève
Présentation de la séance	5 min	Le maître présente le thème de la séance du jour : « aujourd'hui nous allons réaliser un monde imaginaire dans la ville »	Collectif	
Présentation et de lecture de l'œuvre.	10 min	Présentation de la couverture du livre. Lecture magistrale de l'histoire jusqu'à la page 22-23 (figure	Collectif	Les élèves débattent sur le contenu de l'histoire. Interaction des élèves sur l'histoire sur ce qu'ils en

⁵⁹ *Ibidem.*

Réalisation d'un monde imaginaire.	30 min	13, page 20). Le maître distribue les feuilles A4 blanches et donne la consigne de travail : « Madlenka et Clépâtre sont rentrées dans la cour, vous devez imaginer ce qu'elles vont y trouver et le dessiner ».	Individuel	comprennent. Reformation de la consigne par les élèves pour s'assurer de leur bonne compréhension. Sur la fiche élève réaliser le dessin de la cour imaginaire. <i>Réalisation possible : dessin de la ville « vue de haut », présences d'humains avec leurs lots de stéréotypes, présence plus forte de l'imaginaire dans leur dessin,....</i>
------------------------------------	--------	---	------------	--

Remédiation :

Si les élève n'arrivent pas à ce projeter dans cette cour imaginaire au sein de a ville, leur demander par commencer à imaginer Madlenka et Clépâtre puis leur chien et cheval respectif. Pour ensuite imaginer une histoire entre ces protagonistes.

Si certains élèves n'ont pas terminés leur dessin de la ville, le mettre dans le « plan de travail » en travail en autonomie.

Fiche de préparation : séance 4

<u>Domaine</u> : Interdisciplinarité : Géographie – Art visuel - Français		Niveau : CM1		
<u>Séquence</u> : La ville imaginaire		Période : 3 N° : 4		
<u>Titre de la séance</u> : Retour métacognitif		Durée : 35 min		
<u>Objectif</u> : Voir si les représentations influées par la littérature de jeunesse ont un impact durable sur les représentations des élèves.		<u>Compétences</u> : Utiliser des représentations variées et organiser des données de natures variées. Représenter le monde environnant ou donner forme à son imaginaire. Analyser des expériences spatiales et prendre conscience de la dimension géographique de son existence.		
<u>Matériel</u> : Feuilles blanches A4 – feutres et crayons		NB : Cette séance doit être différée de 2-3 semaines avec la séance 3.		
Phase	Durée	Rôle du maître	Modalités	Rôle de l'élève
Présentation du sujet.	5 min	Le maître présente l'objectif de la séance du jour : « regrouper ce que vous savez sur les villes grâce à une carte mentale ».	Collectif	Les élèves posent des questions sur ce qu'ils n'ont pas compris et certains reformulent pour aider ceux en difficultés.
Recueil des représentations à l'aide des cartes mentales.	15 min	Le maître place le mot « ville » au centre du tableau et demande aux élèves de faire la même chose avec leur feuille A4 (format paysage). Le maître distribue	Individuel	Les élèves doivent placer le mot « ville » au centre de la feuille puis créer des hiérarchies autour du concept de ville.

Recueil des représentations à l'aide d'un dessin.	15 Min	une nouvelle feuille blanche A4 et demande aux élèves de réaliser un dessin d'une ville à partir de leurs connaissances et de la carte mentale qu'ils viennent de réaliser.	Individuel	Grâce à leurs connaissances et à leur carte mentale les élèves réalisent une représentation de ce qu'est une ville pour eux.
---	-----------	---	------------	--

Remédiation : Pour les élèves ayant des difficultés à hiérarchiser leurs idées, leur donner des « branches » de départ afin de les aider et de les lancer dans le travail demandé.

Séance 2 : fiche élève (recto)

Prénom :

Madlenka

Aide toi des images pour écrire l'histoire de Madlenka.



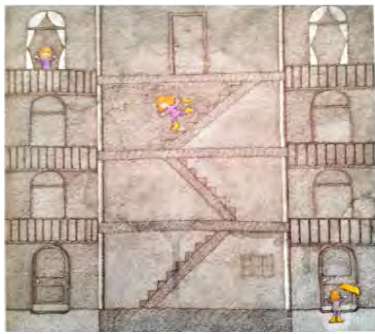
.....
.....
.....
.....
.....
.....



.....
.....
.....
.....
.....
.....



.....
.....
.....
.....
.....
.....



.....
.....
.....
.....
.....
.....



.....
.....
.....
.....
.....
.....



.....
.....
.....
.....
.....
.....

Séance 2 : fiche élève (verso)



.....

.....

.....

.....

.....



.....

.....

.....

.....

.....



.....

.....

.....

.....

.....



.....

.....

.....

.....

.....



.....

.....

.....

.....

.....



.....

.....

.....

.....

.....



.....

.....

.....

.....

.....



.....

.....

.....

.....

.....



.....

.....

.....

.....

.....

Tableau de relevé des données quantitatives :
carte mentale du 16 janvier 2017

Carte mentale du 16 janvier																	
	Habitations			Bâtiment de la ville				Voirie			Végétation						
	Appartement	Hôtel	Maison	Autre	Monument	Magasin	Service	Loisirs	Autre	Privé	Habitant	Route	Signalisation	Véhicule	Parc	Arbre	Autre
Donald	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1			
Arielle	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1			
Shéhérazade	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1			
Kuzco	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1			
Dimbo	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1			
Maximilius	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1			
Anastasia	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1			
Elsa	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1			
Raiponce	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1			
Tiana	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1			
Mushu	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1			
Minnie	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1			
Mulan	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1			
Cendrillon	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1			
Aladin	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1			
Dingo	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1			
Mickey	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1			
Némo	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1			
Lady	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1			

Tableau de relevé des données quantitatives :
illustration du 16 janvier 2017

Représentation par l'illustration du 16 janvier																			
	Habitations						Bâtiment de la ville						Voirie				Végétation		
	Appartement	Hôtel	Maison	Autre	Monument	Magasin	Service	Loisirs	Autre	Privé	Habitant	Route	Signalisation	Véhicule	Parc	Arbre	Autre		
Donald	1		1	1	1	1	1	1	1			1	1				1		
Arielle	1						1												
Shéhérazade	1					1													
Kuzco	1					1	1	1			1								
Dimbo																			
Maximilius	1		1	1	1	1	1				1								
Anastasia	1		1	1						1	1			1					
Elsa	1				1	1													
Raiponce	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1		1	1	1	1	1		
Tiana	1		1	1	1	1	1	1						1					
Mushu	1	1	1	1	1	1	1	1	1			1							
Minnie	1	1	1	1	1	1	1	1											
Mulan	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1								
Cendrillon	1		1	1	1	1	1	1			1						1		
Aladin				1	1	1	1	1									1		
Dingo																			
Mickey			1	1	1	1	1	1									1		
Némo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1						1		
Lady	1																		

Tableau de relevé des données quantitatives :
carte mentale du 20 janvier 2017

Carte mentale du 20 janvier																	
	Habitations			Bâtiment de la ville				Voirie			Végétation						
	Appartement	Hôtel	Maison	Autre	Monument	Magasin	Service	Loisirs	Autre	Privé	Habitant	Route	Signalisation	Véhicule	Parc	Arbre	Autre
Donald	1		1	1	1	1	1	1	1								
Arielle	1		1	1	1	1	1	1	1					1			
Shéhérazade	1		1	1	1	1	1	1	1		1						
Kuzco	1		1	1	1	1	1	1	1		1				1		
Dimbo	1		1	1	1	1	1	1	1		1						
Maximilius	1		1	1	1	1	1	1	1								
Anastasia	1		1	1	1	1	1	1	1					1			
Elsa			1	1	1	1	1	1	1		1						
Raiponce	1		1	1	1	1	1	1	1		1			1			
Tiana	1		1	1	1	1	1	1	1		1						
Mushu	1		1	1	1	1	1	1	1					1			
Minnie	1		1	1	1	1	1	1	1					1			
Mulan	1		1	1	1	1	1	1	1					1			
Cendrillon	1		1	1	1	1	1	1	1					1			
Aladin	1		1	1	1	1	1	1	1					1			
Dingo	1		1	1	1	1	1	1	1					1			1
Mickey	1		1	1	1	1	1	1	1					1			1
Némo			1	1	1	1	1	1	1								
Lady			1	1	1	1	1	1	1								1

Tableau de relevé des données quantitatives :
Illustration du 20 janvier 2017

Carte mentale du 20 janvier																
	Habitations			Bâtiment de la ville				Voirie			Végétation					
	Appartement	Hôtel	Maison	Autre	Monument	Magasin	Service	Loisirs	Autre	Privé	Habitant	Route	Signalisation	Véhicule	Parc/Arbre	Autre
Donald	1		1		1							1				
Arielle	1		1													1
Shéhérazade				1												1
Kuzco	1		1		1			1								
Dimbo	1				1											
Maximilius	1				1											
Anastasia	1		1		1											1
Elsa	1				1											
Raiponce	1	1	1		1	1	1	1				1		1		
Tiana	1				1									1		
Mushu	1		1		1			1						1		
Minnie	1		1		1											
Mulan	1				1									1		
Cendrillon	1													1		
Aladin	1															1
Dingo	1		1		1											1
Mickey	1		1													1
Némo	1		1													1
Lady	1		1		1			1								1

Tableau de relevé des données quantitatives :
carte mentale du 10 février 2017

Carte mentale du 10 février																			
	Habitations						Bâtiment de la ville						Voirie				Végétation		
	appartement	Hôtel	Maison	Autre	Monument	Magasin	Service	Loisirs	Autre	Privé	Habitant	Route	Signalisation	Véhicule	Parc	Arbre	Autre		
Donald					1	1	1									1			
Arielle																			
Shéhérazade	1		1		1	1	1					1						1	
Kuzco	1		1		1	1	1				1	1		1					
Dimbo	1				1							1							
Maximilius												1		1					
Anastasia	1		1		1	1	1				1	1		1					
Elsa																			
Raiponce	1		1		1	1	1				1	1		1					
Tiana	1				1	1	1				1	1		1					
Mushu	1		1		1							1							
Minnie												1		1					
Mulan					1	1	1					1							
Cendrillon	1		1		1	1	1				1	1		1					
Aladin	1																		
Dingo			1		1														
Mickey			1															1	
Némo	1		1		1	1	1				1	1		1					
Lady	1																	1	

Diagramme de l'utilisation des « mots de la ville » dans les cartes mentales (en pourcentage)

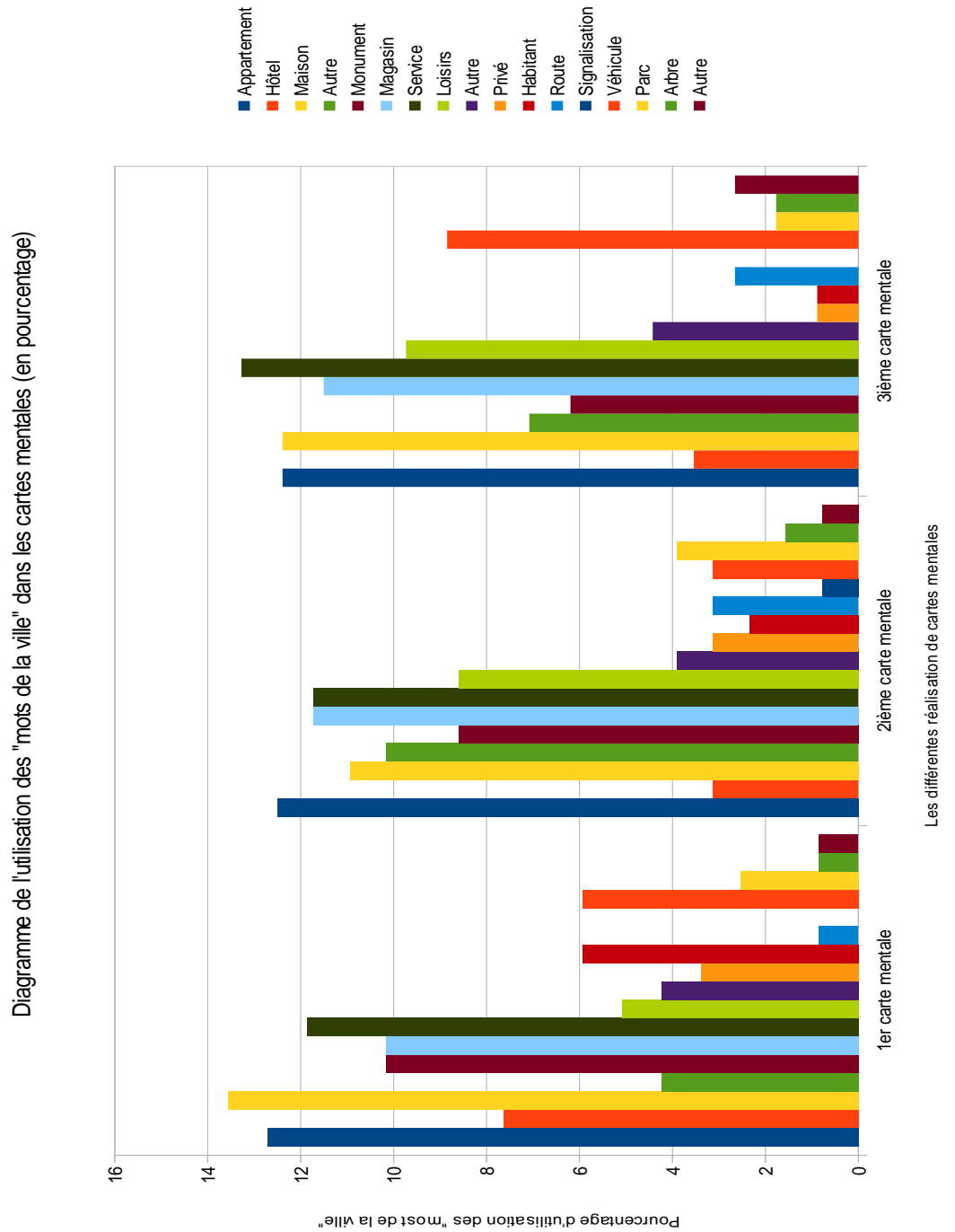


Diagramme de l'utilisation des « mots de la ville » dans les illustrations (en pourcentage)

