



**HAL**  
open science

## Album et représentation de la ville en maternelle

Romain Lecomte

► **To cite this version:**

Romain Lecomte. Album et représentation de la ville en maternelle. Education. 2017. dumas-01744086

**HAL Id: dumas-01744086**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01744086v1>**

Submitted on 12 Oct 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.

Copyright



École supérieure  
du professorat  
et de l'éducation



UNIVERSITÉ D'ORLÉANS  
ET DE TOURS

*ESPE Centre Val de Loire*

MÉMOIRE de recherche  
proposé par  
**Romain LECOMTE**

soutenu le 30 juin 2017

pour obtenir le diplôme du  
**Master « Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement,  
et de la Formation »**

Discipline : Géographie – Explorer le monde

# Album et représentation de la ville en Maternelle

**Mémoire dirigé par :**

**Christophe MEUNIER**

Professeur d'histoire géographie, Centre de  
formation de Fondettes

***Jury :***

**Christine CHAUMERLHAC**

Professeur des Ecoles Maître Formateur, Ecole  
maternelle Mirabeau de Tours

**Marianne LIJOUR SCHWEIG**

Professeur d'A.S.H, Centre de formation de  
Fondettes

**Christophe MEUNIER**

Professeur d'histoire géographie, Centre de  
formation de Fondettes





École supérieure  
du professorat  
et de l'éducation  
Académie d'Orléans-Tours



Master MEEF 1<sup>er</sup> degré  
2016-2017

## Avertissement

Cette recherche a fait appel à des lectures, enquêtes et interviews. Tout emprunt à des contenus d'interviews, des écrits autres que strictement personnels, toute reproduction et citation, font systématiquement l'objet d'un référencement.

## **Remerciements :**

Je tiens tout d'abord à remercier mon directeur de mémoire, Monsieur Christophe Meunier, pour son aide et son soutien tout au long de ce travail de recherche.

Je souhaite également remercier Madame Christine Chaumerlhac pour ses précieux conseils liés à ma recherche lors de ses visites en classe.

## Sommaire :

<b><u>Introduction</u></b>	<b>7</b>
<b>I. <u>L'importance du macro-espace pour les élèves de maternelle</u></b>	<b>9</b>
<b>A. Approche cognitive</b>	<b>9</b>
<b>B. Que préconisent les programmes officiels de 2015 ?</b>	<b>10</b>
<b>II. <u>Quelles représentations les élèves de GS ont-ils de la ville ?</u></b>	<b>13</b>
<b>A. Définition de la carte mentale</b>	<b>13</b>
<b>B. L'évaluation diagnostique avec la carte mentale et le questionnaire</b>	<b>13</b>
1. Présentation du travail	14
2. Analyse des résultats	14
<b>III. <u>Est-ce que l'album de jeunesse peut faire évoluer les représentations des élèves de GS ?</u></b>	<b>21</b>
<b>A. L'importance des albums de jeunesse et des supports</b>	<b>21</b>
1. Les albums de jeunesse sur l'espace	21
2. Présentation de l'album <i>Mamoko</i> et questionnement sur la ville	22
3. Les autres supports utilisés	27
<b>B. Présentation de l'expérimentation</b>	<b>28</b>
1. Le contexte et les acteurs	28
2. La méthode de constitution des données	29
3. Présentation de la séquence	30
<b>C. Analyse et interprétation des résultats</b>	<b>31</b>
1. Le travail sur l'album <i>Mamoko</i>	31
a. Travail sur le langage	32
b. Travail sur l'espace	38
2. L'évaluation formative avec les dessins de groupe	40
3. Le travail sur les autres supports en lien avec l'album <i>Mamoko</i>	47
a. Les photographies et les vidéos de l'espace urbain tourangeau	47
b. Les affiches	51
c. Les récits et les sons urbains	52
d. Une journée dans <i>Mamoko</i> et le jeu d'observation	53
4. L'évaluation sommative avec la carte mentale	55
<b><u>Conclusion</u></b>	<b>65</b>
<b><u>Bibliographie</u></b>	<b>69</b>
<b><u>Annexes</u></b>	<b>71</b>



## Introduction

Lors de l'épreuve du CRPE, l'année dernière, j'avais opté pour la géographie avec une séquence sur la ville, en CE2, élaborée à partir de l'album de jeunesse *Mamoko*<sup>1</sup>: séquence que je n'avais, malheureusement, pas pu tester en classe. Professeur des Ecoles Stagiaire, depuis septembre 2016, en Grande Section, j'ai décidé de proposer ce travail en maternelle et de l'adapter pour en faire mon expérimentation. La classe de GS, où j'exerce, située à Monts, ville périurbaine proche de Tours, constitue donc mon échantillon quant à mon protocole de recherche.

Le fait que la ville soit si peu abordée au cycle 1, cycle qui privilégie souvent les activités sur le micro-espace (de la taille d'une feuille A4) ou le méso-espace (de la taille d'une salle de classe) m'encourage d'autant plus à faire découvrir aux élèves cet espace. Au départ, je me suis demandé s'il était judicieux d'aborder un espace aussi large et complexe que celui de la ville, généralement étudié en cycle 2 et 3, mais après tout, l'urbain est tellement présent dans la vie de tous les jours que cette expérimentation mérite d'être testée. En effet, accompagnant régulièrement mes petits neveux, qui ont l'âge d'élèves de GS, au cinéma, dans les magasins ou, encore, au restaurant, je me suis aperçu qu'ils connaissaient beaucoup de lieux urbains mais que, malgré tout, la notion de ville restait un peu floue pour eux. C'est pourquoi, logiquement, j'ai d'abord voulu connaître la réponse à cette première question : comment des élèves de GS se représentent-ils concrètement la ville ? Quoi de mieux, pour répondre à cette interrogation, que de s'appuyer sur des cartes mentales afin de recueillir leurs conceptions initiales. Découvrir leurs pratiques urbaines me permettra aussi une analyse plus poussée de leur relation avec la ville.

La littérature de jeunesse occupe une place importante à l'école et permet de développer plusieurs compétences chez les élèves. Privilégiée en maternelle dans le domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », la littérature enfantine peut les faire progresser dans d'autres compétences, comme par exemple dans la

---

<sup>1</sup> MIZIELINSKA Aleksandra et Daniel. *Mamoko – 50 histoires dans la ville*. PARIS : Didier Jeunesse, 2011. (1<sup>ère</sup> édition : VARSOVIE, 2010). 7p.

suivante : « Explorer le monde ». Cette séquence me permettra donc, de savoir s'il est intéressant, au niveau pédagogique, d'utiliser un album de jeunesse, pour approfondir le thème de la ville afin d'en connaître ses différents quartiers, son fonctionnement ou, encore, ses pratiques urbaines. Depuis leur entrée à l'école maternelle, les élèves apprennent à mieux se repérer dans l'espace et, pour eux, penser l'espace d'un quartier ou d'une ville, par exemple, de manière abstraite reste difficile d'où l'intérêt de se servir des illustrations d'un album ou d'utiliser d'autres supports comme la photographie ou la vidéo. L'album les amènera peut-être aussi à prendre du recul sur les questions environnementales liées à la ville ou, encore, à réfléchir sur le vivre-ensemble entre citoyens. Toutes ces questions soulevées pendant mon expérimentation m'amèneront à réfléchir et à proposer des solutions afin de trouver des réponses. Enfin, comme dans toute activité de cycle 1, le travail sur l'album de jeunesse sera aussi axé sur le langage et le champ lexical de l'espace de la ville. D'ailleurs, comme l'explique la pédagogue F. Hequet<sup>2</sup>: « La particularité de cette construction, c'est que l'espace, avant d'être représenté, doit être non seulement vécu, exploré, mais formulé, mis en mots. Seul le recours au langage garantit pour l'enseignant, mais aussi pour l'enfant lui-même, le progrès dans la connaissance de l'espace : les informations qu'il capte dans son environnement ne prennent sens que lorsqu'il peut dire: «je reconnais cet endroit » ou « j'en suis loin » ».

Ce travail de réflexion va donc tenter d'apporter des éléments de réponses quant aux deux questionnements suivants. M'appuyant sur la nécessité de faire travailler les élèves de GS sur le macro-espace en maternelle, je me concentrerai d'abord sur les représentations qu'ils ont de la ville. Puis, je veillerai à découvrir si l'album de jeunesse *Mamoko* peut faire évoluer ces dernières.

---

<sup>2</sup> HEQUET Françoise. *La structuration de l'espace en maternelle de L'école aujourd'hui en maternelle* n°28, avril 2012. Disponible sur [http://www.acgrenoble.fr/ien.bourgoin1/IMG/pdf/de\\_l\\_espace\\_proche\\_a\\_l\\_espace\\_plus\\_eloigne\\_maternelle.pdf](http://www.acgrenoble.fr/ien.bourgoin1/IMG/pdf/de_l_espace_proche_a_l_espace_plus_eloigne_maternelle.pdf) consulté le 15/01/2017, p 10.

# I. L'importance du macro-espace pour les élèves de maternelle

## A. Approche cognitive

Savoir se structurer dans l'espace est nécessaire à l'élève pour sa construction en tant qu'individu. Pour J.Piaget, cette structuration de l'espace se fait en quatre étapes: l'espace subi, l'espace vécu, perçu et conçu. A partir de 6-7 ans : l'âge des élèves de GS, l'enfant accède de plus en plus à l'espace représentatif et est alors capable de se décentrer de sa perception de l'espace. Ainsi, il peut donc commencer à construire une connaissance objective de l'espace et aborder la géographie proprement dite. Durant le stade des « opérations concrètes » qui a lieu selon Piaget entre 6 et 11 ans, l'enfant est capable de percevoir l'espace sans être obligé de s'y déplacer (Piaget, 1947)<sup>3</sup>. L'**espace perçu** commence donc à s'élargir au fil du temps.

Si J.Piaget reste globalement la référence, on peut y ajouter celle d'A.Moles et d'E.Rohmer avec leur idée de « **coquille** »<sup>4</sup>: selon eux, l'enfant se construit par sphères spatiales successives. Les programmes scolaires actuels fonctionnent ainsi, sur un emboîtement partant de la sphère intime de l'enfant (l'espace où il agit directement avec son corps) vers un espace plus lointain : la classe, puis, progressivement, le quartier et la ville. Ainsi, en GS, les élèves peuvent commencer à appréhender le macro-espace comme la ville car ils en ont les capacités.

Par ailleurs, ce terme de « **macro-espace** »<sup>5</sup> a été défini par le mathématicien G.Brousseau : c'est un espace que l'on peut percevoir seulement de manière partielle comme le quartier ou la ville d'où la nécessité de conceptualiser pour lever certains obstacles que pourraient rencontrer les élèves. Il est d'ailleurs dommage que ce type d'espace soit si peu abordé en cycle 1, car les élèves en ont besoin pour structurer leur pensée. Comme l'explique C.Meunier, géographe et auteur de *L'espace dans les livres pour enfants* : « Il n'est que très rarement question en cycle 1 et en cycle 2 de macro-espaces, à l'échelle de l'école, du quartier, ou encore plus largement, de la planète »<sup>6</sup>.

---

<sup>3</sup> PIAGET Jean et INHELDER Barbe. *La représentation de l'espace chez l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France, 1972 (1<sup>ère</sup> édition : 1947).

<sup>4</sup> ROHMER Elisabeth et MOLES Abraham. *Psychologie de l'espace*. Paris : Casterman, 1972.

<sup>5</sup> BROUSSEAU Guy. *Etude de questions d'enseignement. Un exemple : la géométrie*. Séminaire de didactique des mathématiques et de l'informatique. Grenoble, N°45, 1983.

<sup>6</sup> MEUNIER Christophe. *L'espace dans les livres pour enfants*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2016, p 301.

Selon L.Vygotski et sa pédagogie socioconstructiviste, l'interactivité entre l'enseignant et l'élève servirait à construire le savoir<sup>7</sup>. Le but est donc d'aider l'élève à se décentrer de son point de vue, à le dépasser, voire le reconstruire pour modifier les schèmes d'accommodation piagétiens afin de mieux comprendre ce que représente le macro-espace comme la ville. En effet, il est primordial que les élèves puissent dépasser l'égoцентризм et le syncrétisme qui les caractérisent à cet âge. Pour l'historien P.Giolitto : « La pensée de l'enfant est alors de nature égoцентриque et, ne parvenant pas à se décentrer par rapport à lui-même, il ne saisit pas l'espace de manière objective, mais à travers les filtres de ses désirs, de ses besoins ou de son activité »<sup>8</sup>. D'ailleurs, l'introduction des programmes officiels 2015 du domaine « Questionner le monde » (en cycle 2) évoque cela en visant « un **dépassement de l'égoцентризм** et la capacité à vivre au sein de groupes. Avec les autres, l'élève échange sur ses perceptions mais c'est aussi l'enseignant ou encore l'auteur d'une œuvre (écrite, iconographique, cartographique, picturale, chiffrée) qui apportent des éléments nouveaux, des manières différentes de construire le rapport au monde »<sup>9</sup>.

Pour B. Pleven, docteur en géographie, « Si l'héritage de Piaget est toujours essentiel, on peut cependant constater l'influence de recherches plus récentes réévaluant le poids du langage, de l'imagination, des stratégies de localisation et qui relativisent l'aspect linéaire de la construction de l'espace chez l'enfant de 3 à 11 ans »<sup>10</sup>. Le travail mené en maternelle sur l'espace se doit donc de prendre aussi en compte le langage et la conceptualisation.

## **B. Que préconisent les programmes officiels de 2015 ?**

Selon le BO du 26 mars 2015 des programmes de maternelle du domaine « Explorer le monde : se repérer dans l'espace », mon expérimentation concerne la compétence « représenter l'espace » et, plus particulièrement, « découvrir différents milieux ». Je conduirai, durant cette séquence, les enfants à l'observation « **d'un**

---

<sup>7</sup> VYGOTSKI Lev Semionovitch. *Pensée et langage*. Paris : La dispute, 1934 (réédition.1997).

<sup>8</sup> GIOLITTO Pierre. *Enseigner la géographie à l'école*. Paris : Atelier d'Édition européen, aout 1992, p 82.

<sup>9</sup> MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE - EDUSCOL. *Questionner l'espace pour apprendre à le maîtriser*, mars 2016. Disponible sur [http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Temps\\_et\\_espaces/20/0/RA16\\_C2\\_QMON\\_Intro-espace\\_DM\\_577200.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Temps_et_espaces/20/0/RA16_C2_QMON_Intro-espace_DM_577200.pdf) consulté le 01/11/2016.

<sup>10</sup> PLEVEN Bertrand. *La structuration de l'espace en maternelle de L'école aujourd'hui en maternelle n°28*, avril 2012. Disponible sur [http://www.acgrenoble.fr/ien.bourgoin1/IMG/pdf/de\\_l\\_espace\\_proche\\_a\\_l\\_espace\\_plus\\_eloigne\\_maternelle.pdf](http://www.acgrenoble.fr/ien.bourgoin1/IMG/pdf/de_l_espace_proche_a_l_espace_plus_eloigne_maternelle.pdf) consulté le 15/01/2017, p 15.

**espace moins familier » : la ville.** Les programmes insistent aussi sur le fait d'« approcher le paysage comme milieu marqué par l'activité humaine » mais aussi « de comprendre l'impact de certains comportements sur l'environnement ». C'est pourquoi, nous évoquerons, par exemple, le problème de la pollution. L'introduction de la brochure Eduscol de 2015 parle d'« activités d'observation d'espaces moins familiers pour explorer des paysages différents du milieu de vie des enfants en lien avec des histoires, des événements d'actualité utilisés en classe »<sup>11</sup>. Sera ainsi travaillée la découverte et la reconnaissance de différents quartiers urbains à partir de l'album de jeunesse *Mamoko* mais aussi à partir d'autres supports comme des photographies ou des vidéos. En effet, découvrir un espace implique pour l'enfant un engagement du corps dans son entier : cette découverte s'appuie sur une exploration sensible, visuelle, tactile, sonore et olfactive de l'espace.

Pleven explique que « deux domaines transcendent ce rapport à l'espace : **la motricité et le langage**. Ils permettent de travailler ce que les Québécois appellent le sens spatial : nommer/se repérer, se situer/se déplacer (c'est à dire gérer la distance, ce qui entre aussi bien dans le cadre de la motricité que de la géographie), mesurer/représenter »<sup>12</sup>. Un rapport d'Eduscol de 2011 sur l'enseignement à l'école primaire met en avant le fait que « le travail sur le lexique, la découverte de mots nouveaux et le réinvestissement régulier de ce que l'on croit être assimilés doit être un réflexe comme il l'est dans les séquences de français »<sup>13</sup>. En effet, à mesure que les représentations s'affinent chez l'enfant, les élèves utilisent alors un lexique plus précis et acquièrent une syntaxe plus complexe mieux adaptée à la description des relations spatiales, temporelles, de causalité et au cheminement du raisonnement. Mon expérimentation (séquence) a donc également pour objectif d'observer l'évolution du vocabulaire urbain des élèves d'une classe de GS.

Ces dernières décennies ont vu le retour en grâce de **la géographie sociale**. Ainsi, il ne s'agit plus uniquement de décrire la diversité des lieux et des paysages. Il

---

<sup>11</sup> MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE - EDUSCOL. *Ressources maternelle 2015*. Disponible sur [http://cache.media.eduscol.education.fr/file/INDICATEURS\\_DE\\_PROGRES/90/0/50\\_pages\\_1703\\_551900.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/INDICATEURS_DE_PROGRES/90/0/50_pages_1703_551900.pdf) consulté le 01/10/2016

<sup>12</sup> Ibidem 10, p 11.

<sup>13</sup> CLAUS Philippe, inspecteur de l'Education Nationale – Rapport EDUSCOL. *Comment l'histoire et la géographie sont-elles enseignées à l'école primaire ?* 15 avril 2011. Disponible sur <http://eduscol.education.fr/cid46065/comment-l-histoire-et-la-geographie-sont-elles-enseignees-a-l-ecole-primaire%C2%A0-constat-et-evolution-en-cours.html> consulté le 01/10/2016, p 3.

existe des facteurs physiques certes, mais les programmes prônent une géographie plus sociale car l'aménagement de l'espace terrestre dépend de l'action de l'homme. D'ailleurs, la notion très à la mode d' « habiter » permet de s'interroger sur les lieux pratiqués par les hommes dans leur vie quotidienne : le lieu de résidence, de travail, de consommation ou de transport, mais aussi les relations qu'ils tissent entre eux à travers ces différents espaces vécus. Plevin va dans ce sens en affirmant que « la maternelle est un moment et un lieu-clé d'élaboration d'une géographie qui ne dit pas son nom mais qui, par les spécificités de son public, se doit d'être globale et humaniste »<sup>14</sup>. P.Giolitto va même plus loin en expliquant : « qu'apprendre à déchiffrer l'espace est de nature à faciliter la socialisation des jeunes, l'espace étant le produit, non de la nature, mais de la société». Il pense d'ailleurs que « ce qu'il convient de donner aux élèves, c'est moins un enseignement qu'**une éducation géographique** »<sup>15</sup>.

Pour Héquet, « l'enfant découvre que l'espace, c'est aussi les autres : motricité, langage, socialisation, ouverture au monde, accès aux symboles et à l'abstraction. C'est pourquoi, à l'école, pour construire la notion d'espace, il faut mettre en œuvre les compétences de tous les domaines »<sup>16</sup>. Cette dernière a donc pour mission de permettre aux élèves de mieux appréhender cet espace pour qu'ils deviennent de véritables citoyens sensibles à leur environnement et aux questions qui en découlent. Ainsi, pourquoi ne pas commencer à étudier cet espace urbain dès la grande section ? C'est justement l'objet de mon expérimentation.

---

<sup>14</sup> Ibidem 10, p 15.

<sup>15</sup> Ibidem 8, p 78.

<sup>16</sup> ibidem 2, p 10.

## **II. Quelles représentations les élèves de GS ont-ils de la ville ?**

### **A. Définition de la carte mentale**

Pour recueillir les conceptions initiales des élèves sur la ville, j'ai utilisé la carte mentale qui permet de prendre en compte **la subjectivité des élèves**. Selon A.Bailly, la carte mentale est « un produit, c'est-à-dire la représentation qu'une personne donne de son environnement spatial ; elle permet de fixer les images d'une aire donnée et de dégager les limites de la connaissance spatiale »<sup>17</sup>. « Loin d'être seulement une curiosité géographique, ces cartes sont des instruments destinés à nous éclairer à propos de l'imaginaire individuel et collectif et de la conception que nous avons du monde, conception qui sert de base à beaucoup de nos comportements, tant au niveau de nos choix d'itinéraires qu'au niveau de nos préférences spatiales »<sup>18</sup>. Cet outil pédagogique est intéressant puisque chaque dessin dépend de l'appartenance sociale de l'enfant, de son âge, de sa familiarité avec le milieu urbain, de son ancienneté dans un espace ou encore à sa façon de s'y mouvoir. « Il est donc important pour l'enseignant de connaître les conceptions initiales des élèves, soit pour les rectifier, si elles sont erronées, soit pour les préciser, les enrichir et prendre appui sur elles, si elles sont en mesure de constituer une porte d'entrée dans la connaissance » (Giolitto, 1992)<sup>19</sup>.

Les cartes mentales permettent de déceler les structures cognitives des apprenants ce qui guide l'enseignant dans le choix de ses stratégies d'apprentissage. Y.André pense d'ailleurs, que « **partir des représentations transforment les relations du maître avec les élèves**. Ceux-ci se trouvent impliqués et questionnés, ils deviennent tout à la fois actifs et motivés et attendent une réponse ou un jugement sur leur avis. Comme les notions de vrai et de faux n'ont guère de sens dans le domaine des représentations, ils se trouvent valorisés car leur apport, si mince soit-il, contribue à la construction d'un savoir. Ils deviennent acteurs et auteurs de leurs acquis géographiques »<sup>20</sup>.

### **B. L'évaluation diagnostique avec la carte mentale et le questionnaire**

---

<sup>17</sup> BAILLY Antoine. *Représenter l'espace – L'imaginaire spatial à l'école*. Paris : Anthropos, 1989, p 148.

<sup>18</sup> Ibidem 17, p 148.

<sup>19</sup> Ibidem 8, p 84.

<sup>20</sup> ANDRE Yves. *Représenter l'espace – L'imaginaire spatial à l'école*. Paris : Anthropos, 1989, p 139.

## 1. Présentation du travail

L'expérimentation que j'ai menée sur la ville a donc commencé par une évaluation diagnostique, à savoir **une carte mentale de la ville** suivie d'une dictée à l'adulte commentant les dessins. Lors de la présentation de la consigne en collectif « Faites un dessin de ce qu'est pour vous la ville ? », l'objectif pour moi, enseignant, était, bien sûr, de ne rien dévoiler sur la ville pour ne pas influencer les élèves et, ainsi, découvrir leurs conceptions initiales de cet espace.

L'après-midi, j'ai ensuite introduit **un petit débat en classe entière** de quinze minutes sur ce thème. Ainsi, je les ai laissés s'exprimer et échanger entre eux pour savoir ce qu'est une ville et ce qu'on y trouve. A la fin du débat, je leur ai montré les dessins qu'ils avaient dessinés le matin.

En parallèle, j'ai transmis aux parents **un questionnaire** (Annexe n°2, p 77) pour faire une étude sociologique de la pratique urbaine de leur enfant. Cela m'a donné des informations précieuses pour mener à bien cette expérimentation.

## 2. Analyse des résultats

Les résultats des éléments urbains présents sur les dessins se trouvent classés dans un tableau Excel qui se trouve à l'annexe n°4 (p 85). En voici désormais l'analyse faite à partir de ces données.

### • Le dessin typique de l'évaluation diagnostique : la maison familiale :

En général, le dessin typique qui ressort des cartes mentales est le suivant : une maison avec le ciel (le soleil et les nuages), de l'herbe et un arbre. C'est typiquement un **paysage d'habitation péri-urbain**. En effet, la maison revient à 67% dans les dessins, le ciel à 83%, l'herbe pour la pelouse et les arbres à 50%. Il faut dire que tous les élèves de la classe vivent dans une maison (100%) avec jardin (95%) d'où ces conceptions initiales (Annexe n°3, p 79). En effet, à Monts, il n'y a pas de grands immeubles mais pratiquement que des maisons avec jardin. J'ai pu constater cette tendance lors de la dictée à l'adulte puisqu'ils insistaient sur leur lieu d'habitation preuve qu'il y a une confusion entre le lieu d'habitation familiale et la ville. Lina (dessin p 15), par exemple, raconte : « ma grande soeur qui est sur le vélo » ou encore « ma maison ». Eléana (dessin p 18) parle de sa « maison que Papa a construit » ou, encore, « l'herbe et les fleurs que Papa a fait pousser ». Pour

Adrien (dessin p 16), c'est « la maison de papa », « le voisin », « papa, de chaque côtés des œufs » et « du bois à côté des maisons ». Je peux en conclure que les élèves ont encore du mal à se décentrer de leur lieu d'habitation. Pour eux, la ville c'est avant tout leur habitat.