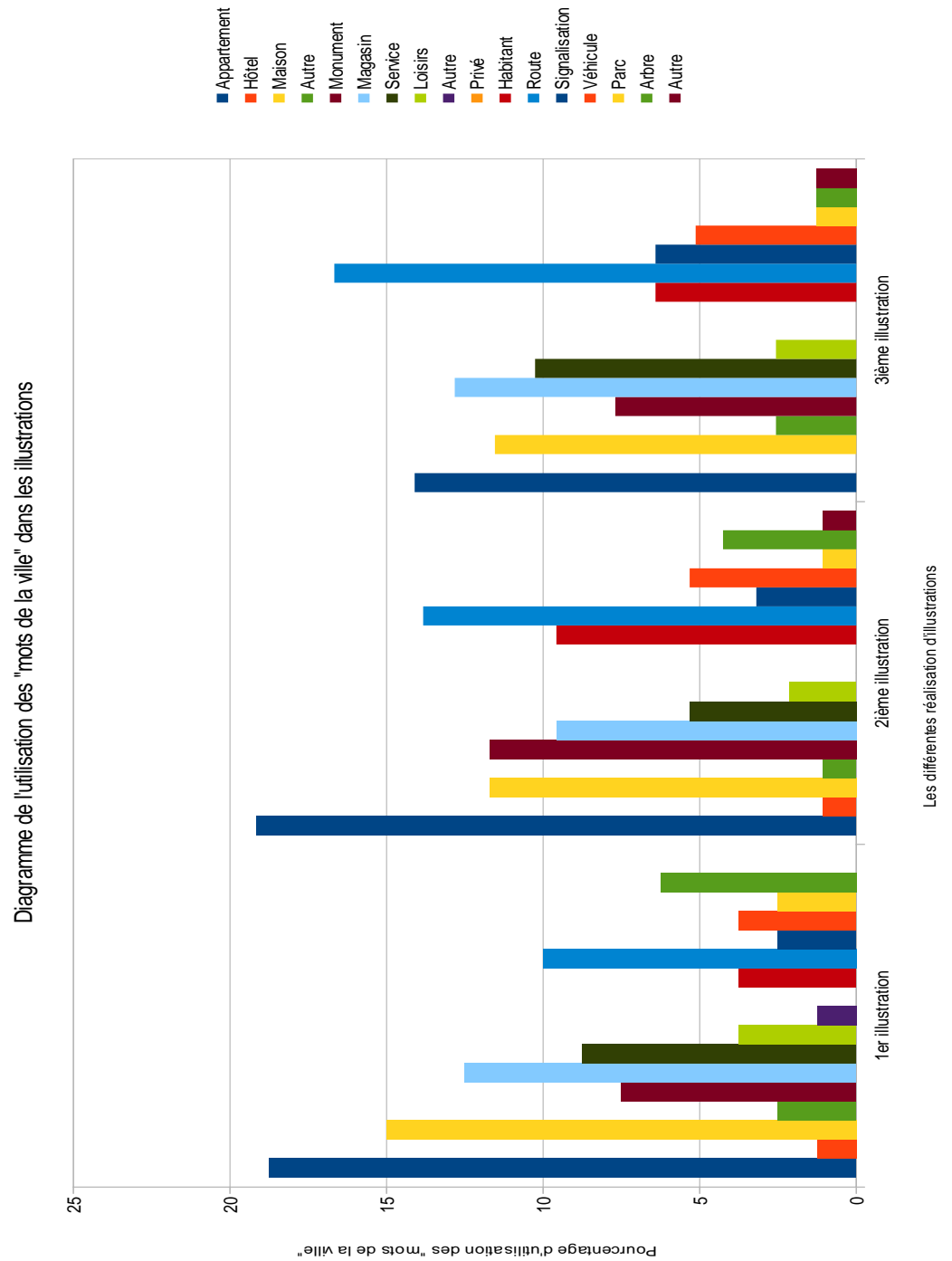


Diagramme des moyennes d'utilisation des « mots de la ville » dans les cartes mentales

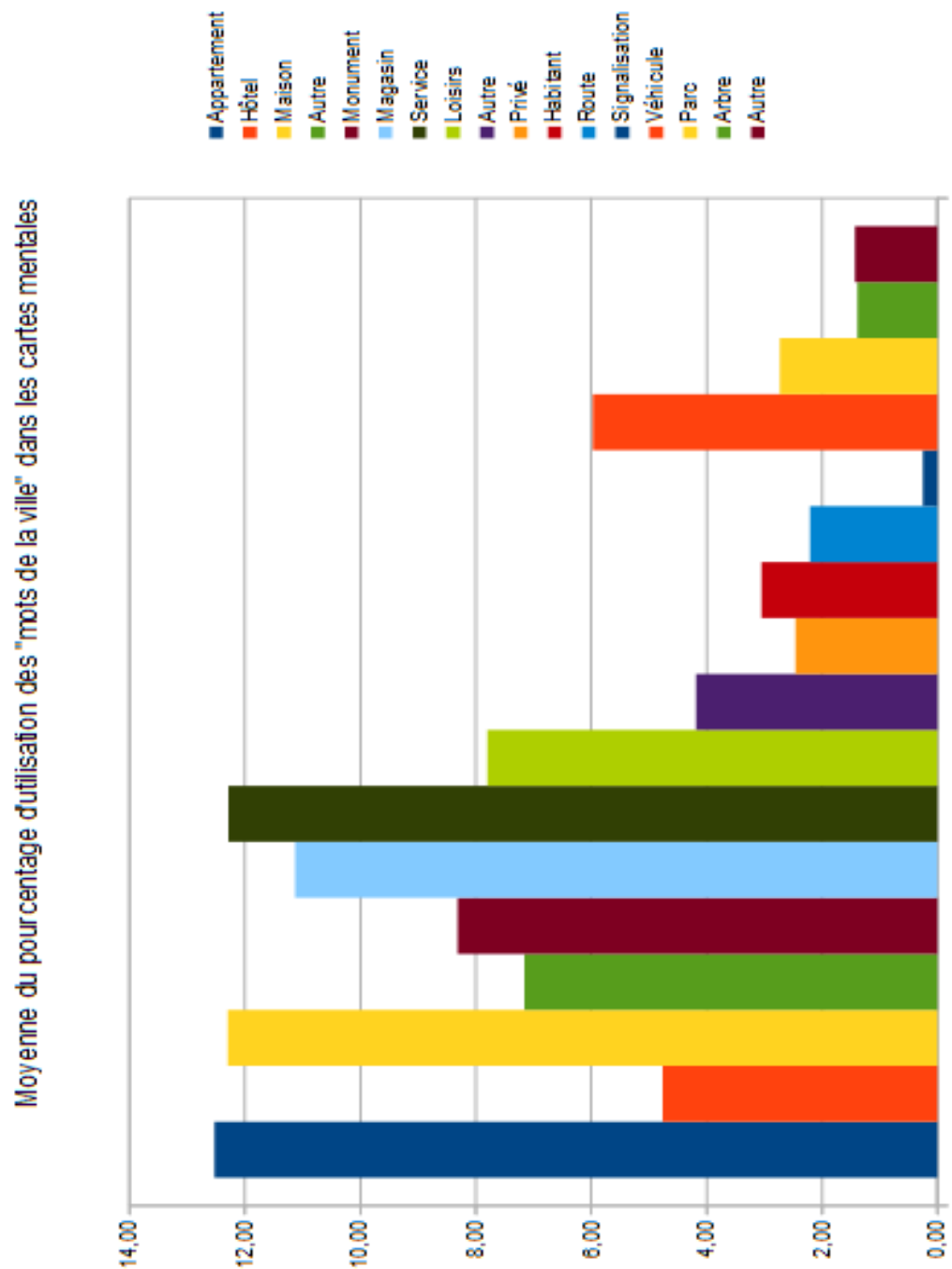


Diagramme des moyennes d'utilisation des « mots de la ville » dans les illustrations
(en pourcentage)

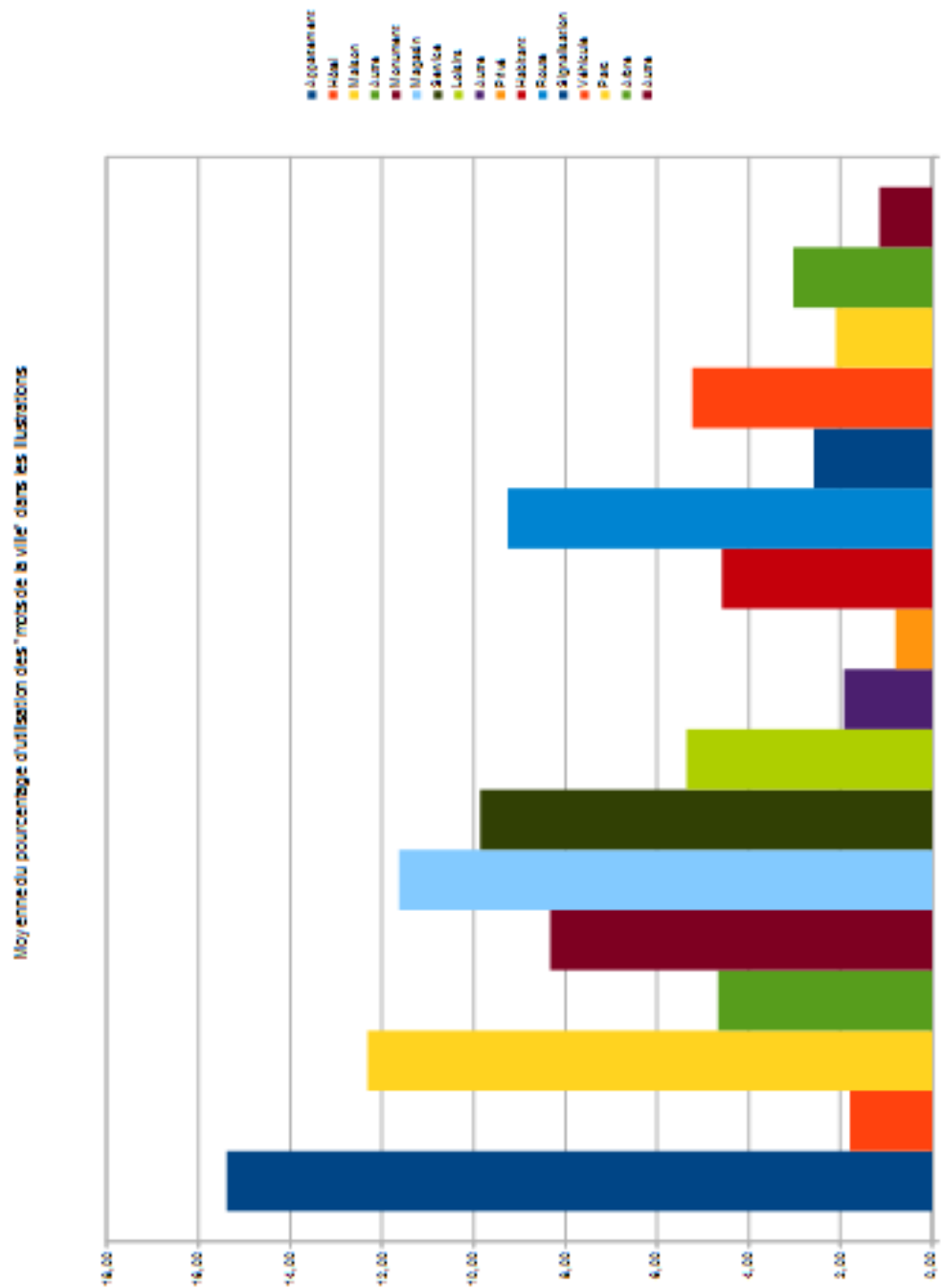


Diagramme de l'utilisation des « mots de la ville » dans les cartes mentales et les illustrations pour la séance 1 (en pourcentage)

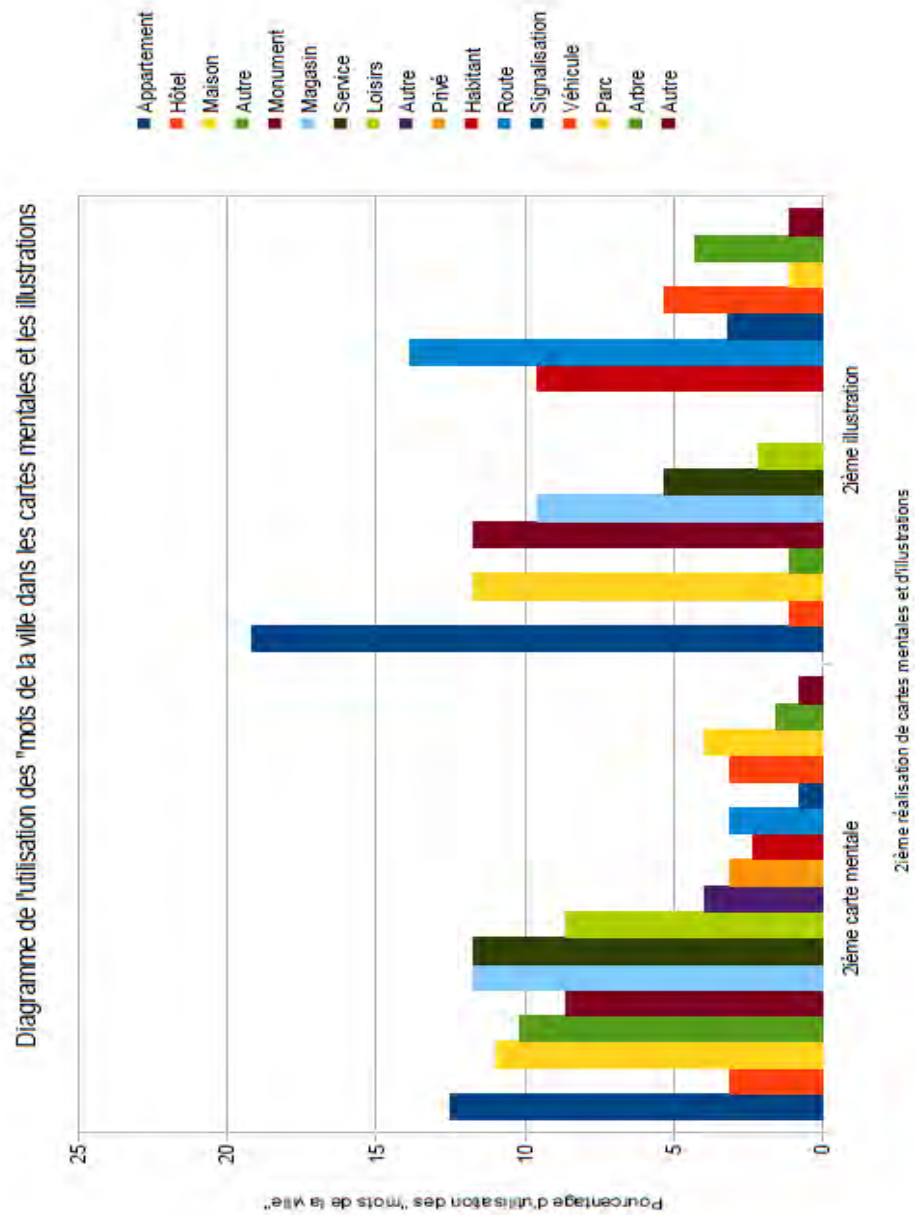


Diagramme de l'utilisation des « mots de la ville » pour les cartes mentales et les illustrations pour la séance 2 (en pourcentage)

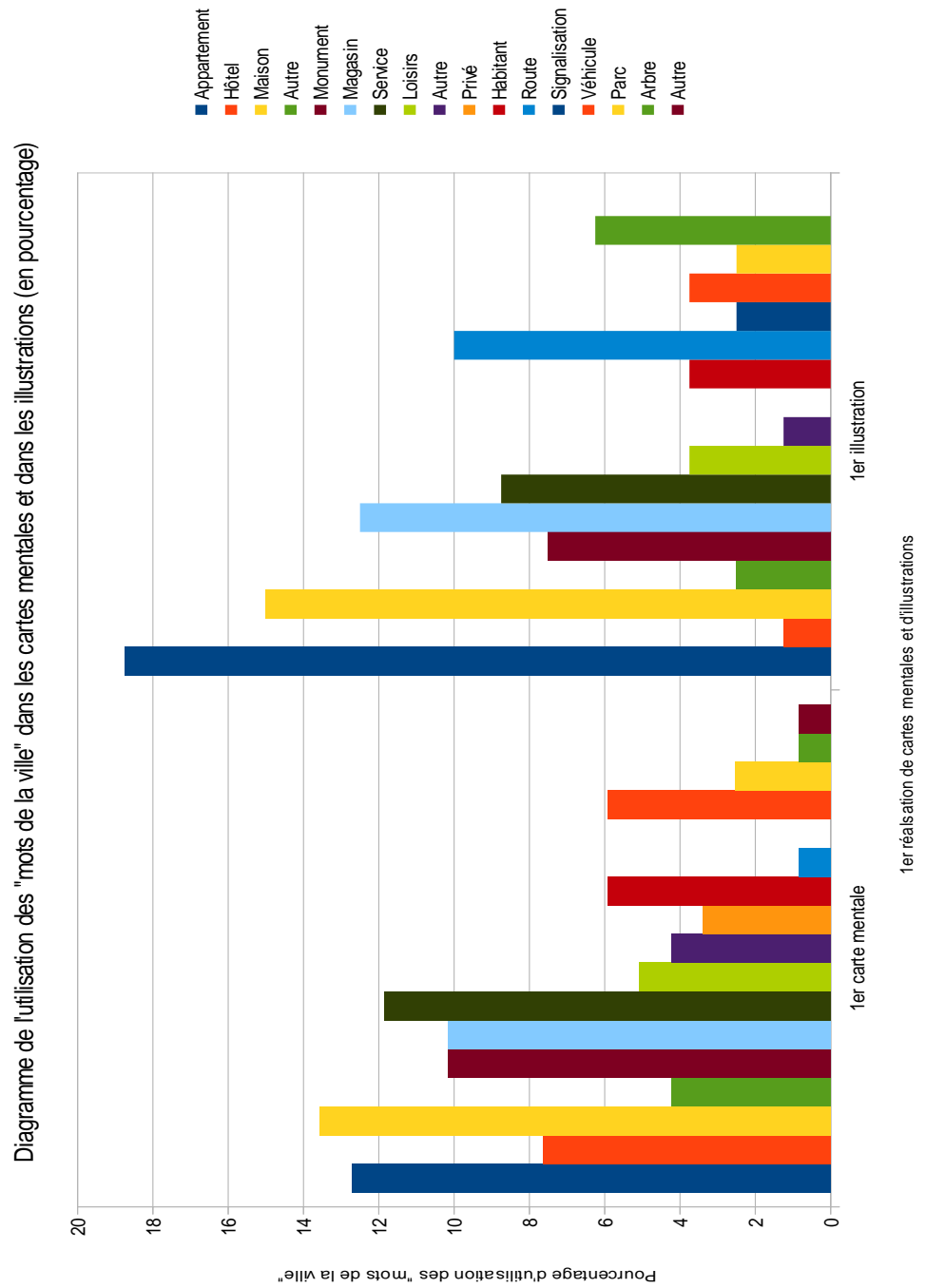
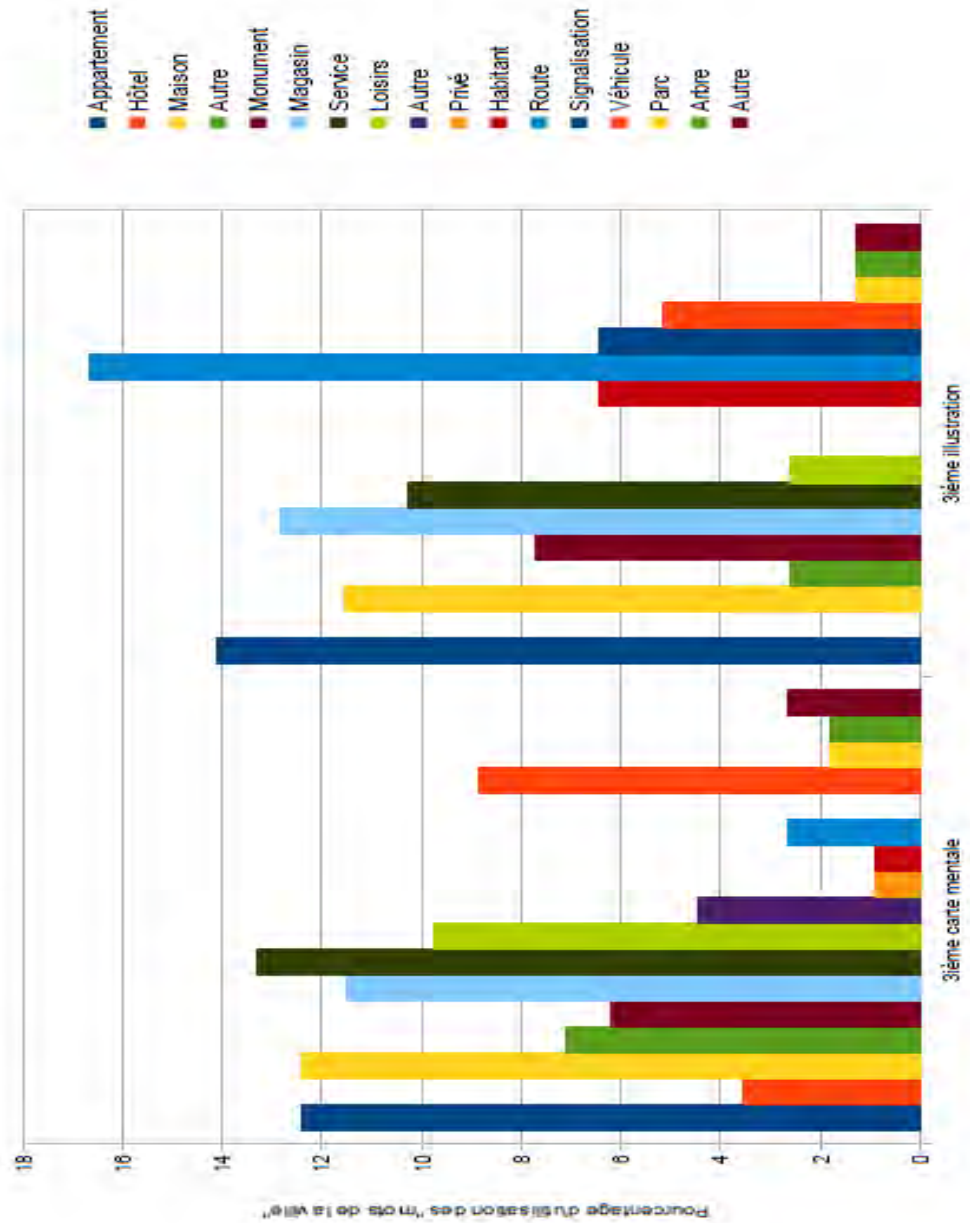


Diagramme de l'utilisation des « mots de la ville » pour les cartes mentales et les illustrations pour la séance 4 (en pourcentage)

Diagramme de l'utilisation des "mots de la ville" dans les cartes mentales et dans les illustrations



3ème réalisation de cartes mentales et d'illustrations

Diagramme des répartitions des élèves par rapport à l'utilisation des « mots de la ville » (séance 1)

Diagramme des répartitions des élèves par rapport à l'utilisation des "mots de la ville" (séance 1)