Autre élément marquant sur les dessins, est le manque de vie. En effet, seulement 25% des élèves ont dessiné des « bonhommes ». Seuls 8% d'entre eux ont dessiné une route et seulement 13% une voiture. Pour eux, la ville semble donc être un lieu avec peu de vie et d'animation. A noter aussi qu'aucun lieu urbain comme la piscine, le cinéma ou le parc n'a été dessiné. Malgré tout, grâce aux données avec le questionnaire, je m'aperçois que les familles utilisent la voiture tous les jours puisque 90% viennent en voiture à l'école (Annexe n°3, p 79). Voyageant beaucoup, les élèves découvrent de nombreux paysages urbains avec leurs parents, ce qui permettra peut-être d'accélérer cette décentration durant la séquence.



Dessin de Lina

- Un début de décentration avec des dessins sur le lotissement :

Quelques dessins montrent déjà **un début de décentration** chez certains qui ont représenté non pas leur maison mais leur lotissement. En effet, 21% des élèves ont dessiné plus d'une maison. Deux dessins illustrent bien cette idée. Sur celui de Lilwenn (dessin p 16), la vue choisie de ce paysage de lotissement est une vue aérienne oblique, vue qui sera étudiée plus tard au cycle 2 et 3 et qui permet de mieux comprendre la structuration d'une ville, ce qui relève d'une grande difficulté graphique et d'une belle capacité d'abstraction chez cette élève. Sur celui d'Adrien (dessin p 16), le lotissement est présenté sur deux plans différents, le premier, avec son Papa dans le poulailler et le second, avec sa maison et celle de ses voisins.



Dessin de Lilwenn



Dessin d'Adrien

- Problème du drapeau :

A mon grand étonnement, 21% des élèves ont dessiné un drapeau, comme Laura (dessin p 17), ce qui est beaucoup, même s'il ne faut pas négliger la possible influence entre eux. J'ai donc constaté une confusion entre la ville et le pays, ce qui a été confirmé lors de la dictée à l'adulte et du débat en classe entière. En effet, pour eux, le travail sur différentes **échelles locales et nationales** n'en est qu'à ses premiers balbutiements. Lors de la dictée à l'adulte, Léa a évoqué le « drapeau de la France », Anaé un « drapeau, car c'est la France, c'est le match et ils ont gagnés, celui qui a fait gagner la France gagne un drapeau », Naël : « un drapeau de la France pour dire que c'est la France » ou encore Emeric « la maison de la France, le drapeau de la France ». La confusion vient peut-être des souvenirs qu'ils ont de la compétition internationale de football : l'Euro 2016, en France, l'année dernière. Ce fut un événement marquant où les drapeaux étaient de sortie dans les rues. Je suis revenu lors du débat sur cet élément pour éclaircir le problème :

PE : Alors, j'ai remarqué que des élèves ont dessiné un drapeau...

Naël : car la France, c'est une ville

Lou : c'est comme au foot

PE : est-ce que la France, c'est une ville ?

(tous) : ....

PE : la France, ce n'est pas une ville, c'est un pays et son drapeau est ...

(tous) : bleu-blanc-rouge

PE : en France, il y a beaucoup de villes. Et vous, vous habitez dans quelle ville ?

(tous) : Monts

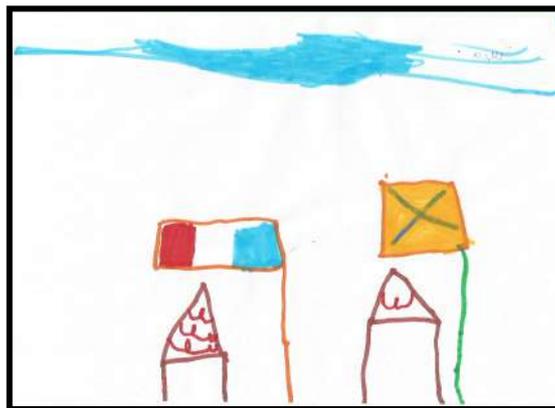
PE : connaissez-vous d'autres villes ?

Soan : avant, j'habitais à Joué-Lès-Tours

Eléana : avant, à Tours

Océane : avant, j'habitais à Ballan-Miré, maintenant, j'habite à Monts.

Ainsi, ce débat fut intéressant car j'ai pris conscience qu'ils connaissaient des villes autour de Monts parce que ce sont les lieux de leur ancienne habitation. On retrouve encore une fois le lien très fort entre la ville et le lieu d'habitation.



Dessin de Laura

- Limites de la carte mentale :

Quand nous avons débattu en classe entière sur la question « Qu'est-ce que la ville ? », certains m'ont parlé d'éléments citadins que je n'ai pas retrouvés dans leurs dessins comme « un avion », « une moto » ou encore « un train ». Ainsi, je regrette de ne pas leur avoir demandé sur le moment pourquoi ils ne les avaient pas dessinés. Cependant, je suppose qu'il était trop compliqué pour eux de les représenter graphiquement car les élèves ne sont qu'en GS. Je pense donc souligner ici une des limites du support choisi pour recueillir ces conceptions initiales.

- La richesse des dessins :

Selon A.Frémont, « Les premières découvertes de l'espace émerveillent l'école maternelle particulièrement, par les dessins d'enfants »<sup>21</sup>. Je confirme les dires du géographe puisque j'ai été étonné de **la qualité des dessins** : de nombreux éléments urbains sont présents : des immeubles ou, encore, quelques routes. Cela

---

<sup>21</sup> FREMONT Armand. *Représenter l'espace – L'imaginaire spatial à l'école*. Paris : Anthropos, 1989, p 212.

est donc une bonne base de travail, puisque les élèves ont compris que le terme « ville » désignait un endroit, un lieu de vie. Seul, un élève n'a rien dessiné, peut-être ne savait-il pas à quoi correspondait la ville. Je suivrai donc tout particulièrement l'évolution de son travail pendant la séquence.

Je mets en avant le travail d'Eléana (dessin p 18) que j'ai trouvé remarquable d'urbanité avec son feu tricolore, la maison, le jardin ou, encore, la route. D'ailleurs la position de la route dénote la difficulté de travailler sur deux plans en GS. Sa dictée à l'adulte montre déjà une bonne connaissance de la ville : « il y a la maison que Papa a construit, l'herbe et les fleurs que Papa a fait pousser, la route, des voitures qui sont sur la route et les feux de la route ».



Dessin d'Eléana

Pour conclure, les cartes mentales m'ont permis de mieux comprendre comment les élèves de GS appréhendent la ville. Pour eux, la ville c'est d'abord leur lieu d'habitation ou leur lotissement mais, après tout, le quartier résidentiel fait partie de la ville même si ce n'est pas le plus représentatif. En effet, sa définition varie selon les géographes ; elle peut se limiter au centre-ville ou, alors, se propager jusqu'aux quartiers périphériques éloignés. En réalité, on considère aujourd'hui que la ville regroupe plusieurs quartiers, et ce quartier d'habitation dessiné par les élèves en fait partie.

- Les résultats du questionnaire :

Le questionnaire, dont les résultats se trouvent à l'annexe n°3 (p 79 à p 83) m'a donné de précieuses informations mais aussi beaucoup d'optimisme pour cette séquence. En effet, je suis étonné de savoir à quel point les élèves pratiquent la ville (une moyenne de **10 lieux urbains déjà fréquentés** par les élèves de GS (9,9). Le

gymnase, le cinéma, le cirque, la piscine, le jardin public, le parc, le supermarché ou encore le centre commercial sont des lieux fréquentés presque à 100% par les élèves (Annexe n°3, p 80). D'ailleurs, même si l'on constate que peu d'entre eux vont au musée (24%), au théâtre (10%) ou, encore, aux spectacles/concerts (52%) (on peut mettre d'ailleurs cela sur le compte de leur jeune âge), on note que l'accès à la culture est bien présent avec des visites régulières à la médiathèque (90%).

Ce qui ressort de ce questionnaire, c'est que la pratique urbaine est effectuée en général **à Monts et dans les villes des alentours** comme Joué-Lès-Tours, Ballan-Miré ou Chambray-lès-Tours (Annexe n°3, p 81). La richesse des services proposés par les villes péri-urbaines tourangelles explique ce constat : les Montois, par exemple, n'ont pas besoin de se déplacer loin : au sein même de leur ville, ils bénéficient de beaux équipements avec la piscine (100%), le gymnase (100%), la médiathèque (89%) ou, encore, la salle Jean Cocteau pour les spectacles (36%). Par contre, j'ai constaté que les enfants de Monts vont **à Tours pour accéder à des représentations occasionnelles** : le Cirque Pinder à Tours (71%), pour ses salles de spectacles (55%), ses beaux jardins (85%), ses Parcs (60%) ou, encore, ses cinémas (57%) (même si le cinéma de Montbazou, en raison d'un partenariat avec l'école Beaumer, est fréquenté par tous les élèves de la classe pour visionner des courts-métrages).

Ensuite, on remarque que les enfants du péri-urbain ne se rendent pas régulièrement à Tours même s'ils y vont tout de même quelquefois (38%) ou rarement (62%) : ce qui expliquerait que les élèves n'aient pas dessiné des éléments propres au centre-ville comme un monument historique ou, encore, des restaurants (Annexe n°3, p 82). Malgré tout, le fait qu'ils aillent quelquefois à Tours-Centre sera un atout pour ma séance sur les photographies urbaines (certains reconnaîtront d'ailleurs les éléments urbains comme le TRAM de Tours). Concernant la question sur les actions réalisées à Tours Centre, les réponses divergent face aux nombreux services proposés par cet espace. Peu d'élèves se promènent sur les bords de Loire (5%) ou vont au musée (10%), mais la majorité d'entre eux font des sorties : cinéma (52%), restaurant (57%), jardin public (52%) ou magasins (57%) (Annexe n°3, p 82). On peut d'ailleurs supposer qu'une famille péri-urbaine, habitant Monts, par exemple et se déplaçant à Tours, en profitera pour accéder à plusieurs lieux comme par exemple, lors d'une sortie cinéma-restaurant.

Les résultats sur la question des transports m'ont étonné puisque 76% ont déjà pris le TRAM et 86% le bus, ce qui est important. Pour le métro, c'est 29% : ce sont sûrement des enfants qui sont allés à Paris. De plus, un tiers des élèves ont déjà pris le train : on remarque donc que **la famille péri-urbaine bouge beaucoup**. (Annexe n°3, p 83).

Toutes ces données vont m'aider dans mon expérimentation puisque j'ai constaté qu'ils pratiquent déjà bien la ville même si, pour eux, cela reste légèrement flou avec l'absence de lieux urbains et la présence d'éléments ruraux sur leurs dessins. Je peux donc légitimement en conclure qu'ils ont bien une représentation de la ville, représentation qui est bien sûr à affiner.

### III. Est-ce que l'album de jeunesse peut faire évoluer les représentations des élèves de GS ?

#### A. L'importance des albums de jeunesse et des supports

##### 1. Les albums de jeunesse sur l'espace

Comme l'explique Meunier, « les années post Mai 68 voient l'effervescence de l'album pour enfants. Ces derniers ne sont plus considérés comme un support éducatif mais davantage comme une fenêtre ouverte sur le monde »<sup>22</sup>. Le géographe constate que la ville est aujourd'hui le thème dominant des albums qui évoquent l'espace. Cela peut évidemment s'expliquer par l'urbanisation grandissante de la société.

Meunier cite Nières-Chevrel qui pense que **le support** constitue, après l'image et le texte, la « troisième dimension » de l'album<sup>23</sup>. Le livre cartonné de *Mamoko*, que j'ai décidé d'utiliser pendant cette expérimentation, est d'ailleurs très attrayant pour les enfants. Il faut également s'interroger sur **les éléments paratextuels** : la couverture cartonnée et la page du titre. En effet, la couverture a une grande importance pour tous les illustrateurs. Meunier cite alors Van Der Linden: « Elle est le lieu où se noue le pacte de lecture »<sup>24</sup>. Lors de la présentation du livre aux élèves, je leur ai montré la première (Annexe n°6, p 89) et la quatrième de couverture, avec les personnages qui sont dans un petit immeuble, afin bien sûr de développer des horizons d'attente. De plus, le format de *Mamoko* est assez grand et utilise la double page en mode paysage : on parle alors de planches. Cet album en compte sept pour sept quartiers urbains différents disposées en « vues frontales ». Pour Meunier, ces « vues frontales décrivent généralement les lieux, les décors qui entourent les personnages, des plus personnels aux plus publics »<sup>25</sup>.

Pour appuyer l'aide apportée par les albums de jeunesse sur l'espace, je pourrais citer C.Le Manchec, géographe : « pour l'enfant, l'espace dans la fiction constitue un approfondissement important de l'expérience à la fois imaginaire et

---

<sup>22</sup> Ibidem 6, p 84.

<sup>23</sup> Ibidem 6, p 19.

<sup>24</sup> Ibidem 6, p 26.

<sup>25</sup> Ibidem 6, p 82.

intellectuelle de l'espace »<sup>26</sup>. Pour Meunier, ces albums permettent « **le transfert de spatialité** : il serait à rapprocher de la transmission d'un ou de plusieurs messages spatiaux proposés dans l'album qui seraient là pour montrer, éduquer, accompagner l'œil et l'action future de l'enfant sur de l'espace proche ou lointain »<sup>27</sup>. Il pense d'ailleurs que « l'album constitue un produit culturel géographique »<sup>28</sup>. Ainsi, on voit bien que l'album de jeunesse ne se contente pas de raconter une histoire. En effet, par ses divers lieux dessinés et ses récits spatiaux, il permet au jeune lecteur d'être plus ancré dans le réel, de découvrir ou de redécouvrir des lieux et de mieux les comprendre. L'album de jeunesse est donc véritablement **un outil pédagogique** pour travailler sur le thème de la ville puisqu'il permet à l'élève d'acquérir des nouvelles compétences langagières et spatiales.

Enfin, comme l'explique J.Almamone, inspectrice des écoles, dans la préface d'un manuel pédagogie Canopé qui utilise des albums de jeunesse pour aider les élèves à mieux appréhender l'espace : « ils permettent un aller-retour permanent entre la magie de l'image, l'attraction de l'histoire, les activités langagières et celles qui permettent la structuration de l'espace »<sup>29</sup>. Meunier ajoute même que « la lecture de l'album établit véritablement **une situation de dialogue** »<sup>30</sup>. On peut donc en conclure qu'utiliser un album de jeunesse pour appréhender l'espace est très pertinent.

## 2. Présentation de l'album *Mamoko* et questionnement sur la ville

Réalisé par deux auteurs-illustrateurs polonais A.Mizienlinska et D.Mizielinski, cet ouvrage est, en quelque sorte, un « **seeking book** » puisqu'il est basé sur des jeux d'observation comme *Où est Charlie?* de M.Handford ou les livres-promenades de G. et A.Zullo. « *Mamoko* » pourrait d'ailleurs se traduire par « ouvre l'œil ». Voici les huit planches qui composent l'album de jeunesse :

---

<sup>26</sup> LE MANCHEC Claude. *L'espace, une composante essentielle du récit dans la littérature de jeunesse*. 2002. Disponible sur [http://blogs.univ-tlse2.fr/enseigner-la-geographie/files/2013/07/Le-Manchec\\_2002\\_L-espace-dans-la-litterature-de-jeunesse\\_ok.pdf](http://blogs.univ-tlse2.fr/enseigner-la-geographie/files/2013/07/Le-Manchec_2002_L-espace-dans-la-litterature-de-jeunesse_ok.pdf) consulté le 01/10/2016, p 7.

<sup>27</sup> Ibidem 6, p 13.

<sup>28</sup> Ibidem 6, p 51.

<sup>29</sup> ALAMOME Josiane. *Découvrir le monde proche et l'espace avec des albums* du CRDP Poitou-Charentes. Mayenne : Jouve, mai 2011, p 3.

<sup>30</sup> Ibidem 6, p 343.

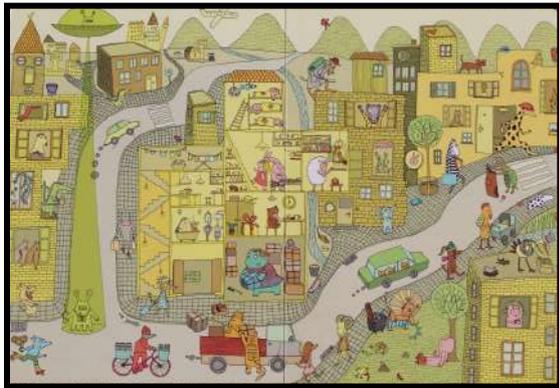


Planche 1 - le quartier résidentiel



Planche 2 - le jardin public

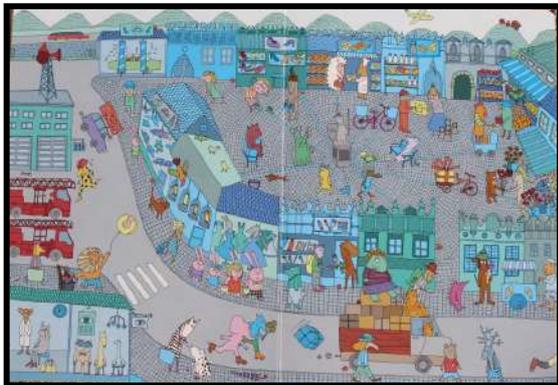


Planche 3 - le centre-ville



Planche 4 - le nœud de communication

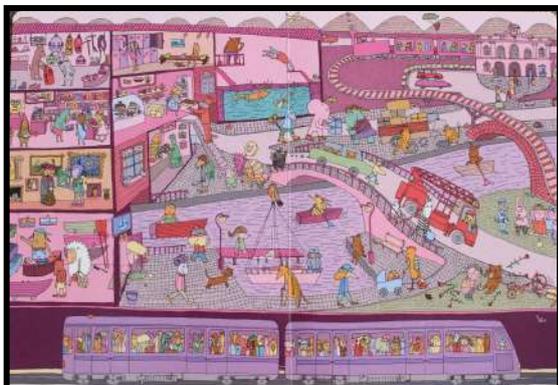


Planche 5 - le port fluvial

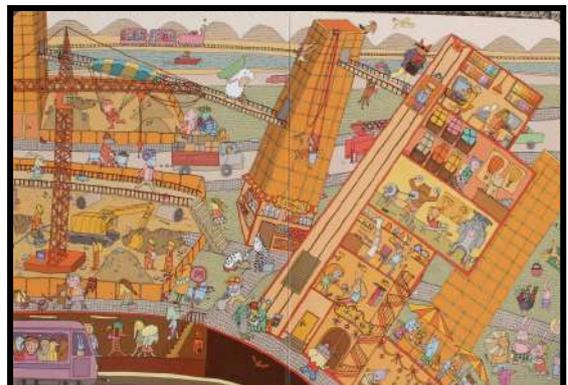


Planche 6 - le quartier tertiaire

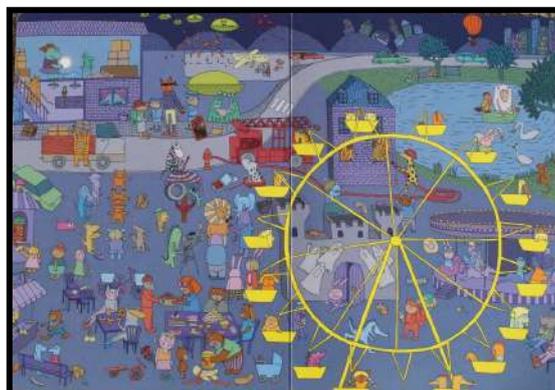


Planche 7 - le parc d'attraction

J'ai choisi pour cette séquence de m'appuyer sur un album de jeunesse pour de multiples raisons. Premièrement, il facilite la **transdisciplinarité** avec des compétences variées : sur le langage, ou, encore le travail sur l'espace de la ville. Il permet aussi de donner le goût à la lecture d'albums de jeunesse. De plus, le livre avec ses illustrations est aussi une manière ludique et attractive de travailler sur le thème de la ville. Il permet, en effet, d'éveiller la curiosité des élèves concernant l'histoire des personnages et le monde qui les entoure, à savoir, les différents quartiers avec leurs particularités. Ainsi, pour la chercheuse Van Der Linden : « L'album se présente comme une proposition ouverte où l'esprit de jeu et la tendresse tiennent une place primordiale »<sup>31</sup>. L'album est donc un genre élaboré, complexe qui invite les enfants à construire une réflexion et, pour *Mamoko*, à s'interroger sur le fonctionnement de la ville et les relations entre chaque territoire. Au-delà de l'attrait à utiliser cet album de jeunesse, intéressons-nous à sa spécificité : **sa simultanété**. Van Der Linden s'exprime sur *Le livre de l'hiver* de Rotraut Susanne Berner qui utilise le même principe que *Mamoko* : à savoir la simultanété. « Les grands albums cartonnés sans texte travaillent avec une grande éloquence ce principe : une multitude de personnages et de scènes se trouvent simultanément représentés sur l'espace de doubles-pages de ces albums »<sup>32</sup>. Ces livres sont donc utiles pour comprendre l'expérience humaine de l'espace et le sens des lieux.

Au niveau pédagogique, *Mamoko* est un ouvrage extrêmement intéressant. Pour Meunier, qui a travaillé sur cet album, il est « un véritable projet urbanistique car on y trouve **une perception de la ville tout à fait originale et très moderne** »<sup>33</sup>. En effet, tous les lieux semblent marqués d'une profonde urbanité, chaque planche représentant un quartier urbain. Quelques idées présentées dans l'ouvrage seront à mettre en avant pour que les enfants comprennent mieux ce qui fait aujourd'hui une ville. Tout d'abord, l'intense tertiarisation présente dans l'album avec l'absence de l'industrie ou encore, l'extrême mobilité qui en ressort notamment avec la planche violette du noeud de communication. Ensuite, l'ouvrage met en exergue la forme polycentrique de la ville d'aujourd'hui. En effet, « chaque quartier semble fonctionner comme un centre à lui tout seul, un pôle de vie »<sup>34</sup>. Dans leur vie de petit Montois,

---

<sup>31</sup> VAN DER LINDEN Sophie. Lire l'album. Le Pyut-en-Velay : Atelier du poisson Soluble, 2006/2 volume 70.

<sup>32</sup> Ibidem 31, p 106.

<sup>33</sup> MEUNIER Christophe. *Mamoko, 50 histoires dans la ville : images d'une ville surmoderne*. Les territoires de l'album, 2 mars 2012. Disponible sur <http://lta.hypotheses.org/196> consulté le 01/02/2016.

<sup>34</sup> Ibidem 33.

les élèves pourront découvrir ce phénomène urbain avec l'exemple de Chambray-les-Tours, à côté de chez eux, qui regroupent de nombreux centres commerciaux. *Mamoko* permet aussi de comprendre que chaque quartier possède une fonction dominante : la planche bleue représentant le quartier historique de centre-ville (avec son architecture et sa statue avec les armes de la ville), la planche orange : le quartier tertiaire (avec ses tours, ses bureaux et ses magasins) ou, encore, la planche bleu nuit : le quartier périphérique (avec son parc d'attraction et son aéroport qui nécessitent de grands espaces). Enfin, l'album met aussi en avant **l'étalement de l'espace urbain moderne** entre tous ses quartiers, phénomène expliqué par les géographes E.Girard et T.Daum qui pensent : « qu'au cours de ces deux décennies, les grandes villes françaises sont passés du modèle urbain latin, constituée justement par des densités très fortes au centre des villes, au modèle urbain anglo-saxon constitué d'une part, par des centres-villes recomposés et moins denses, voire dans certains cas muséographiés, et d'autre part, par un habitat pavillonnaire en périphérie »<sup>35</sup>. Cette idée est donc bien présente dans l'album avec le quartier du centre-ville et son architecture ancienne et, le quartier résidentiel qui regroupe la majorité des habitants. A partir des illustrations, les élèves pourront comprendre ce qui fait l'urbanité : **la verticalité et la densité**. Au niveau vertical, ils pourront remarquer la grande variété du bâti, l'étalement de la ville avec une impression d'empilement (avec ses tours et ses bureaux). Ensuite, ils noteront la densité de la population avec ses nombreux personnages qui fourmillent partout mais aussi celle de la communication qui permet de relier les quartiers entre eux avec son transport routier, ferroviaire, fluvial, aérien et souterrain.