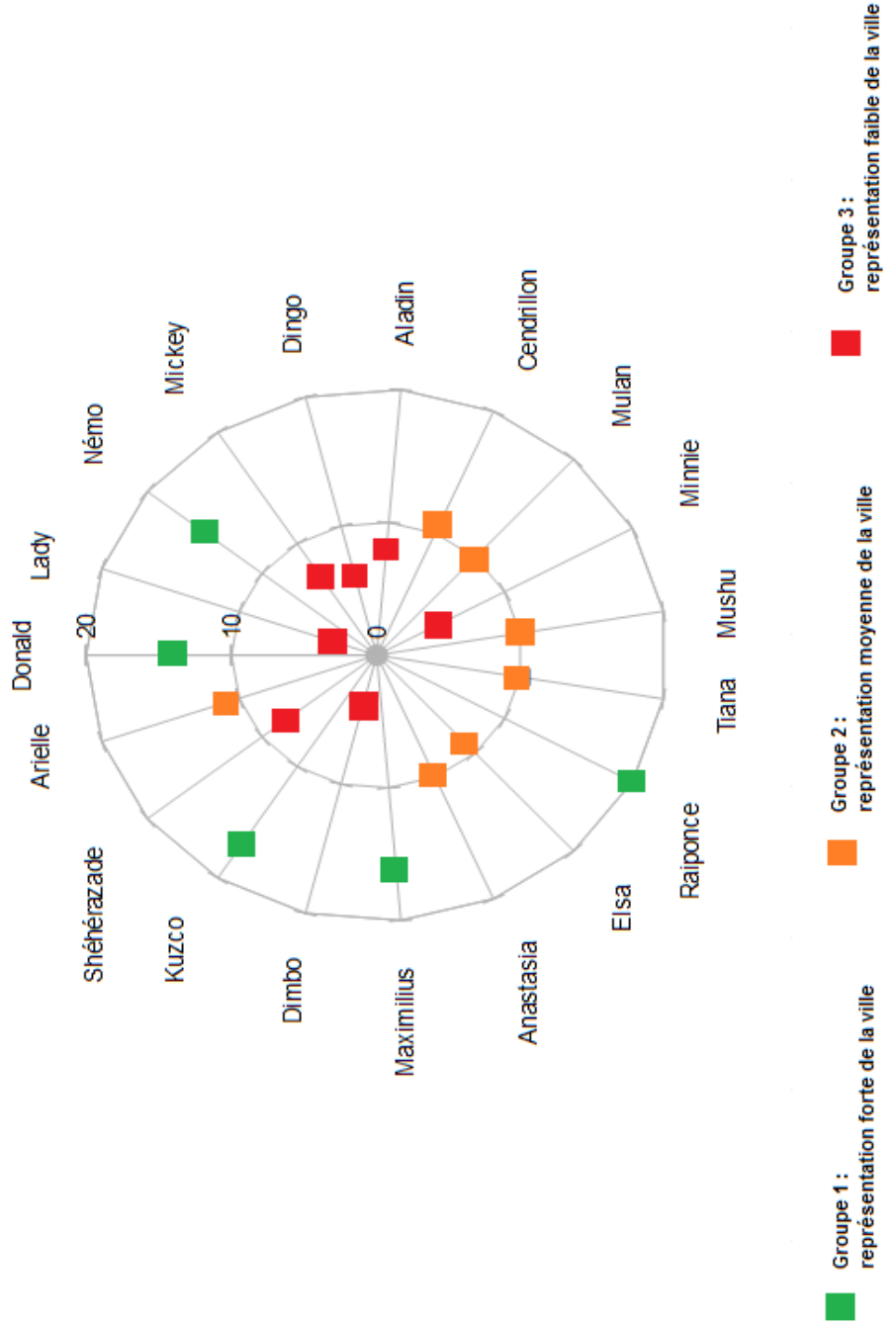


Diagramme des comparatif de la répartition des élèves par rapport à l'utilisation des « mots de la ville » (séances 1 et 2)

Diagramme comparatif de l'utilisation des mots de la ville pour les séances 1 et 2

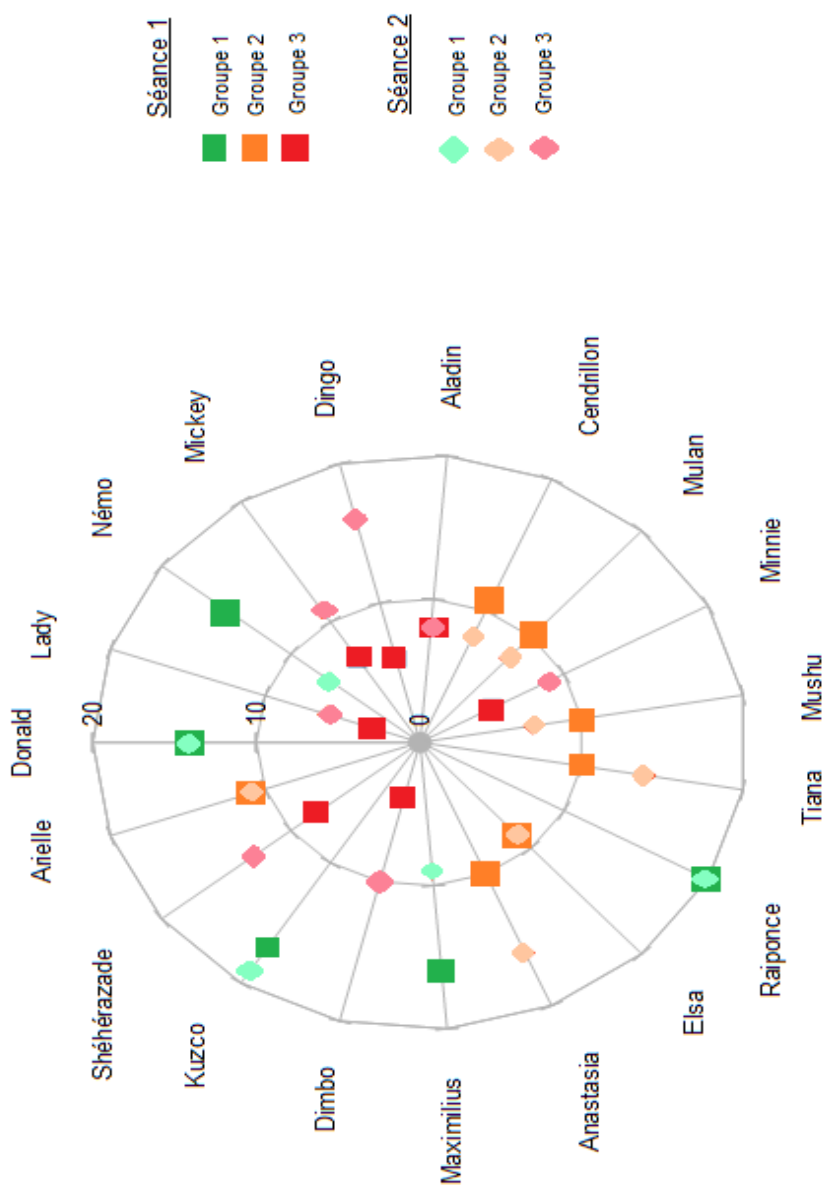
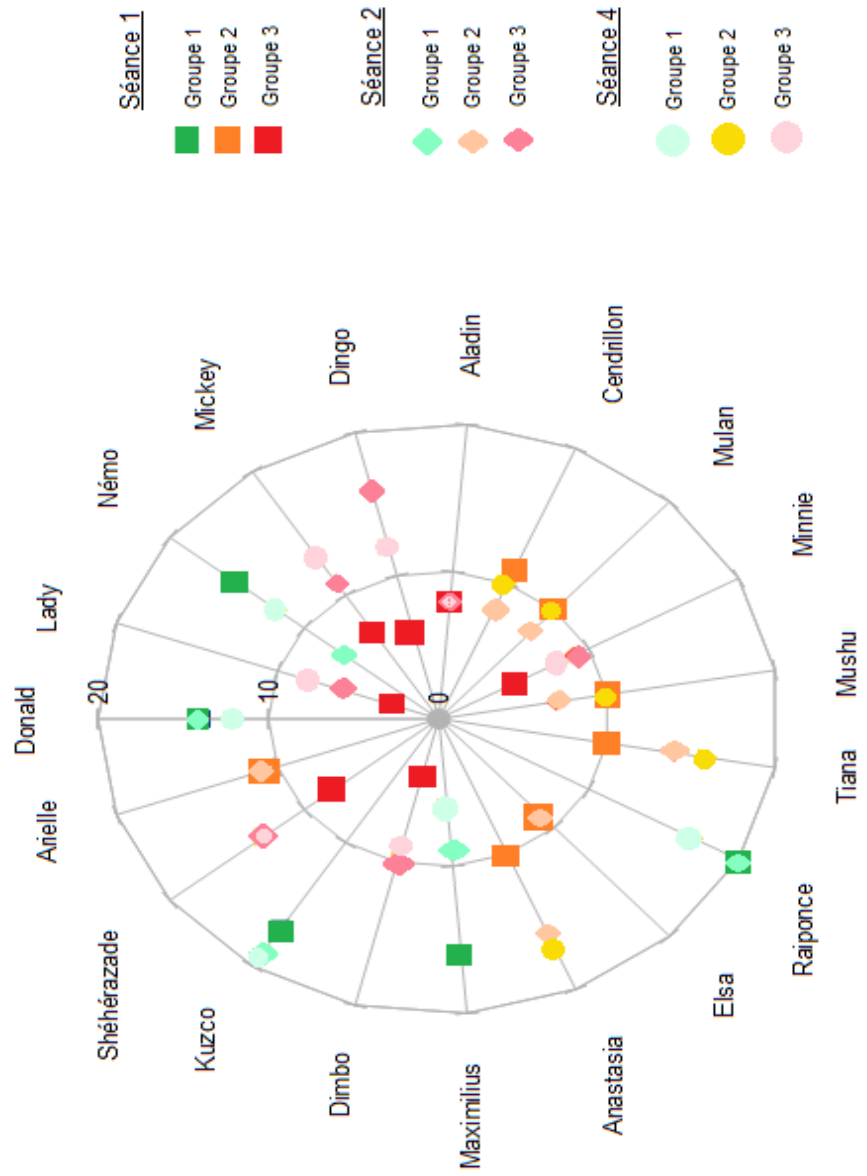
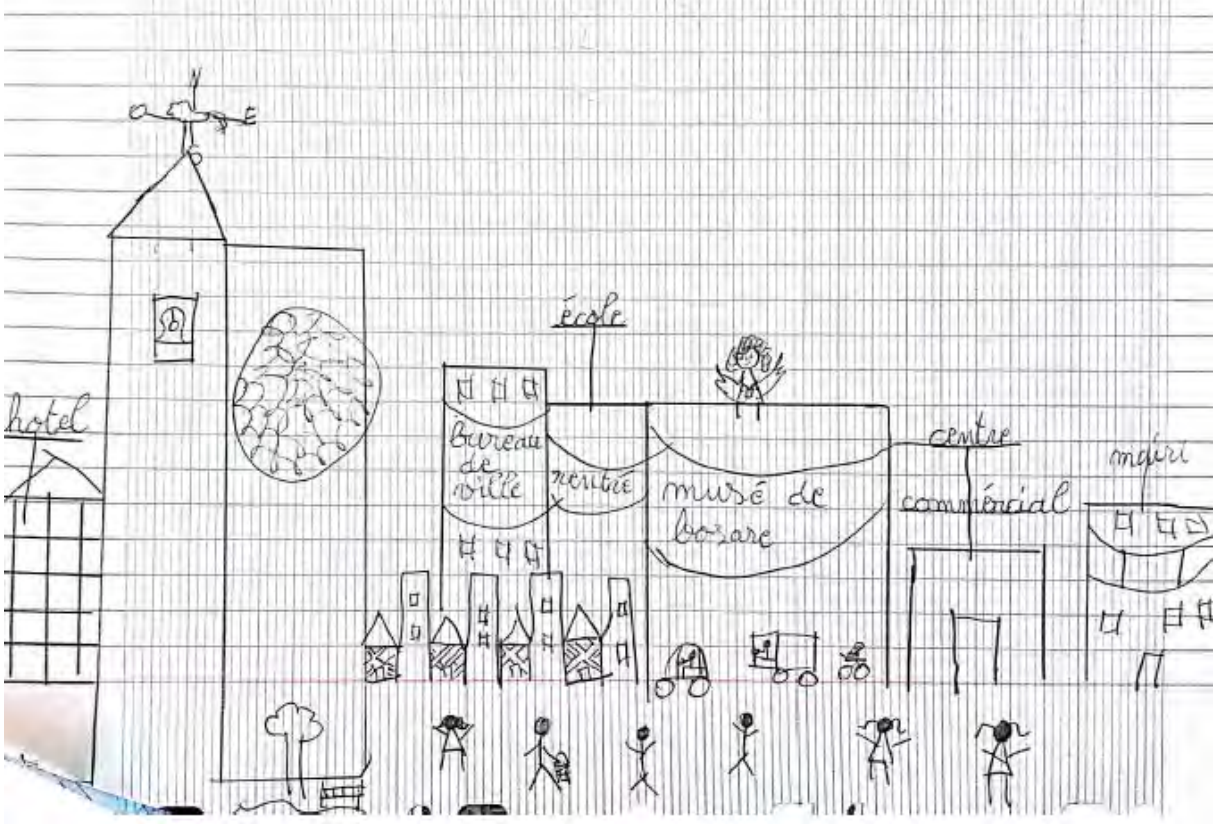
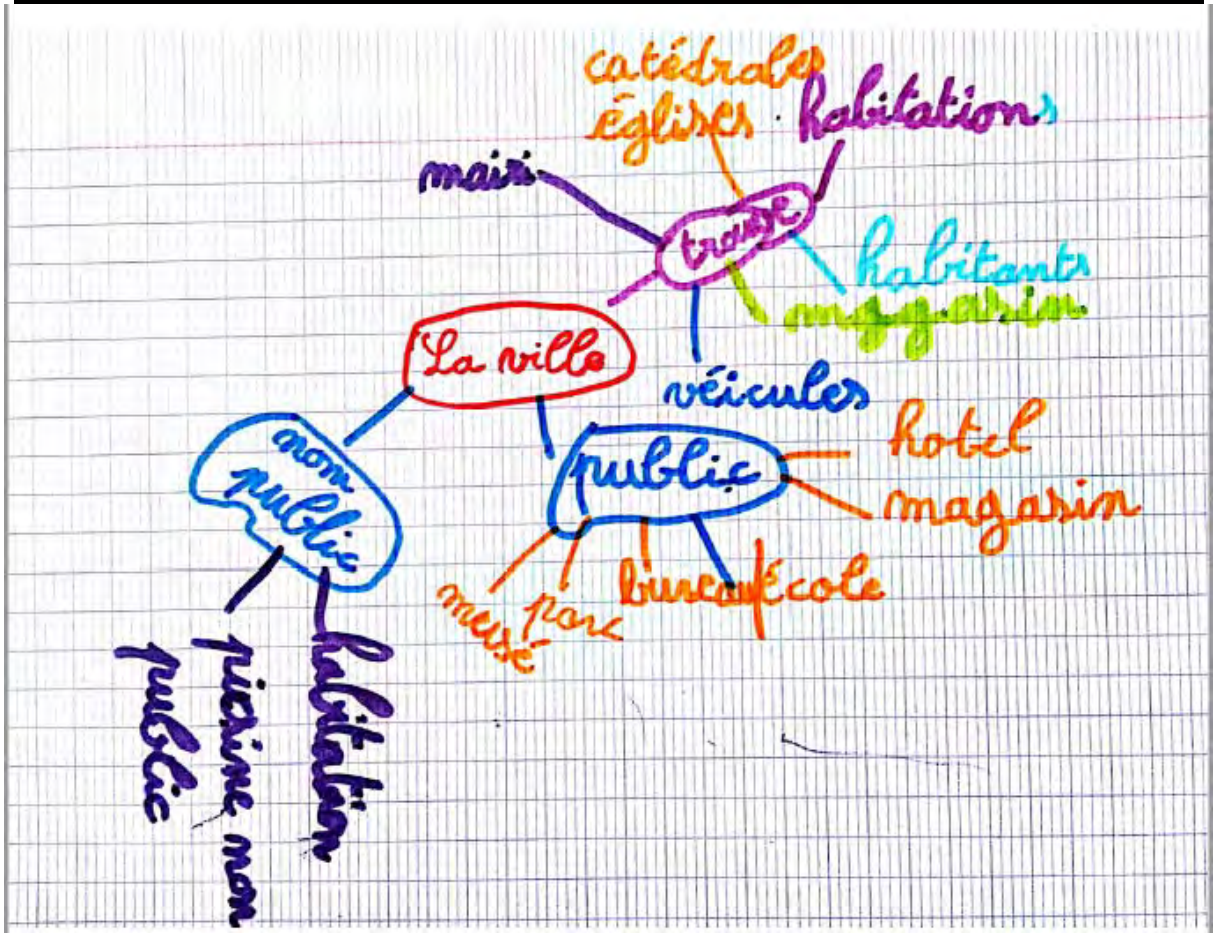