Interrogeons nous désormais sur la notion de « ville ». En effet, en tant qu'enseignant, je devais évidemment y réfléchir et savoir comment l'aborder avec des élèves de GS. Si on doit logiquement retenir le critère morphologique, celui de la densité ou encore le critère fonctionnel, pour le géographe E.Janin, « la ville est surtout un système socioculturel et sensoriel, un système spatial relationnel entre des êtres humains qui établissent des rapports individuels ou collectifs dans le cadre d'un mode de vie que l'on va préciser comme « urbain » (loisirs, spectacles,

---

<sup>35</sup> GIRARD Eudes et DAUM Thomas. *La géographie n'est plus celle que vous croyez...* Monts : Edition Codex, 2010, p.47.

transports). C'est le **lieu de l'interaction et de la régulation sociale** »<sup>36</sup>. C'est pourquoi, grâce à l'album, je mettrai l'accent sur ces interrelations qui caractérisent le système urbain, les différentes fonctions des territoires urbains ou encore les rapports affectifs et culturels des habitants avec leur ville. En effet, le monde de *Mamoko* déborde d'**altérité** et donne une image positive de la ville puisque c'est le lieu de rencontre, d'échange et de vie entre ces animaux anthropomorphes, personnages tous très attachants. Cette idée est importante car elle renvoie à la notion d'« habité » des programmes de géographie. L'album de jeunesse *Mamoko*, m'aidera donc sûrement à transmettre aux élèves cet aspect social représentatif de la ville. B.Pleven dit d'ailleurs que « dans les nouveaux programmes : au-delà de la spatialité, on accède à l'altérité. Il y a une progression dans la complexité de la théorisation de l'espace. Ce cheminement mène, notamment, mais pas seulement à la géographie »<sup>37</sup>. En effet, il pense qu'il faut travailler sur le devenir élève, la notion de travail collectif et la responsabilité de chacun en tant que citoyen de demain, qu'il faut veiller **au vivre-ensemble** au sein de la classe, dans l'école et, enfin, dans la ville.

Pour cet album, le travail s'est fait en groupe par la découverte de nouvelles planches et le suivi des aventures des personnages. Les élèves de GS ont pris beaucoup de plaisir à retrouver les personnages au milieu de nombreux détails et décrypter leur aventure. Le but étant de découvrir et nommer les quartiers, d'y trouver leurs fonctions principales et d'entrevoir leurs relations. Ensuite, les élèves ont tenté de comprendre comment vivent les personnages et, ce qu'ils font dans ces différents territoires urbains. Par exemple, l'histoire du singe peintre leur a fait travailler la fonction des lieux, l'art urbain mais aussi la façon dont les hommes évoluent dans l'espace de la ville. L'histoire de l'hippopotame, qui déménage et qui se fait un ami, nous a parlé alors de la mobilité et des lieux de rencontre qui caractérisent l'espace urbain. Celle du petit monstre vert a rappelé le tourisme. Celle de la vache sportive qui va à la piscine, à la danse et à la salle de musculation a mis en avant la diversité des services offerts par la ville. Enfin, l'histoire de la poule a évoqué les travaux publics. C'est donc comme on peut le voir, un album très riche à

---

<sup>36</sup> JANIN Eric. La ville sous l'œil du géographe. Revue Cahiers philosophiques, juin 2009. Disponible sur <https://www.cairn.info/revue-cahiers-philosophiques-2009-2-page-87.htm> consulté le 01/02/2106, p 90.

<sup>37</sup> Ibidem 10, p 11.

utiliser puisqu'il donne une vision moderne de la ville. De plus, il permet évidemment d'enrichir, voire, de modifier les représentations qu'un enfant peut avoir de la ville.

### 3. Les autres supports utilisés

Après l'évaluation formative réalisée en milieu de séquence avec les élèves, j'ai travaillé à partir de supports différents en les confrontant à l'album de jeunesse *Mamoko* pour mettre en alerte presque tous leurs sens. Comme l'explique E.Girard et T.Daum : « C'est en prenant conscience de tous ses sens - la vue, l'ouïe, l'odorat, le toucher, le goût : qui le lie au monde que le géographe devient pleinement géographe »<sup>38</sup>.

Pour eux, « **la vue** est le premier d'entre eux. Elle est nécessaire pour aborder la réalité paysagère. C'est par la vue que nous percevons notre environnement. Les images que nous percevons sont alors interprétées par notre cerveau et elles font sens. La vue est le premier de nos sens qui lie d'emblée notre « être là », autrement dit, notre existence, à une présence au monde que nous percevons et que nous interprétons »<sup>39</sup>. Les élèves de GS ont donc travaillé à partir de photographies. « Le commentaire d'une photographie constitue l'exercice géographique par excellence qui permet de révéler le vrai géographe » (E.Girard et T.Daum, 2010)<sup>40</sup>. Pour Giolitto, « accéder à la compréhension d'une image est un acte culturel qui suppose un apprentissage lent, méthodique et progressif. Apprentissage dont le but est d'habituer l'apprenant à établir une relation entre les signes de l'image et leur signification. Un tel apprentissage doit conduire le jeune enfant à dépasser la vision prioritaire du détail »<sup>41</sup>. Pour lui, « l'interprétation d'une image est en effet liée au vécu et à la culture de celui qui l'interroge. On peut découvrir des choses très différentes et parfois contradictoires dans une même image. Ce que les spécialistes expliquent en disant que l'image est par nature polysémique »<sup>42</sup>.

Enfin, j'ai montré aux élèves : des petits films en des lieux précis à des moments donnés, tout cela pour insister sur le savoir urbain que je voulais leur transmettre (à la façon de R.Flaherty, un des premiers réalisateurs de film-reportage

---

<sup>38</sup> Ibidem 35, p 54.

<sup>39</sup> Ibidem 35, p 53.

<sup>40</sup> Ibidem 35, p 46.

<sup>41</sup> Ibidem 8, p 175.

<sup>42</sup> Ibidem 8, p 175.

citée dans le livre d'E.Girard et T.Daum: « Il ne filme pas ce qu'il voit, mais il filme pour voir »<sup>43</sup>). Par exemple, filmer dans un centre commercial permet de voir la multitude de magasins. Filmer la Place Plumereau, un samedi soir, met en avant le monde dans les restaurants. Filmer le TRAM au centre-ville ou les voitures sur le périphérique permet de comparer deux moyens de transports différents (la modernité et le silence pour le premier contre le bruit et l'odeur pour le second).

« **L'ouïe** n'en est pas moins un sens essentiel ou géographe»<sup>44</sup> selon E.Girard et T.Daum. En effet, la ville regorge de bruits, et il aurait été dommage de ne pas travailler dessus. En effet, il peut être intéressant d'imaginer le chant des oiseaux dans un jardin public ou, encore, le bruit des voitures sur une autoroute : élément très important pour comprendre les conditions de vie des habitants. Au niveau de **l'odorat**, j'ai abordé les odeurs agréables des jardins publics ou, à l'inverse, les odeurs désagréables qui émanent des voitures.

En conclusion, il était important de choisir des supports qui attirent les élèves afin de placer leur intérêt au centre de leur apprentissage.

## **B. Présentation de l'expérimentation**

### **1. Le contexte et les acteurs**

Je suis professeur des écoles stagiaire en quart temps dans deux écoles en maternelle. La classe de grande section dans laquelle j'ai mené ma recherche, se situe dans l'école maternelle Beaumer à **Monts, ville péri-urbaine de l'espace tourangeau**. Elle est un simple niveau composé de vingt-six élèves et présente une certaine homogénéité dans les compétences des élèves, en compréhension orale et en écrit.

Ce sont donc des enfants qui ont une pratique urbaine complexe puisqu'elle se réalise à la fois, comme on a pu le constater avec l'analyse du questionnaire, à Monts qui possède de nombreux équipements, mais aussi dans d'autres villes proches comme Chambray-Lès-Tours avec ses nombreux magasins ou, encore, Tours et son centre-ville.

---

<sup>43</sup> Ibidem 35, p 81.

<sup>44</sup> Ibidem 35, p 53.

## 2. La méthode de constitution des données

Afin de répondre à une problématique, j'avais donc choisi de mettre en place un protocole d'expérimentation sur une séquence durant la période 4 : de fin février à fin mars (5 semaines).

Concernant **les modalités de regroupement**, je les ai variées au maximum, car c'est une donnée à prendre en compte dans la qualité d'apprentissage. Par exemple, les évaluations diagnostiques et sommatives des cartes mentales sur la ville se sont faites en individuel, afin d'appréhender au mieux le niveau de chaque élève sur le sujet traité. Par contre, l'évaluation formative avec la même consigne, en milieu de séquence, s'est déroulée en groupe pour éviter la répétition et découvrir comment les enfants allaient travailler en équipe. Tout au long de ce travail, j'ai donc alterné le mode de regroupement en groupe et en collectif : ce dernier mode m'a par exemple permis de faire des bilans afin de revoir les nouvelles compétences entrevues lors du travail effectué en groupe.

**La démarche de recherche** que j'ai choisie est celle de l'observation directe et indirecte à travers la mise en place d'une séquence sur la ville et le recueil de données enregistrées pour constituer un ensemble de verbatim. Enregistrer les élèves et moi-même à l'aide d'un dictaphone et retranscrire leurs commentaires m'ont donc servi à constituer des données, notamment à partir d'observations et de dialogues, afin d'analyser et interpréter la compréhension des élèves. Ce choix réside aussi dans le fait que l'évaluation de la compréhension en maternelle se fait essentiellement à l'oral, les compétences écrites autonomes des élèves étant naissantes. La récolte des traces écrites s'est faite aussi par le dessin et la dictée à l'adulte que j'avais choisie de mettre en œuvre afin de recueillir d'autres types de données pour les mettre en corrélation ou non avec les données orales : tout ceci m'a ainsi permis de prendre du recul sur ma posture professionnelle.

Concernant **les méthodes**, je me suis inspiré du socioconstructivisme de Vygotski. Un gros travail sur le langage a été mené ainsi que de nombreuses interactions entre élèves et interactions professeur-élèves. Ainsi, il y a eu des dictées à l'adulte, des échanges au sein du groupe ou encore des débats en classe entière. Je me suis aussi inspiré de P.Kergomard et de la place essentielle du jeu en GS de maternelle afin que les séances prennent tout leur sens pour les élèves. En effet, il est primordial de passer par le jeu pour qu'ils acquièrent de nouvelles compétences :

j'ai notamment utilisé une marotte, des photographies, des vidéos ou, encore, mis en place un jeu d'observation.

### 3. Présentation de la séquence

En vert **en individuel**

En orange **en groupe**

En bleu **en collectif**

Séance	Nom de la séance	Etape 1	Etape2
Séance 1 (diagnostique)	Carte mentale sur la ville	Carte mentale sur la ville	Débat sur la ville
Séance 2 (découverte)	Quartier résidentiel, le jardin public et le centre-ville	Présentation de l'album	Travail sur <i>Mamoko</i>
Séance 3 (découverte)	Le nœud de communication, le port fluvial, le quartier tertiaire et le parc d'attraction	Travail sur <i>Mamoko</i>	Présentation de l'histoire de <i>Mamoko</i>
Séance 4 (formative)	Dessin en groupe sur la ville	Dessin sur la ville	Présentation des dessins
Séance 5 (découverte et réinvestissement)	Travail sur les vidéos, les photographies avec l'album <i>Mamoko</i> et l'affiche	Travail sur les photographies et vidéos avec <i>Mamoko</i>	Travail sur l'affiche
Séance 6 (réinvestissement)	Récits et sons urbains	Récits urbains	Sons urbains
Séance 7 (réinvestissement)	Une journée dans <i>Mamoko</i>	Une journée dans <i>Mamoko</i>	Jeu d'observation
Séance 8 (sommativ)	Carte mentale sur la ville	Carte mentale sur la ville	Débat sur la ville

La description précise de ma séquence se trouve à l'Annexe n°1 (p 73 à 76). Je vais la présenter brièvement. Comme je l'ai expliqué, la séquence a commencé

par une carte mentale, avec dictée à l'adulte afin de recueillir les représentations initiales que les élèves ont de la ville et suivie d'un petit débat en classe entière.

Lors de la deuxième séance, les élèves ont découvert l'album de jeunesse au coin-regroupement. Ensuite a débuté le travail sur les premières planches et quartiers de *Mamoko*, à savoir : le quartier résidentiel, le jardin public et le centre-ville puis le quartier du noeud de communication, le port fluvial, le quartier tertiaire et, enfin, le parc d'attraction lors de la troisième séance. Concrètement, chaque groupe devait retrouver dans chaque planche cinq personnages attitrés. En effet, à l'exception de deux personnages (le furet inspecteur et le chat voleur), les groupes suivaient différents personnages (Annexe n°7, p 91). Cela faisait donc une vingtaine de personnages suivis. Après avoir retrouvé chaque personnage et décrit son action, nous sommes revenus sur quelque chose de plus global : nous avons ainsi découvert le nom du quartier, son paysage, les objets ou bâtiments qu'on y trouve mais encore ce que l'on peut y faire, c'est-à-dire les pratiques urbaines. Au milieu de la séquence, à la séance 4, j'ai mis en place une évaluation formative, pour savoir où les élèves en étaient : ces derniers ont donc dessiné, en groupe, sur une très grande page (4 X A3) une ville et l'ont présentée ensuite aux autres.