Diagramme des comparatif de la répartitions des élèves par rapport à l'utilisation des « mots de la ville » (séances 1, 2 et 4)

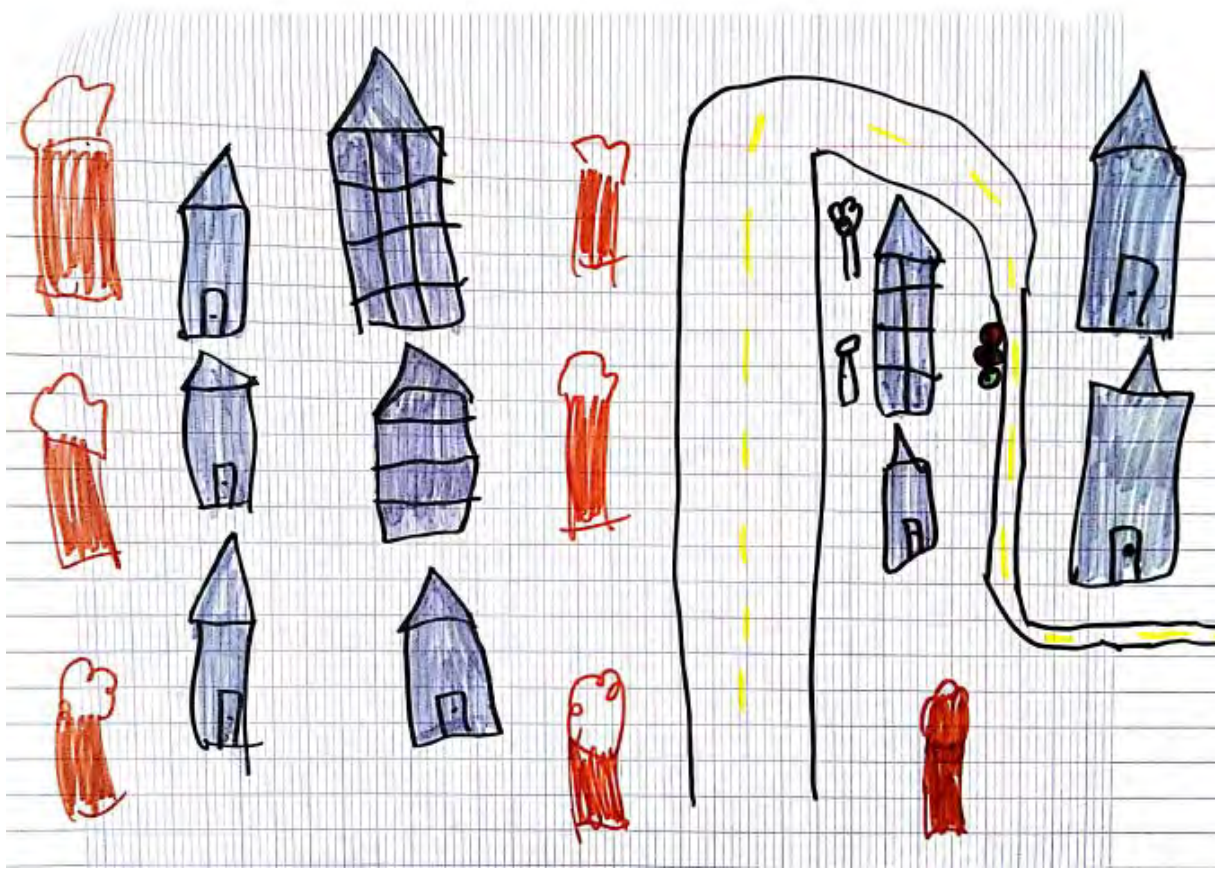
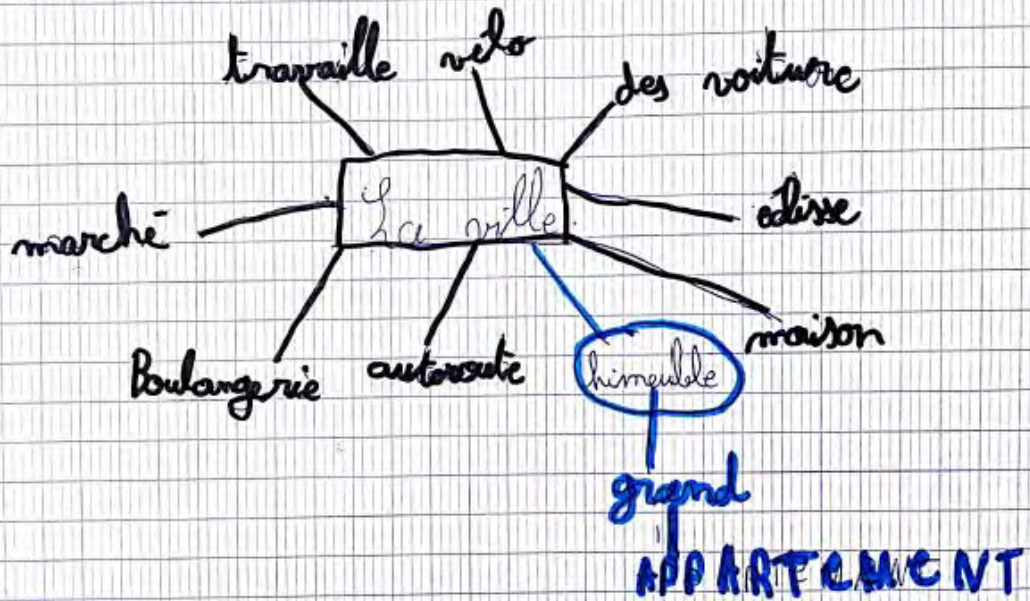
Diagramme comparatif de l'utilisation des "mots de la ville" pour les séances 1, 2 et 4



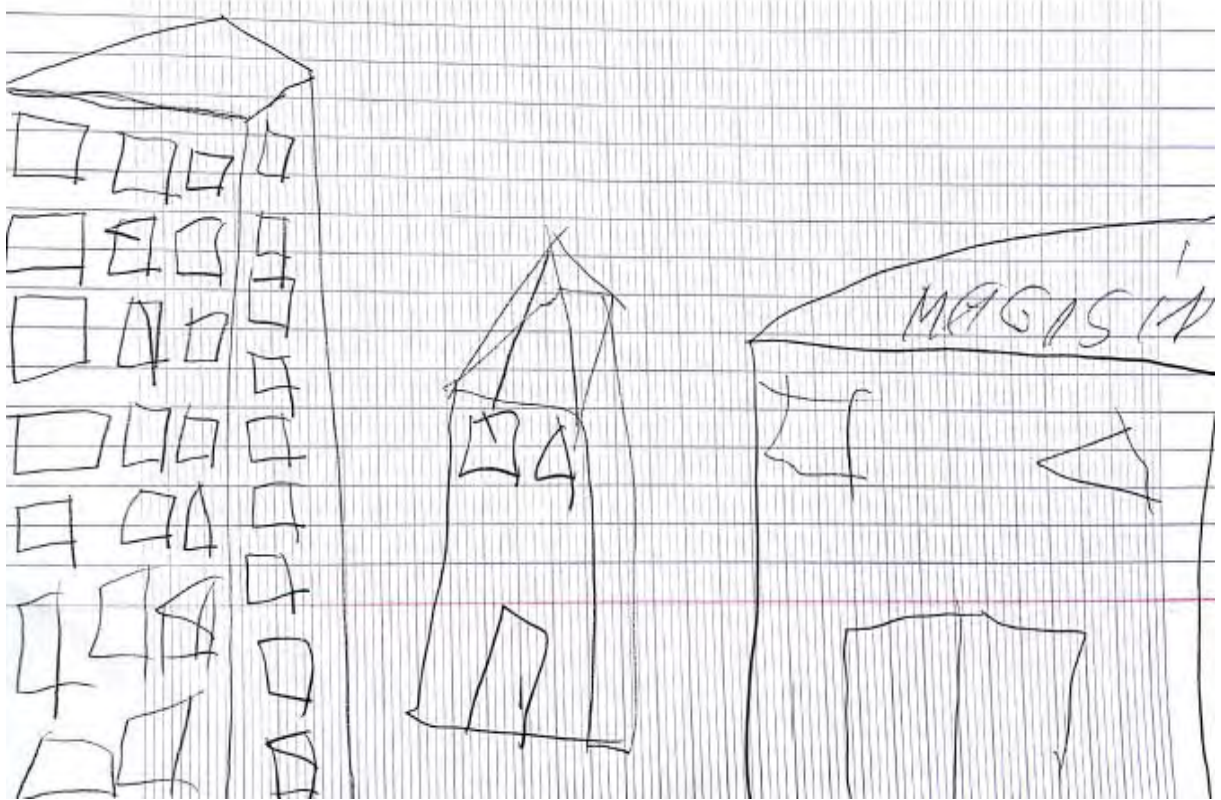
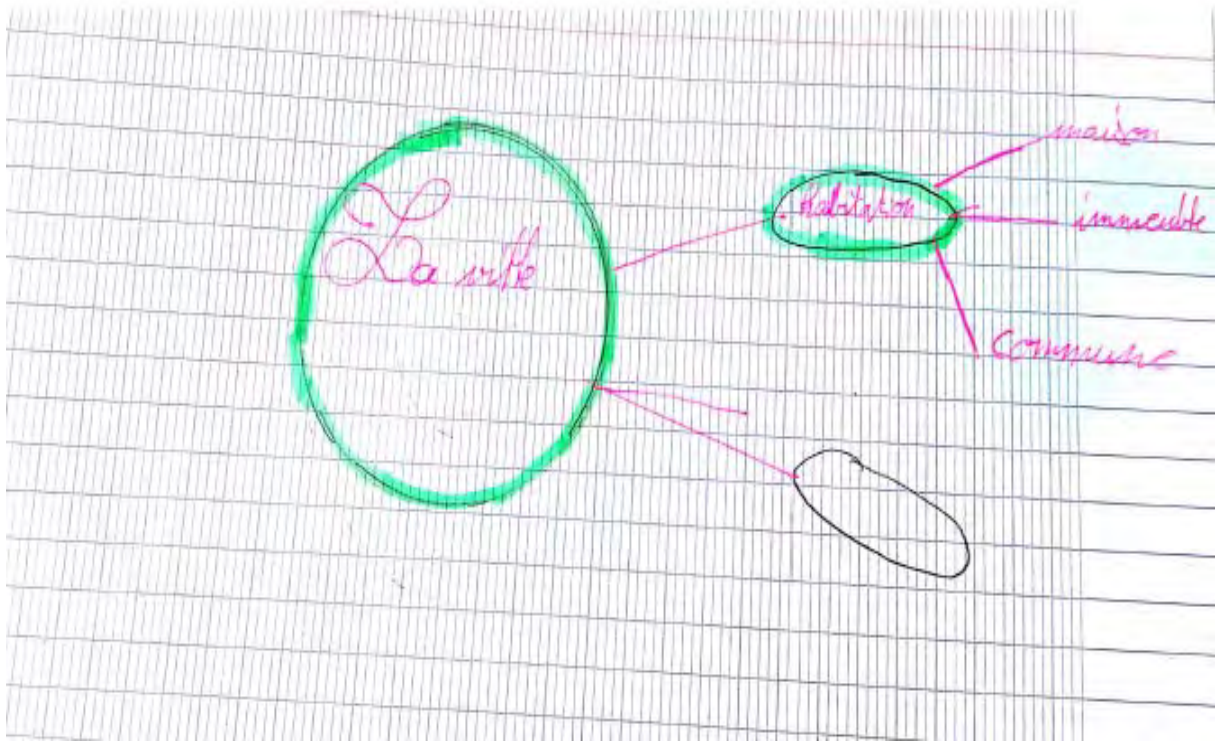
Carte mentale et illustration d'une élève (Raïponce) du groupe 1 (séance 1)