La deuxième partie de la séquence s'est portée sur d'autres supports comme des vidéos, des photographies (séance 5), des récits ou sons urbains (séance 6) que nous avons confrontés le plus souvent aux planches de *Mamoko* afin de les comparer et y déceler les ressemblances entre l'imaginaire de l'album et le réel des lieux de l'aire urbaine tourangelle. Deux grandes affiches ont été réalisées afin de mettre en avant les grandes idées de la séquence. Ensuite, la séance 7 : « Une journée dans *Mamoko* » leur a enfin permis de réutiliser le lexique urbain des actions mais aussi de faire de l'interdisciplinarité avec le français, en racontant des histoires et des actions.

A la fin de la séquence, une nouvelle carte mentale m'a permis de faire le bilan et de découvrir si les élèves appréhendaient mieux l'espace de la ville.

## **C. Analyse et interprétation des résultats**

### **1. Le travail sur l'album *Mamoko***

En classe entière, au début de la séance 2, j'ai fait découvrir aux élèves l'ouvrage. Il est en effet important de créer **un horizon d'attente** afin qu'ils soient

mis en projet lors de la lecture. Tout d'abord, nous avons travaillé sur la première de couverture, puis je leur ai brièvement montré les planches de l'album et je leur ai demandé quelle était la particularité de l'album. Lina, une élève a alors remarqué « il y a que des images ». Elle a donc trouvé la particularité de cet album qui ne possède pas de texte. Je leur ai ensuite demandé ce que nous pourrions faire comme travail autour du livre. Soan a proposé : « il faut retrouver le lion » : il avait donc compris que les mêmes personnages étaient présents dans toutes les planches et qu'il fallait les retrouver. Enfin, nous avons évoqué le thème du livre qui est la ville.

Le **travail sur Mamoko** a été réalisé sur deux séances, en petits groupes, afin de retrouver les personnages sur les planches du livre, connaître le nom des quartiers, comprendre les actions humaines dans chaque lieu et découvrir les objets urbains. J'ai veillé à les installer devant le livre afin que chacun puisse voir les illustrations dans le bon sens : ce qui n'était d'ailleurs pas si facile puisque les groupes étaient composés de six ou sept enfants. Pour clôturer ce travail, lors de la troisième séance, en classe entière, un bilan collectif nous a permis de revoir le nom des quartiers et les actions urbaines, puis un élève de chaque groupe a présenté l'histoire d'un personnage suivi. Par exemple, un élève du groupe lion a présenté l'histoire du petit monstre touriste, celle du singe peintre par le groupe girafe, de la rhinocéros déménageuse par le groupe rhinocéros et enfin, du petit ourson en vélo par le groupe souris.

Présentons désormais l'analyse de ces séances par compétence travaillée.

### **a. Travail sur le langage**

#### • Travail sur la syntaxe

Avec le travail entrepris sur les actions des personnages dans l'album, les élèves ont évidemment enrichi leur langage en essayant de proposer **des phrases correctes voire complexes** au niveau syntaxique, avec un sujet, un verbe et une action. Certains se sont même permis l'emploi de conjonctions de coordination avec Adrien, par exemple : « elle est en train de déménager car il y a plein de cartons dans la voiture » ou, encore, l'emploi des compléments circonstanciels de lieu et de but dans une même phrase avec Lou : « le furet, il regarde sur le toit pour regarder les empreintes du voleur ».

Lors de la troisième séance et la présentation des histoires des personnages, les élèves ont également pu travailler **la chronologie**. Ils ont ainsi appris à raconter une histoire et à utiliser des connecteurs temporels appropriés. Anaé, par exemple, a raconté : « elle a une roue de crevée, ensuite, les chats réparent la roue et l'éléphant redonne le carton à la rhinocéros, après, elle continue avec l'éléphant ».

Evidemment, j'ai constaté quelques difficultés syntaxiques comme, par exemple, l'abondante reprise pronominale qui reste normale à leur âge avec Laura : « les enfants, ils dorment ».

#### • Travail sur le vocabulaire

##### ◆ Le travail sur les verbes d'action

Sur un plan lexical, le travail sur **la description des actions des personnages** sur les planches a été très riche. Par exemple, sur la planche du quartier résidentiel, j'ai noté lors de ma retranscription avec le dictaphone, les propositions orales suivantes des élèves : « la famille lapin est en train de préparer des hamburgers », « ils font du jardinage » « ils font du vélo », « il prend sa douche », « elle est en train de déménager », « il va au boulot », « il regarde avec sa loupe », « elle est en train de courir », « il fait du roller », « il mange des crêpes », « la maman poule promène son bébé dans la poussette », « elle a perdu des pommes », etc...

L'album de jeunesse a permis aux élèves de s'exprimer plus facilement et d'employer de nombreux verbes d'action dans des phrases relatant la pratique urbaine. Le bilan est ainsi très positif puisque l'expression orale a été enrichie.

##### ◆ L'apport de l'interaction

###### - Interaction entre élèves :

L'avantage de travailler en petits groupes est que cela leur permet d'interagir entre eux et même les petits parleurs osent prendre la parole. J'ai fait en sorte que tout le monde puisse s'exprimer car c'est avant tout un travail collectif et de « vivre ensemble » : les élèves ne devaient pas se couper la parole et attendre que l'autre ait fini sa phrase pour pouvoir s'exprimer. **Savoir écouter l'autre** est une compétence importante à développer en maternelle.

Ce qui est intéressant dans le fait de travailler en groupe est que les bonnes réponses formulées par les uns étaient ensuite intégrées par les autres. J'ai pu constater la fierté dans les yeux de l'élève qui apportait un mot nouveau compliqué, ce qui a évidemment renforcé l'attention et l'écoute entre eux. Ainsi, les bonnes réponses des uns ont permis aux autres de **découvrir de nouveaux mots** : tout le monde était donc gagnant. J'ai pu noter deux exemples :

(Travail en groupe sur le quartier tertiaire)

PE : Et là, regardez, comment s'appelle ce lieu où les avions décollent ?

Mylan : un aéroport.

(Bilan collectif en classe entière)

PE : Connaissez-vous le nom d'un fleuve à Tours ?

Gabin : la Loire.

Je pouvais parfois m'effacer pour les laisser travailler ensemble. Ainsi, à certains moments, ils s'auto-corrigeaient entre eux, c'était donc très intéressant de les voir **communiquer** pour résoudre des problèmes lexicaux. J'ai noté 3 exemples :

(Travail en groupe sur le quartier du périphérique)

PE : Où le zèbre a-t-il emmené le petit chien ?

Anaé : chez le docteur

Lilwenn : chez le vétérinaire.

(Travail en groupe sur le quartier du centre-ville)

PE : Chloé, que fait le singe ?

Chloé : il donne son tableau

Lina : il le vend pour avoir des pièces, plein de pièces.

(Bilan collectif en classe entière)

Emeric : Vendeuse de fleurs

Gabin : fleuriste.

- Interaction entre l'élève et l'enseignant :

Dès que le groupe découvrait une nouvelle planche et, donc, un nouveau quartier, je leur laissais toujours un peu de temps pour retrouver les personnages et découvrir le paysage. Ensuite, nous discutons ensemble sur les illustrations. Evidemment, je leur ai apporté aussi ce qu'il leur manquait en terme de tournures de phrases mais aussi en terme de vocabulaire. Je n'hésitais pas à leur donner rapidement la réponse si je voyais qu'ils ne trouvaient pas le mot. Il est, en effet, important que l'adulte comble ce manque d'expérience et de savoir. C'est grâce à cette interaction prônée par Vygotski que les élèves ont pu acquérir un certain **vocabulaire urbain**. J'ai noté un dialogue qui illustre bien cette interaction entre l'enseignant et les élèves :

(Travail en groupe sur le quartier du centre-ville)

Soan : La vache, elle est chez le docteur car elle a mal aux yeux

PE : comment il s'appelle ce docteur ?

.....

PE : c'est l'ophtalmo. La vache voit moins bien et elle aura peut être ...

Tous : des lunettes

Nael : là, ça s'appelle la salle pour attendre

PE : la salle d'attente

Louane : le petit lapin, il est en train de regarder les jouets du magasin

PE : comment cela s'appelle ? (*en leur montrant la vitrine dessinée*)

.....

PE : on appelle cela la vitrine du magasin.

De plus, j'ai utilisé beaucoup **le feedback**. J'ai ainsi répété les bonnes réponses données par des élèves pour les mettre en avant. Ainsi, cela a suscité la participation active des élèves avec des discussions prenant en compte leurs différents points de vue. Enfin, je me suis appuyé sur **l'effet topaze**, que l'on peut utiliser à petite dose et qui consiste, en l'absence de réponse des élèves, à donner la première syllabe du mot pour les aider à trouver le reste du mot.

Ainsi, ce travail m'a permis de m'appuyer sur **les nombreuses interactions** enseignant-élèves mais aussi élèves-élèves afin de mener à bien la séquence.

- Travail sur la compréhension et l'interprétation

L'histoire des personnages les a amenés évidemment à un travail de compréhension voir d'interprétation. En terme de **compréhension**, les élèves ont tenté de comprendre la raison des actions des personnages avec succès, comme par exemple, Lola : « elle essaie des nouvelles chaussures, elle veut acheter des nouvelles chaussures » ou encore, Anaé : « la souris, elle fait du vélo, elle a des bouteilles de lait pour les apporter aux gens qui veulent du lait ». J'ai noté la réponse amusante de Naël à ma question : « Quelle est la particularité du métro ? », Nael a répondu « ça vient d'en dessous ! ». En ce qui concerne l'**interprétation**, lorsque je leur ai demandé ce que l'inspecteur furet faisait sur le toit de l'immeuble, ce même élève a alors proposé : « l'inspecteur de police, il regarde s'il n'y a pas de fissures sur le toit, il a une loupe ». C'est aussi une réponse drôle sachant que l'inspecteur est effectivement sur le toit pour enquêter et retrouver les empreintes du voleur et non, pour savoir si le bâtiment est en bon état.

Parfois, certains ont rencontré **des problèmes de compréhension**. C'est le cas d'une élève qui ne comprenait pas la particularité du livre à savoir la simultanéité. Ainsi, dans la planche du centre-ville, la girafe-pompier court vers le camion de pompier mais le feu apparaîtra plus tard dans l'album à la dernière planche au parc d'attraction. Entre ces deux lieux, le camion de pompier roulera à travers la ville et traversera quelques planches de l'album. Ainsi, lorsque Méloé voit la girafe courir vers son camion de pompier, elle regarde attentivement sur cette planche où se trouve le feu n'anticipant pas que ce dernier se trouvera dans un quartier futur : « elle court la girafe, c'est un pompier, c'est pour éteindre le feu, où il est le feu ? ».

J'ai rencontré un autre problème : certains enfants ne mettaient pas assez de **distanciation entre la fiction et la réalité**. Pour certains, l'album dépeignait la réalité. Ainsi lors du bilan, lorsque je leur ai de nouveau demandé ce que l'on faisait dans un quartier résidentiel, Adrien sûrement marqué par l'histoire de l'hippopotame qui déménage, m'a alors dit « on déménage » comme si le déménagement était la caractéristique principale du quartier résidentiel. Autre exemple, avec Océane, qui lorsque j'ai posé la même question pour le quartier tertiaire, m'a alors dit « on vole ». En effet, c'est dans ce quartier dans l'album qu'a lieu la scène où l'on voit le chat en train de dérober un tableau. Si, comme l'explique Le Manchec, « la fiction semble aider l'enfant à mettre en ordre son univers réel et ainsi prolonger son expérience de

l'espace»<sup>45</sup>, elle peut engendrer des confusions comme on l'a vu précédemment. J'ai donc dû leur expliquer qu'il ne fallait pas généraliser une action fictive présente dans tel ou tel quartier et que cela faisait seulement partie de l'histoire. J'ai donc pu me rendre compte à quel point, les élèves de GS ont encore du mal à se décentrer par rapport à la fiction puisque la scène peut être vraiment occultée par l'émotion.

Evidemment, j'ai noté une certaine confusion au niveau lexical concernant les mots touchant à la géographie. Ces derniers étant parfois complexes, cette séquence a permis donc d'acquérir de nouveaux mots. Par exemple, Gabin a confondu « le centre commercial » avec le « centre-ville ». « Le métro » et « le tram » ont souvent aussi été confondus. Enfin, pour trouver le mot « fleuve », ce fut assez difficile puisqu'ils ont d'abord proposé « une rivière », « un lac » ou encore « de l'eau ».