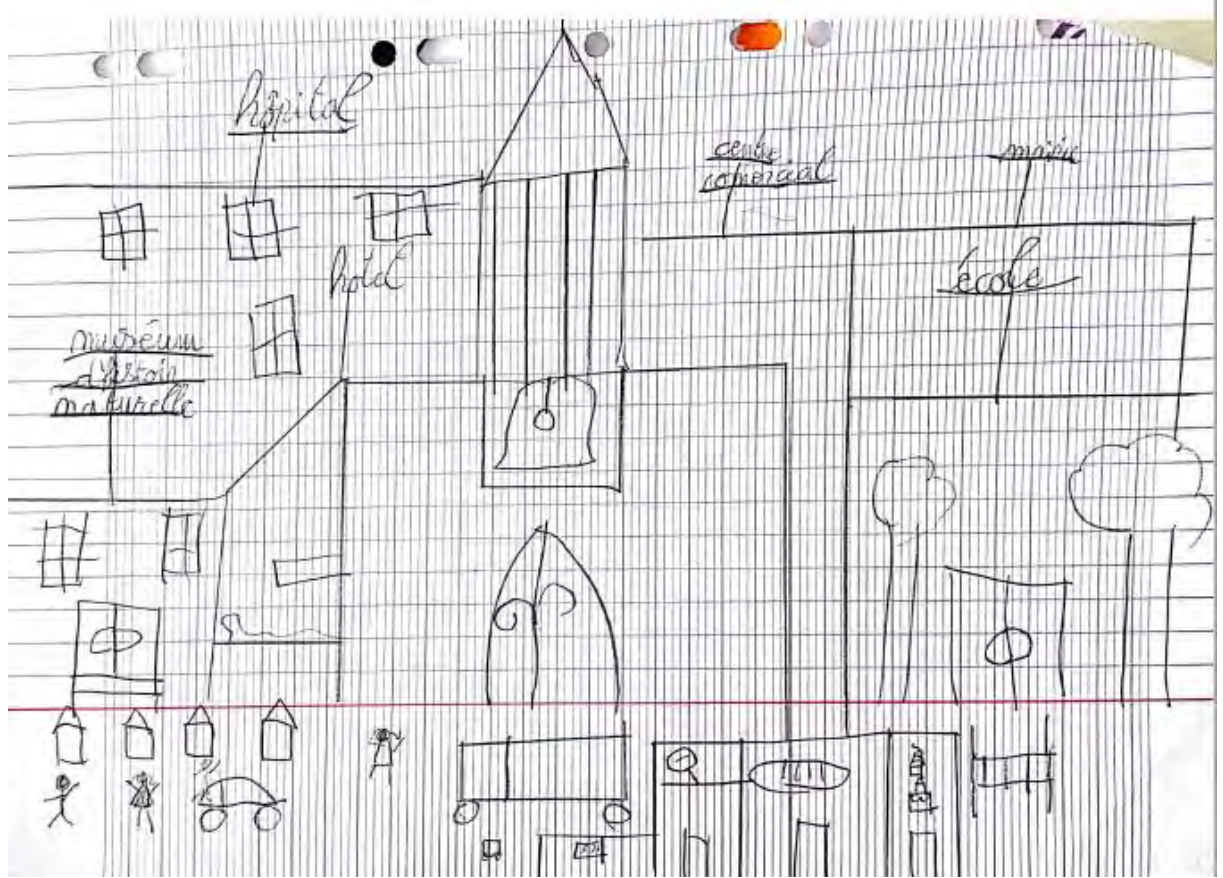
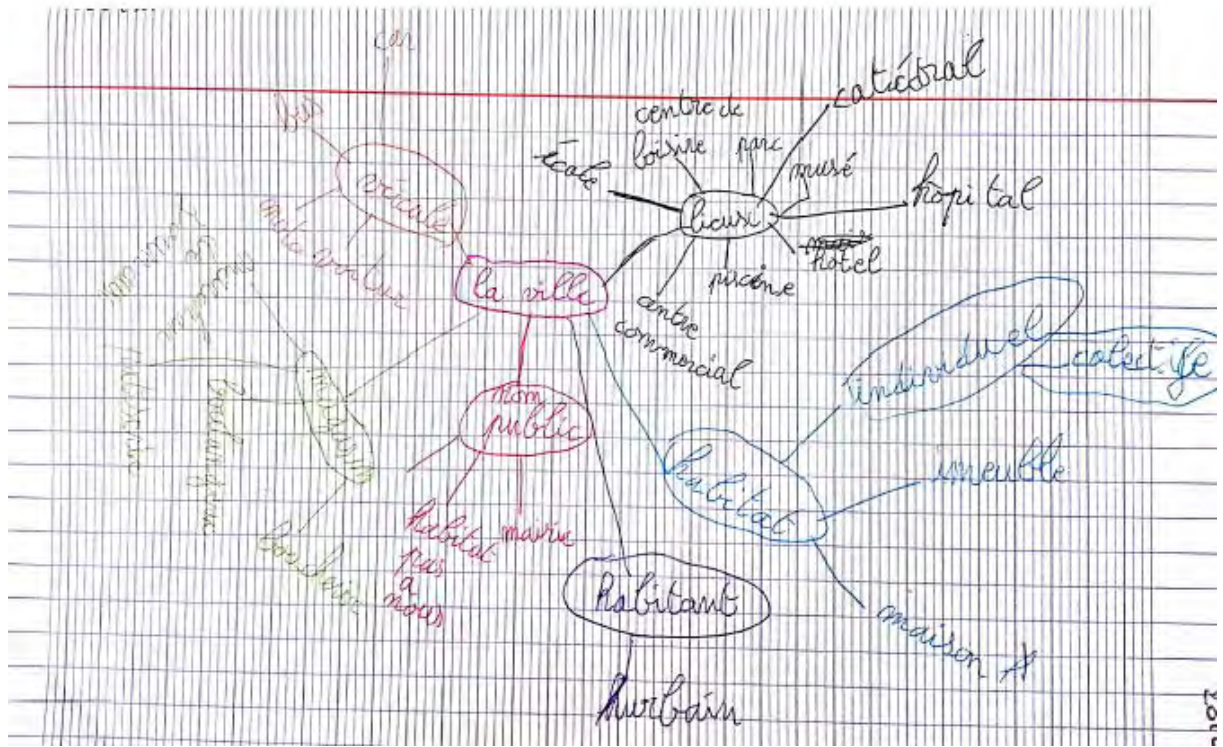
Carte mentale et illustration d'une élève (Cendrillon) du groupe 2 (séance 1)



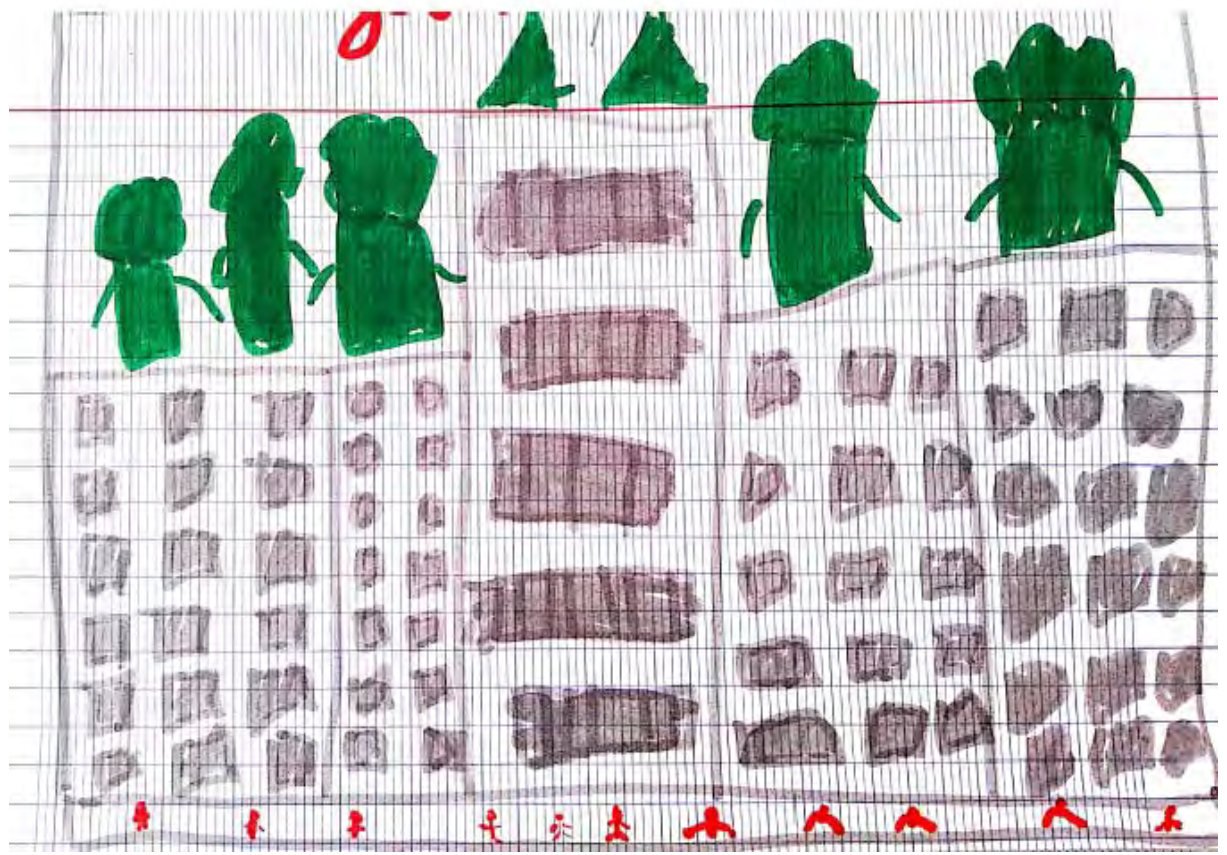
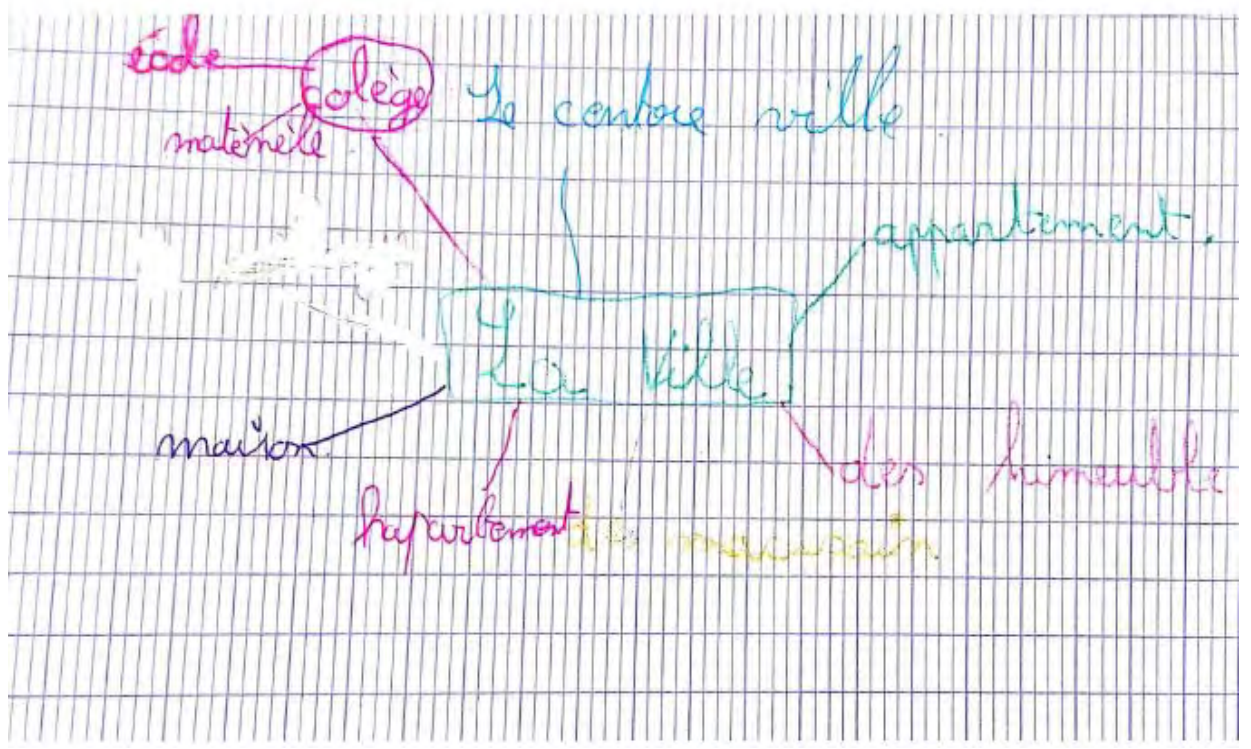
Carte mentale et illustration d'une élève (Minnie) du groupe 3 (séance 1)