Au niveau de la compréhension, attardons-nous sur **l'enquête**, fil rouge de l'album à travers les planches, qui était à mener. Bien sûr, tous ne l'ont pas comprise, il fallait être très attentif aux détails qui fourmillent, mais certains élèves ont bien résolu l'enquête. Par exemple, Eléana a retrouvé, dans la planche du quartier tertiaire, le petit monstre qui montre ses photographies à l'inspecteur. Sur ces dernières, on y voit le chat voleur avec son bandeau. Et Eléana a alors remarqué : « regarde, il a un bandeau, c'est lui le voleur ». Elle a donc bien résolu l'énigme, puisqu'elle a vu en haut de cette même planche le chat, avec son bandeau, en train de fuir, avec son tableau d'art dans les mains. Dans la dernière planche, le chat voleur est arrêté. Un dialogue dans un groupe montre que cela a été compris, ce qui est remarquable pour des élèves de GS qui découvrait l'histoire :

(Travail en groupe sur le quartier du parc d'attraction)

PE : Et le chat ?

Nael : il a été emprisonné

PE : qu'a-t-il volé ?

Laura : un tableau

PE : qui a aidé l'inspecteur à résoudre l'enquête ?

---

45 Ibidem 26, p 1.

Nael : le petit monstre.

Je n'ai pas hésité à réexpliquer l'enquête aux élèves qui n'avaient pas compris en revenant sur les planches précédentes.

## **b. Travail sur l'espace**

### • Travail sur le micro-espace

Au départ, l'exercice, pour eux, était de retrouver les personnages de la ville de *Mamoko* à travers ses planches. Je considère que l'espace d'une planche du livre s'apparente à un travail sur le micro-espace. A l'image d' *Où est Charlie*, ce travail leur a demandé beaucoup de concentration afin d'**être attentif aux moindres détails**. Cela leur a beaucoup plu car les élèves s'attachaient à tous les petits détails. Ainsi, dans *Mamoko*, de nombreux objets urbains comme la statue ou l'ascenseur ont pu être abordés permettant de mieux appréhender l'espace des différents quartiers qui composent une ville.

J'ai noté l'attitude particulière de Soan, qui s'est intéressé à un seul et même personnage : la petite vache à travers toutes les planches et c'est lui, pris d'affection pour elle, qui était le plus rapide pour la repérer en premier. Par exemple, dans le quartier résidentiel, Soan remarque que « la vache, elle est partie de chez elle, elle a des sacs de courses », dans le centre ville « la vache, elle est chez le docteur car elle a mal aux yeux » ou encore dans le quartier du port fluvial « la vache, elle est en train de plonger ».

### • Travail sur le macro-espace

#### ♦ Le nom, la composition et la fonction des différents quartiers urbains

A la fin de l'étude des planches et de l'action des personnages, nous faisons un travail plus global avec **le nom du quartier, ses actions, mais aussi ses éléments urbains rencontrés**. Toutes les réponses formulées par les enfants qui m'ont été données m'ont servi à construire l'affiche utilisée lors de la cinquième séance. Ainsi, leurs réponses étaient les suivantes : par exemple, pour le quartier résidentiel : on peut « dormir », « faire du jardin », « prendre sa douche »,

« manger », « faire la cuisine », « se promener », « habiter » et on y trouve : « des voitures », « des immeubles », « des routes », « des maisons » ou encore « des appartements ». Pour le jardin public : on peut : « jouer », « faire du vélo », « se promener », « bronzer », « dormir » et « pique-niquer » et on y trouve « des jardins », « des arbres », « des fleurs », « des balançoires ». Pour le quartier du centre ville, on peut : « regarder des vitrines », « aller chez le docteur », « acheter des glaces », « des fleurs », « prendre des photos » et on y trouve : « des magasins », « des docteurs », « des vendeurs de glaces », « des fleuristes ». Quant au quartier du périphérique, on peut « conduire sa voiture » et « se déplacer » et on y trouve des « voitures », « des vélos », « des camions », « le métro » ou « le tramway ». Dans le quartier du port fluvial, on peut « se promener près du fleuve » et on y trouve « le fleuve », « des ponts » et « des bateaux ». Dans le quartier tertiaire, on peut : « prendre le métro », « faire des travaux publics », « aller au restaurant », « faire du sport » et on y trouve : « des grands immeubles », « le métro », « une grue », « des restaurants ». Enfin, au parc d'attraction, on peut « s'amuser » et on y trouve « une grande roue » et « des manèges ».

Lors du bilan collectif, nous avons insisté sur **les fonctions principales des lieux**, par exemple, le quartier résidentiel correspond au lieu d'habitation, le jardin public : c'est le lieu pour se détendre et se promener, le centre-ville : pour acheter et rencontrer du monde, le quartier du périphérique : pour se déplacer, le quartier tertiaire, pour travailler, et le parc d'attraction, pour s'amuser. Ces actions urbaines ont ensuite été retravaillées lors de la cinquième séance avec l'affiche.

J'ai noté lors de ce travail sur le macro-espace, à propos de la planche du parc d'attraction, une remarque intéressante de Lou : « j'y ai déjà été ». Ainsi, il a transposé l'imaginaire de *Mamoko* à sa vie réelle, preuve que ce travail géographique a réussi puisqu'il a permis de faire le lien avec leur vie.

#### ♦Quelques problèmes géographiques :

Lors de ces échanges, nous avons évoqué quelques problèmes urbains. Je n'ai pas hésité à mettre en avant les aspects négatifs de certains quartiers. Pour le quartier périphérique, je leur ai posé la question « quels sont les problèmes de ce paysage ? » et Océane m'a alors répondu « il y a beaucoup de bruit ». J'ai essayé ensuite d'aborder **le problème de la pollution**.

(Travail en groupe sur le quartier du périphérique)

PE : Est-ce que vous connaissez le mot pollution ?

Naël : oui, ça veut dire qu'il y a des objets qui ne sont pas bons.

(Travail dans un autre groupe sur le quartier du périphérique)

PE : Est-ce que vous connaissez le mot pollution ?

Dorian : ça veut dire que ça pollue la planète.

Il faut donc, parfois être ambitieux et parler de problèmes plus complexes comme la pollution car, même à leur jeune âge, ils commencent à être au courant de tout cela. En effet, c'est un sujet sociétal présent aux informations et dans les discussions des parents, cela ne m'a donc pas étonné que certains en connaissent le sens. J'ai également pu noter les réponses originales de certains qui amènent du piquant à ces échanges concernant le quartier périphérique avec Nathan : « j'adore l'odeur des motos ».

Dans le quartier tertiaire de *Mamoko*, un nouveau chantier est en marche, cela leur a permis évidemment de travailler sur **le champ lexical des travaux publics** avec les mots « chantier », « grue », « pelleteuse ». A ma question : « Que vont-ils construire ? », les réponses ont été les suivantes : pour Nael, c'était « une maison ou un immeuble », pour Adrien : « ils vont fabriquer une maison », Eléana : « un immeuble » ou Gabin « des appartements ».

C'était important pour eux de débattre ensemble sur des discussions géographiques ou environnementales. D'ailleurs, c'est grâce à la confrontation de différents points de vue qu'ils obtiendront **une vision plus décentrée et plus objective de l'espace vécu**.

Ainsi, comme j'ai pu l'expliquer, cet album de jeunesse leur a beaucoup apporté au niveau du langage (en grammaire, en vocabulaire, et en compréhension), mais leur a aussi permis de mieux comprendre l'espace de la ville.

## 2. L'évaluation formative avec les dessins de groupe

Après ces deux séances menées à partir de l'album *Mamoko*, j'avais besoin de faire un point sur mon expérimentation. En effet, nous étions au milieu de la séquence et **une évaluation formative** me permettrait de savoir si le travail sur l'album de jeunesse a fait évoluer les représentations qu'ils ont de la ville et savoir s'ils arrivent un peu plus à se décentrer de leurs lieux d'habitation.

La consigne de cette évaluation était volontairement courte: « en groupe, faites un dessin sur la ville ». Allaient-ils dessiner de nombreux quartiers urbains, un seul ou encore leur lieu d'habitation ? Pour ce travail, j'ai conservé les quatre groupes des premières séances (groupe de la girafe, de la rhinocéros, de la souris et du lion).

Alors que le travail venait de commencer, j'ai vu un groupe dessiner tout autour de la feuille sans s'occuper de son orientation. J'ai donc dû intervenir et les placer au bon endroit sinon ce travail n'aurait pas eu de sens avec des éléments dessinés à l'envers et d'autres à l'endroit. Chaque groupe en classe entière, a ensuite présenté son dessin et a mis en avant les éléments dessinés sur sa feuille. Analysons désormais les dessins proposés par les quatre groupes.

#### GROUPE RHINOCEROS



Il se dégage tout de suite une impression assez sombre avec la pluie, ce qui est original, car les enfants proposent le plus souvent un cadre ensoleillé. Ce qui renforce cette idée est l'absence de nature, à part, peut-être, le bel arbre. A vrai dire, c'est le seul des quatre dessins à présenter si peu de vie : pas de personnes, pas de fleurs, pas d'herbe. Ajoutons qu'il y a aussi peu de mouvements, avec l'absence de voitures, notamment. Juste un avion traverse le ciel.

Même si ce dessin paraît triste, il est très intéressant car certains paysages urbains ne sont-ils pas tristes aujourd'hui ?

Ce groupe a, semble-t-il, dessiné **un quartier résidentiel**, la journée lorsque les parents sont au travail et que les enfants sont à l'école. On y trouve donc ses immeubles, ses maisons et ses routes désertes. Cela ressemble étrangement à un quartier de banlieue un peu triste sans verdure.

#### GROUPE GIRAFE



Deux éléments dominent littéralement ce dessin, il y a tout d'abord les routes présentes à deux endroits différents qui tournent dans tous les sens, un peu, à l'image de la planche du noeud de communication de *Mamoko*, que l'on a nommé « le quartier du périphérique », pendant la séquence, et, qui a donc dû les marquer. Il

est à noter qu'il manque juste les voitures. Ensuite, l'autre élément marquant, à mettre en avant, est la hauteur du bâti. Ils ne dessinent plus des maisons, mais de hauts immeubles avec de nombreuses fenêtres. Je peux émettre l'hypothèse que ce sont des lieux d'habitation. J'ai remarqué aussi la présence de vie avec notamment des personnes, des fleurs, des arbres ou encore de l'herbe, ce qui le distingue clairement du dessin du groupe rhinocéros. A noter, la fleur géante à droite de l'immeuble qui semble s'adapter parfaitement à la tour géante.

Dans ce dessin, les bâtis partagent donc le paysage avec la nature : n'est-ce pas l'image d'une ville moderne ?

Ce groupe a semble-t-il dessiné **un quartier résidentiel et périphérique** mettant en avant la présence de routes allant dans tous les sens et la mixité du bâti avec la nature qui lui donne ce côté sympathique et moderne.

### GROUPE SOURIS



Il se dégage, clairement, une impression bien plus urbaine que dans les deux premiers dessins. Ici, on a l'impression que l'on quitte réellement des lieux d'habitation pour arriver dans un quartier tertiaire, comme celui de *Mamoko*, avec ses nombreux éléments qui le caractérisent comme ses immenses immeubles avec

escaliers. On peut d'ailleurs mettre en avant le talent d'architecte de ces deux immeubles superposés l'un sur l'autre, au milieu du dessin, qui donne une vision moderne, voire futuriste au lieu. J'ai aussi noté la touche artistique avec ses immeubles colorés. Ce qui distingue ce dessin est aussi la présence de nombreuses voitures, sur la route, représentées par des petits ronds. J'ai remarqué aussi la présence de panneaux de signalisation, éléments apparus pour la première fois depuis le début de la séquence mais aussi la présence de nombreux avions comme si ce lieu ou l'espace proche de ce lieu est important. Enfin, il y a quelques personnes mais peu de végétation dans ce dessin, ce qui renforce son image de quartier d'affaires.

Ce dessin ne représente-t-il pas la vision moderne que les architectes veulent donner aux quartiers d'affaires, à savoir allier la modernité, la hauteur du bâti et l'art urbain ?

Le groupe a semble-t-il dessiné un **quartier tertiaire et périphérique** avec la présence de grands immeubles qui n'est pas sans rappeler le quartier de la Défense à Puteaux avec ses gratte-ciels modernes. On peut d'ailleurs entrevoir la tour Eiffel à droite du dessin qui emmène définitivement ce dessin vers Paris.