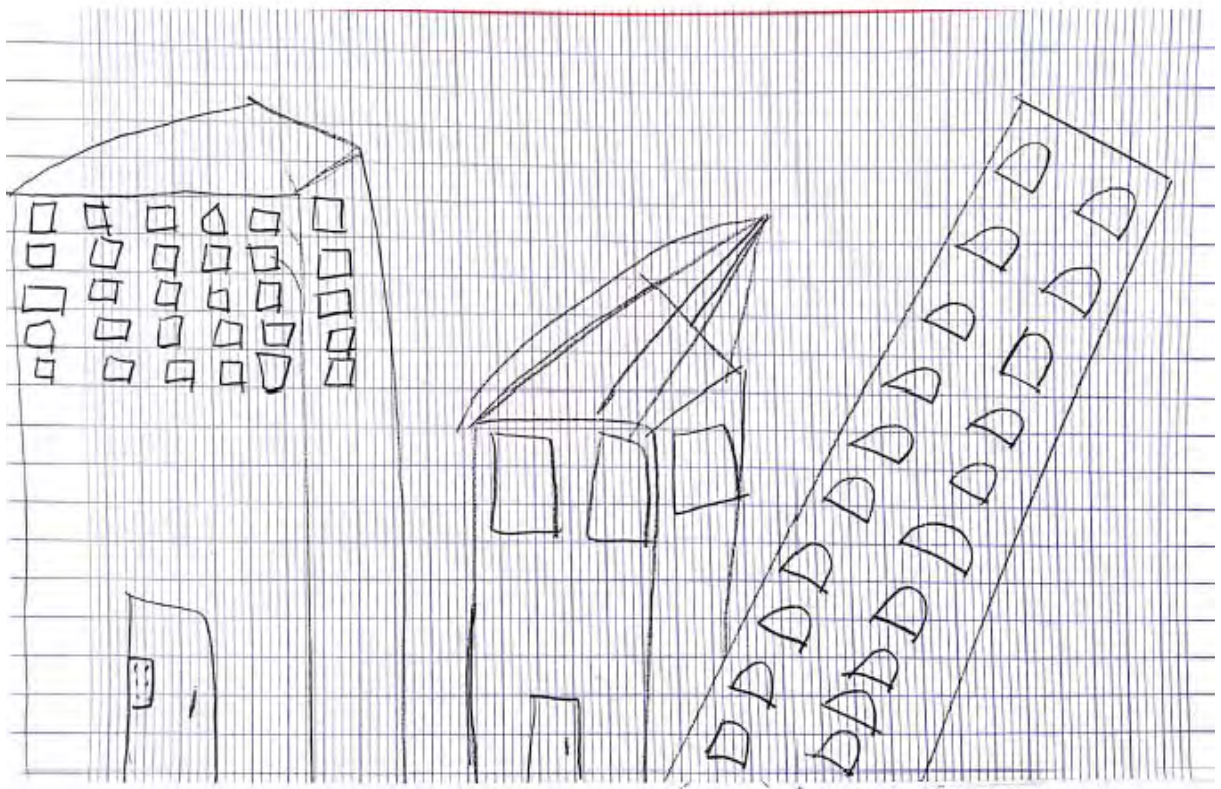
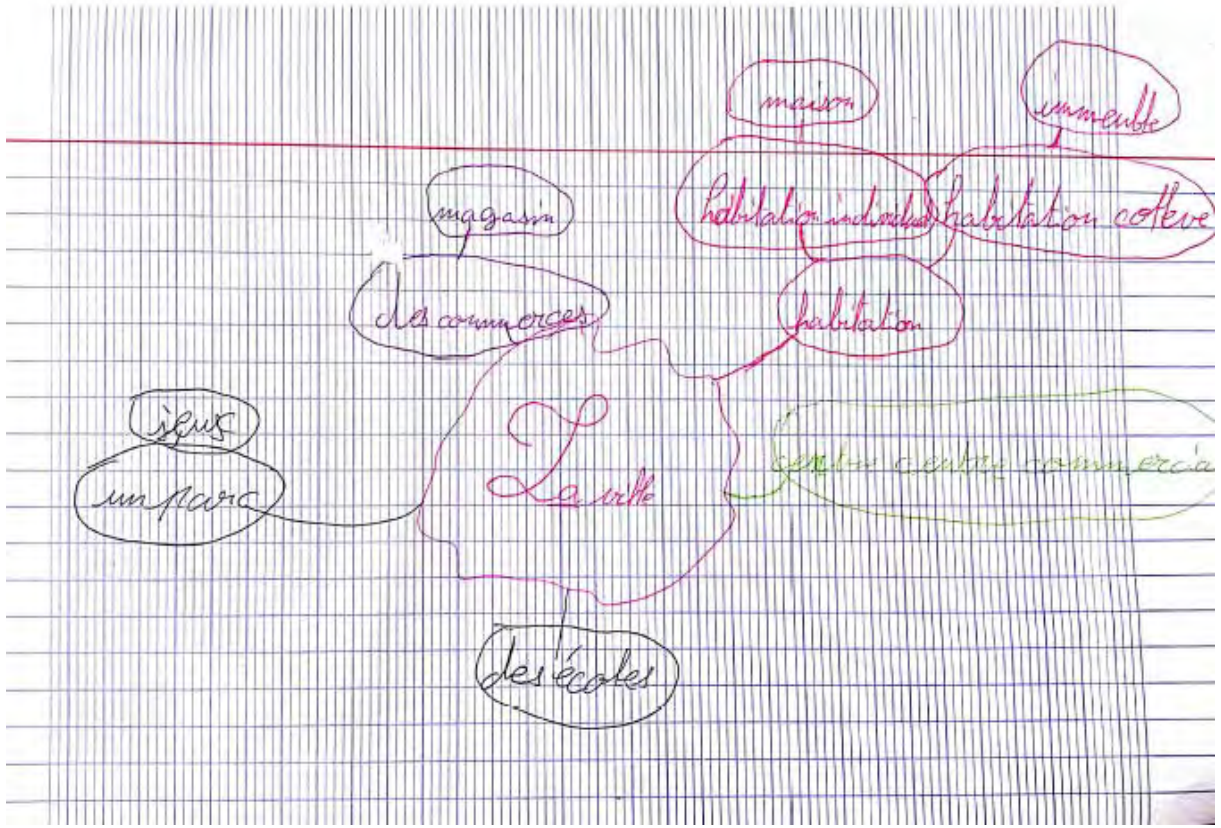
Carte mentale et illustration d'une élève (Raiponce) du groupe 1 (séance 2)



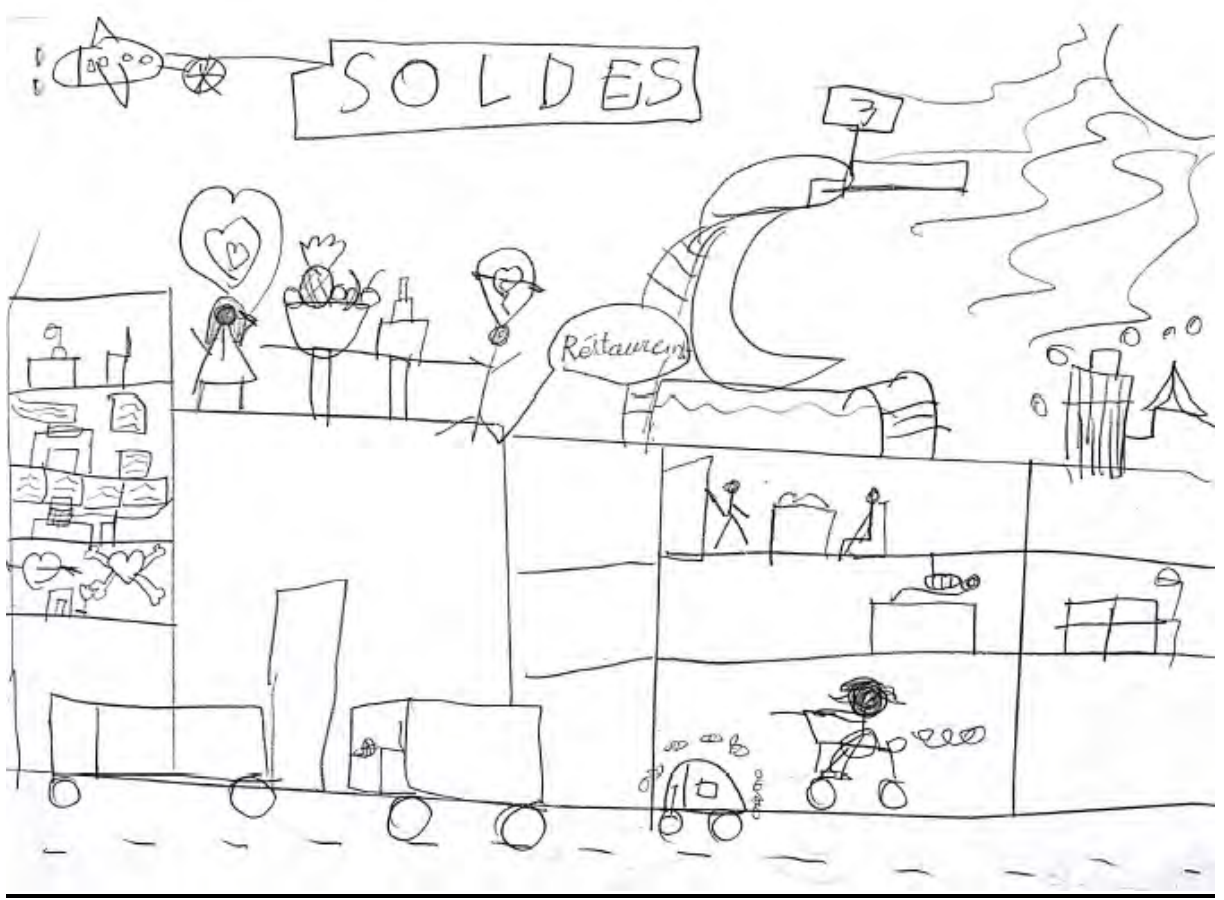
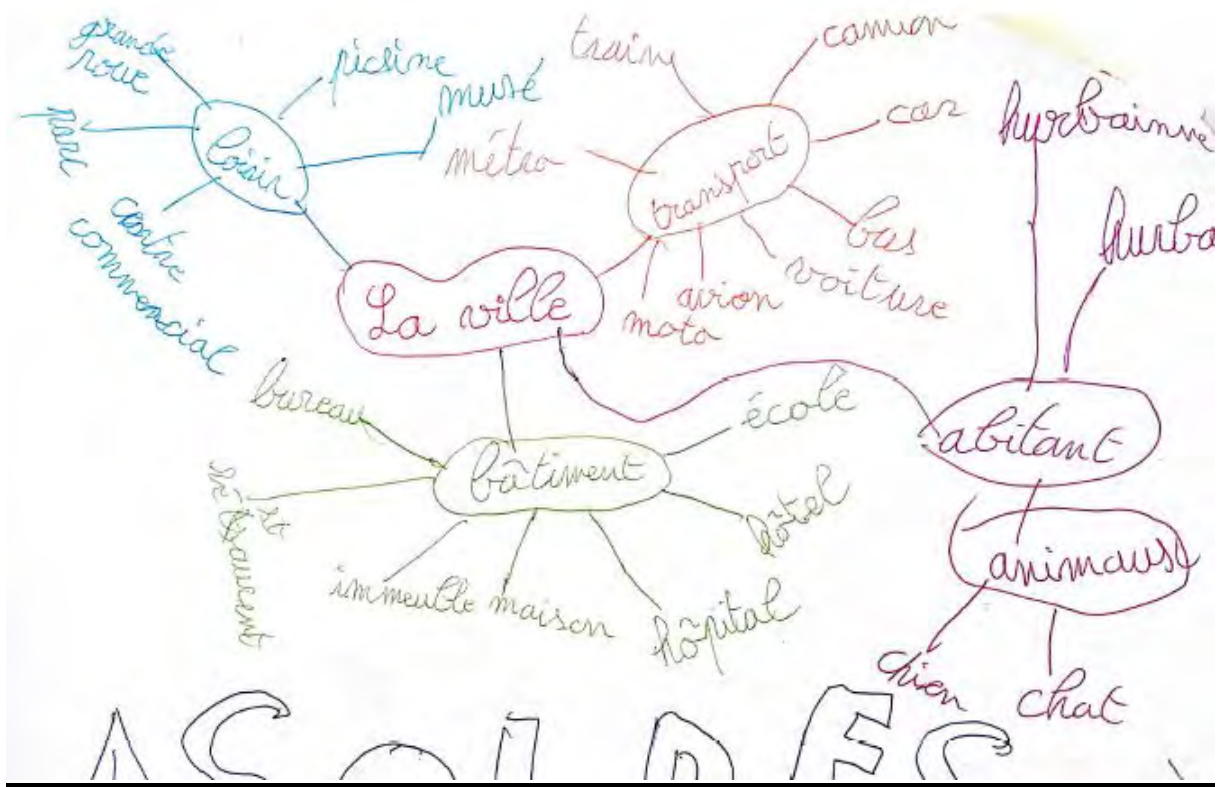
Carte mentale et illustration d'une élève (Cendrillon) du groupe 2 (séance 2)



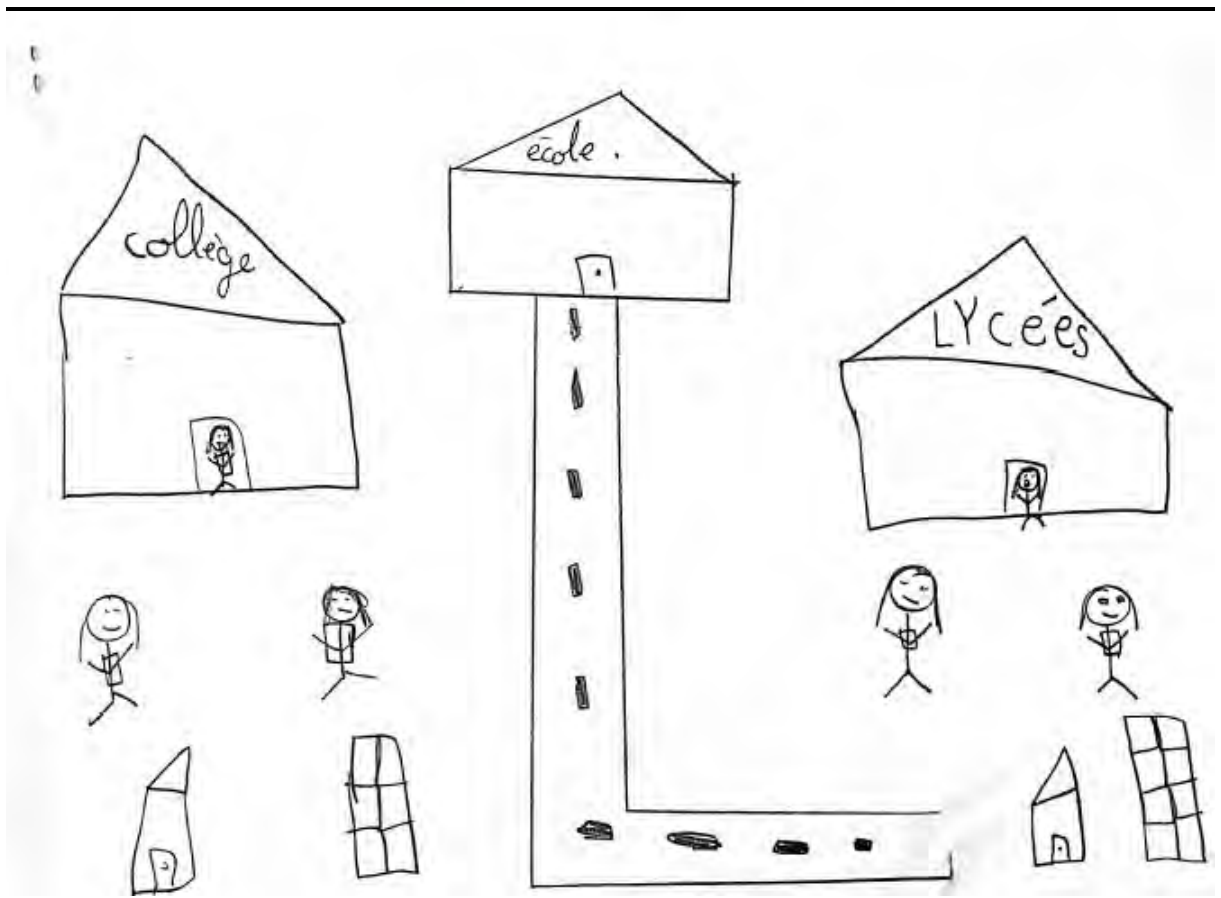
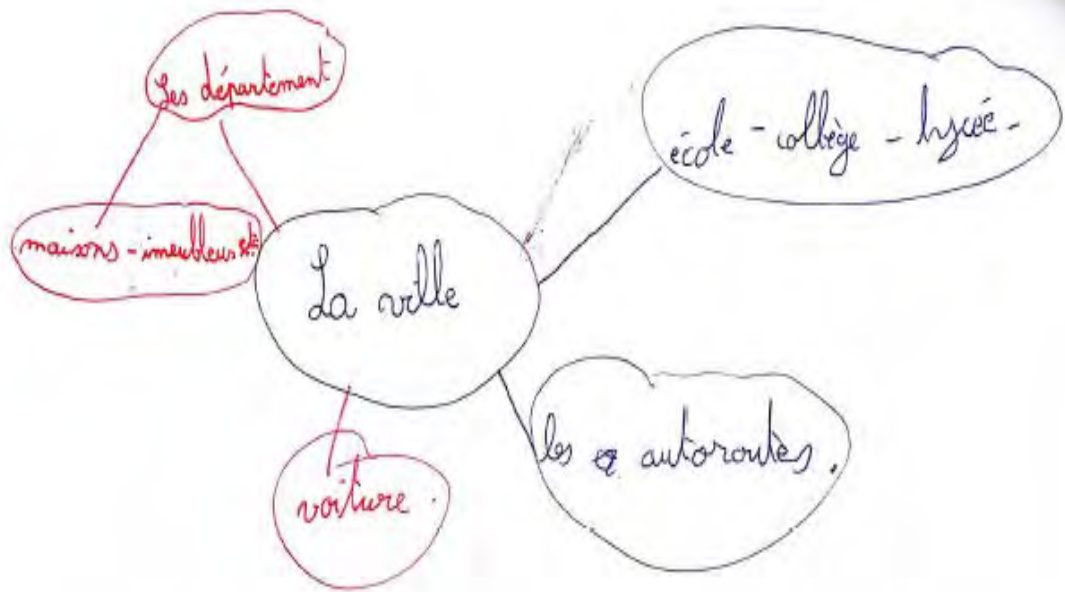
Carte mentale et illustration d'une élève du groupe 3 (séance 2)



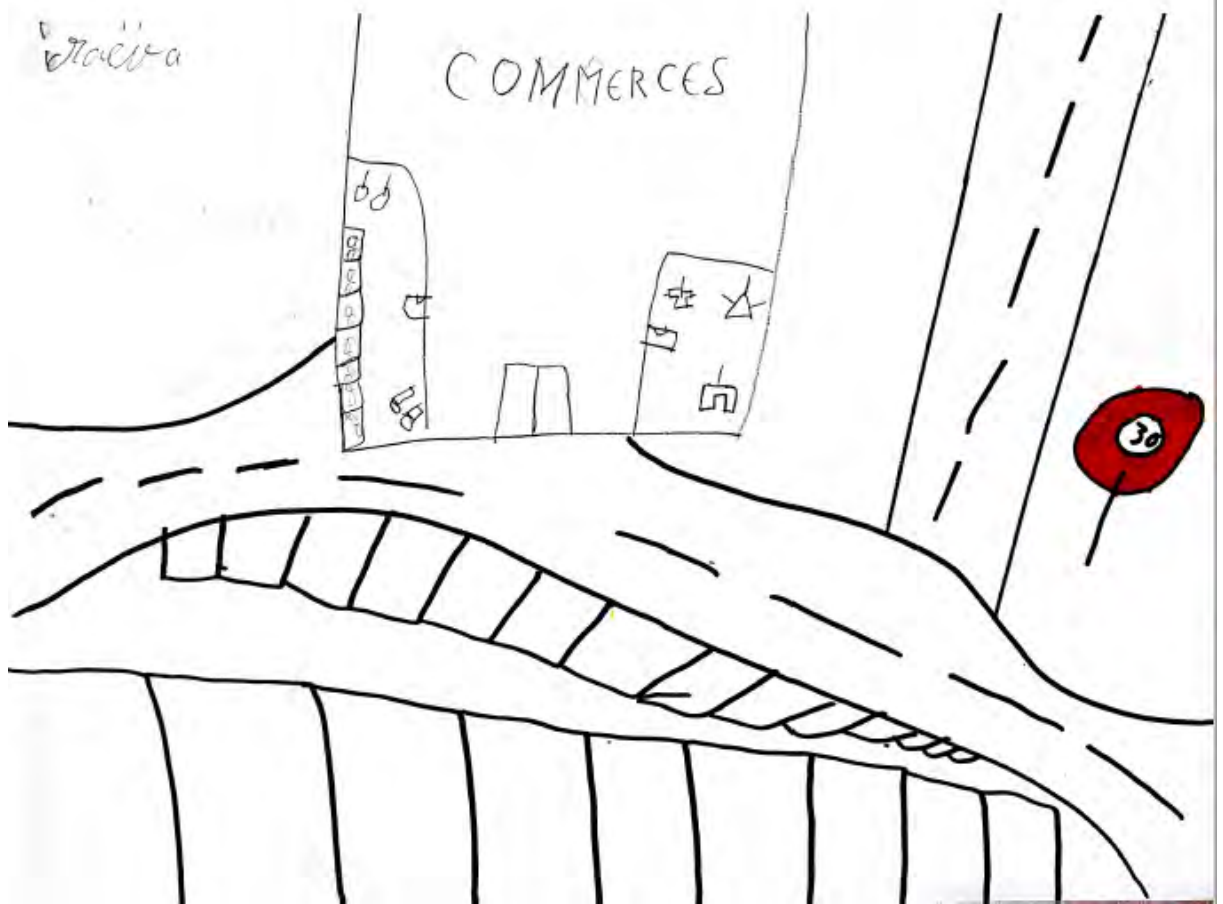
Carte mentale et illustration d'une élève (Raiponce) du groupe 1 (séance 4)



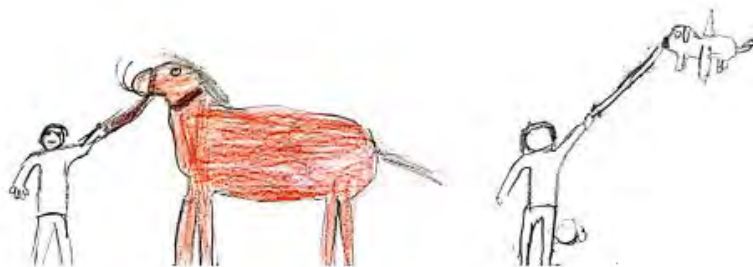
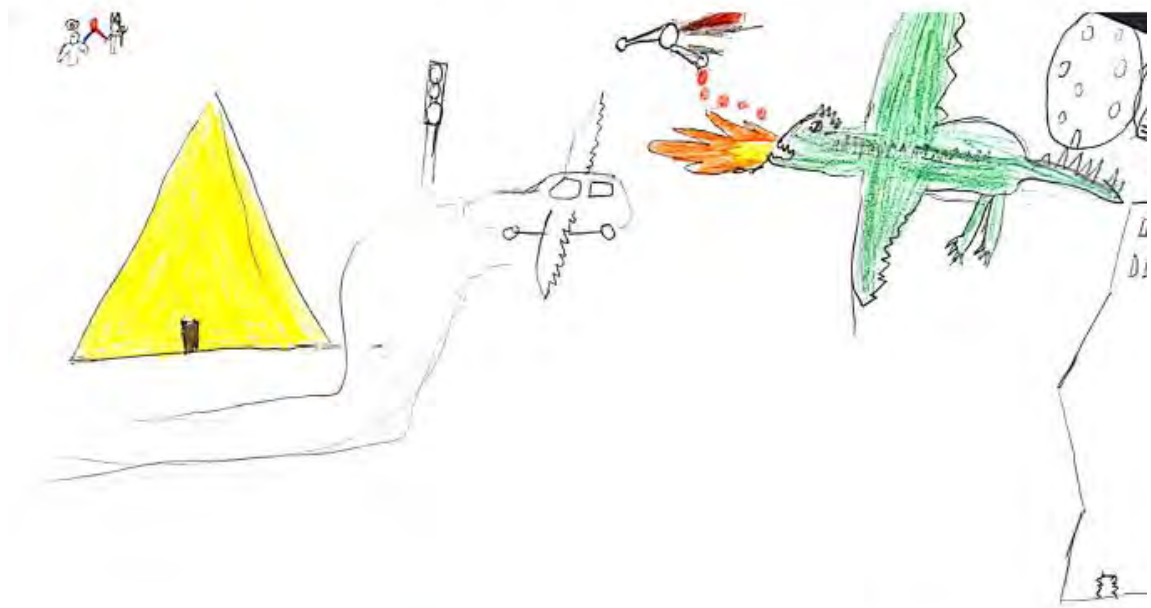
Carte mentale et illustration d'une élève (Cendrillon) du groupe 2 (séance 4)



Carte mentale et illustration d'une élève du groupe 3 (séance 4)



Monde imaginaire (séance 3) de Donald (en haut) et de Tiana (en bas)



Monde imaginaire (séance 3) de Mulan (en haut) et de Maximilius (en bas)