## GROUPE LION



L'impression confuse de ce dessin vient du fait que les élèves de ce groupe aient dessiné pendant quelques minutes dans des sens différents. Oublions ce problème et attardons nous sur son sens. Ce groupe s'est sûrement imaginé dans la dernière planche de *Mamoko* du parc d'attraction avec ses nombreuses grandes roues et son château-fantôme. Ce groupe met donc en avant les loisirs proposés par la ville. On distingue aussi une piscine avec un plongeur, des personnes, un fleuve et un bateau. Ces derniers éléments sont inspirés cette fois-ci de la planche du port fluvial de *Mamoko*. Ce groupe a donc proposé un dessin alliant de nombreux lieux différents. Il y a ajouté aussi un lieu d'habitation à gauche du dessin avec un immeuble et une maison. Enfin, j'ai remarqué la présence de voitures, de camions mais aussi l'absence de nature.

Ce dessin ne représente-t-il pas, avec ses nombreux équipements et ses loisirs proposés, la ville rêvée des enfants ?

Si dans un premier temps, j'ai cru que ce groupe avait mis en avant le quartier du **parc d'attraction** et ses loisirs, il faut avouer qu'ils ont dessiné aussi d'autres lieux urbains comme un lieu d'habitation, une piscine ou un fleuve, ce qui en ferait donc presque **une mini-ville** alors que les autres groupes se sont plus concentrés sur un ou deux lieux représentatifs de la ville. Je peux aussi émettre l'hypothèse qu'ils ont involontairement dessiné une ville en dessinant chacun de leur côté un élément qui leur plaisait alors que les autres groupes ont plus travaillé en groupe. En effet, ce que j'ai observé lors de la réalisation du dessin pour ce groupe, c'est qu'il y avait peu de communication entre les élèves. Pour abonder dans ce sens, j'ai noté l'absence de routes qui ne relient pas les lieux entre eux et qui renforce cette idée de travaux individuels dans ce dessin collectif.

Pour cette évaluation formative, le but était que les élèves puissent **travailler en groupe** et chacun, en son sein, puisse trouver sa place et émettre des idées. Les observations que j'ai pu faire lors de la réalisation des dessins, m'ont amené à constater des résultats positifs. La plupart des élèves se sont régulièrement concertés afin que le dessin soit homogène et sensé. En effet, tous les éléments dessinés semblent emmener l'observateur vers un ou deux quartiers parfois mais jamais vers les sept quartiers différents de *Mamoko*. J'ai constaté que les groupes ont d'ailleurs choisi **des quartiers différents** comme le quartier résidentiel, périphérique, tertiaire ou encore le parc d'attraction. J'ai noté l'absence du quartier

du centre-ville peut-être dû au fait que ses éléments urbains comme les restaurants ou, encore, les statues sont peut-être moins marquants pour eux que des hauts immeubles, des routes ou des voitures. Je peux en conclure que les enfants ont bien compris qu'il y avait plusieurs quartiers dans une ville, ce qui donne, d'ailleurs, cette vision moderne de quartiers polycentriques. Cependant, le dernier dessin, celui du groupe Lion, va à un peu l'encontre de cette idée. Il est malgré tout, remarquable, car n'est-ce pas le seul des quatre dessins, qui, avec ses nombreux quartiers, donne le plus l'image d'une ville complète ?

J'ai donc remarqué que les élèves se sont bien décentrés, par rapport aux dessins de l'évaluation diagnostique. En effet, les immeubles ou appartements ont pris complètement le pas sur les maisons familiales avec jardin. Il s'est dégagé alors dans ces dessins **une impression de densité urbaine** avec des détails qui fourmillent dans tous les sens, à la fois horizontalement avec des routes, des appartements, de la nature ou des personnes mais aussi verticalement avec des immeubles, des fleurs géantes, des escaliers, ou encore des avions, un peu comme dans la ville de *Mamoko* qui les a donc beaucoup inspirés. Pour abonder dans ce sens, j'ai noté, lors de la réalisation de ce travail, que les élèves se questionnaient régulièrement pour savoir ce qu'ils pouvaient dessiner dans des petits espaces pas encore traités sur la feuille afin de ne pas laisser de blancs dans leur ville comme s'ils avaient compris que la ville, mangeuse d'espace regorgeant d'équipements et de bâtiments ne comprenait que peu d'endroits vides. De plus, j'ai constaté que, par rapport à leurs premiers dessins, il y avait bien **plus de vie et de mouvements**. Ainsi, l'album de *Mamoko* avec ses nombreux personnages : qui multiplie les actions à travers les quartiers les a sûrement influencés. J'ai noté aussi des progrès concernant la voirie et la présence plus marquée de routes, de panneaux de signalisation, de feux tricolores, de camions et de voitures. L'arrivée des panneaux de signalisation, sur un dessin, montre que ce travail sur la ville, mené en classe, les a peut-être conduits à adopter une attitude différente lorsqu'ils sont en voiture avec leurs parents et à observer avec attention les éléments de la voirie. Au niveau du repérage spatial, j'ai encore constaté la difficulté pour les élèves à placer les routes correctement qui s'élèvent toujours vers le ciel. Enfin, en ce qui concerne la nature, par rapport à leurs premiers dessins, s'il y a moins de fleurs et d'herbe, j'ai repéré quelques arbres. Nous pouvons y faire le lien avec la politique environnementale actuelle de remettre des espaces verts dans la ville afin de la rendre moins triste.

En conclusion, je peux donc affirmer que le travail sur l'album *Mamoko*, les a influencés et leur a permis de mieux appréhender la ville. Il a permis un transfert de spatialité chez eux, comme j'ai pu le remarquer dans ces dessins collectifs avec la présence des différents quartiers de *Mamoko* ou, encore, celle des équipements comme la piscine ou le parc d'attraction que l'on retrouve dans l'album. De plus, j'ai aussi noté qu'il n'y a eu aucun lien entre ce que chaque groupe a dessiné et les histoires des personnages de l'album suivies durant les séances. En effet, quelques personnages ont des histoires plus marquantes dans tel ou tel quartier mais cela n'a pas influencé les élèves qui, donc, ont eu une vision globale de la ville de *Mamoko*. Ils ont ainsi réussi à se détacher sentimentalement des personnages de l'histoire puisqu'aucun d'entre eux n'est dessiné : ils ont donc bien compris que c'était des personnages de fiction.

### **3. Le travail sur les autres supports en lien avec l'album *Mamoko***

#### **a. Les photographies et les vidéos de l'espace urbain tourangeau**

Après cette évaluation formative, la deuxième partie de la séquence commence par un travail réalisé à partir de photographies et de vidéos que j'ai prises de l'espace urbain tourangeau qui pourront être facilement confrontées avec les paysages des planches de *Mamoko*. Il est évident que le mieux aurait été qu'elles soient réalisées par les élèves eux-mêmes mais cela aurait été trop compliqué au niveau de l'organisation. En petit groupe, je leur ai fait découvrir les photographies et les vidéos d'un lieu et ils devaient trouver à quelle planche ou quel quartier de *Mamoko* elles correspondaient tout en se justifiant.

#### QUARTIER PARC D'ATTRACTION :

Je leur ai d'abord montré une photographie du Lulu Parc de Rochecorbon. Les élèves y ont vu aisément le parallèle avec la planche du parc d'attraction de *Mamoko* « parce qu'il y a des jouets » avec Océane ou encore « des toboggans » avec Laura. Une élève l'a confondu avec le jardin public. A vrai dire, il y a beaucoup de similitudes entre un parc d'attraction et le jardin public. Nous avons ensuite de nouveau travaillé la fonction du lieu et ses actions possibles. J'ai noté la remarque d'Adrien qui a dit « je connais ce Parc ! » Dans ce cas, cet élève a bien fait le lien entre un support et une expérience vécue dans ce parc connu situé près de Tours.

### QUARTIER DU PERIPHERIQUE :

La vidéo, que j'ai enregistrée à Joué-lès-Tours, montre le périphérique qui relie les villes tourangelles. Ils ont rapidement trouvé la bonne planche de *Mamoko* parce qu'il y a « des voitures » de Réda ou « une route » de Lina. De nombreux élèves ont même évoqué le terme « périphérique » c'est le nom que j'avais donné à cette planche, terme qui a donc bien été assimilé. Sinon, je me suis appuyé sur l'aspect sonore du lieu. En effet, sur la vidéo, on entend aisément le vacarme des moteurs sur la quatre voie. Je leur ai donc demandé si c'était un lieu agréable, Nathan m'a alors répondu : « non, car ça fait trop de bruit ».

Ensuite, je les ai questionnés : « **Pourquoi prend-on sa voiture ?** » et « **Où vont toutes ces voitures ?** ». J'ai eu de nombreuses réponses : « pour aller quelque part », « dans une maison », « chez sa tata », « dans les magasins », « en vacances », « aller au resto », « au boulot », « loin », « peut-être à la mer », « retourner dans leur maison », « pêcher », « à l'école », « au cinéma », « au restaurant ». Ce débat les amènera peut-être à se poser désormais la question de savoir où ils se déplacent et pourquoi ils prennent la voiture pour aller à tel endroit. Il leur permettra aussi, de mieux comprendre l'espace géographique et sa pratique avec ces quartiers et ces lieux qui sont tous reliés par ces routes formant le maillage tourangeau. Ils pourront peut-être bientôt formuler ces réflexions suivantes : « pour aller à Tours-Centre, nous prenons le périphérique », « nous partons en vacances à la mer, nous prenons donc l'autoroute » ou « nous allons à la boulangerie en empruntant la petite route communale de Monts ».

### QUARTIER DU JARDIN PULIC :

Les supports pour ce lieu ont été enregistrés au Jardin des Prébendes de Tours. Ils ont fait rapidement le lien avec la planche du jardin public de *Mamoko* car « on entend les oiseaux » d'Océane, car il y a « une rivière » de Lou, « un arbre » de Réda ou encore « des fleurs » de Gabin. Pour Lina, « ils se promènent et ils regardent les canards, ils peuvent lancer du pain aux canards ». Encore une fois, la majorité des élèves ont évoqué le terme « le jardin public » : le travail langagier sur l'album a alors bien porté ses fruits.

### QUARTIER TERTIAIRE :

Je leur ai fait découvrir ensuite de nombreuses photographies sur le cinéma des Deux-Lions, un parking de magasin, la piscine du Lac de Tours ou, encore, les deux nouvelles tours, au rond-point du quartier des Deux-Lions et une vidéo du centre commercial Géant La Riche. Le travail s'effectuait sur le nom de ces lieux urbains et ils ont, par exemple, facilement reconnu, le cinéma, comme Lina « c'est le cinéma, j'y ai déjà été ». Ensuite, je leur ai posé la question: « **Que trouve-t-on dans un centre commercial ?** », et j'ai eu beaucoup de réponses intéressantes : « des magasins », « des coiffeurs », « Quick » (le fast-food), « des magasins de jouets », « des magasins de vêtements ». Lorsque je leur ai montré la photographie de la tour Lumière près du bâtiment EDF aux Deux-Lions, ils avaient des difficultés à imaginer sa hauteur. Il a fallu que je les aide : je leur ai proposé alors de comparer la hauteur de la tour avec celle des voitures garées à côté de cette dernière et ils ont été impressionnés par la taille de l'immeuble. Un élève, Lilian connaissait bien le bâtiment EDF et, fièrement, il nous a fait la remarque que sa maman y travaillait au deuxième étage. Un seul élève, Gabin, a réussi à confronter ces photographies avec la bonne planche de *Mamoko* « car il y a des gros immeubles », même si pour ce quartier, la similitude avec l'album était peu évidente car j'avais volontairement élargi la vision d'un quartier tertiaire par rapport à celle de l'album en rajoutant des éléments non présents dans le visuel comme le cinéma par exemple. Il a été judicieux à ce moment-là, de mettre en avant la stratégie de Gabin pour favoriser la réussite de tous les élèves. En effet, j'ai pu m'appuyer sur le travail de M.Bianco<sup>46</sup> qui va dans ce sens puisqu'elle explique que l'enseignement se doit d'être plus **explicite** et qu'il faut veiller à mettre en avant les stratégies de compréhension.

#### QUARTIER RESIDENTIEL :

Deux photographies illustraient ce quartier, la première d'un lotissement de maisons à Fondettes et, la deuxième, des nouveaux appartements dans le quartier des Deux-Lions. Les élèves ont repéré facilement qu'il s'agissait de la première planche du l'album avec le quartier résidentiel et « ses maisons » et « ses appartements ».

---

<sup>46</sup> BIANCO Maryse. Pourquoi un enseignement explicite de la compréhension des écrits ? Revue ARGOS Disponible sur <http://www.educ-revues.fr/ARGOS/AffichageDocument.aspx?iddoc=39723> consulté le 15/01/2017

### QUARTIER DU FLEUVE :

Je leur ai montré des photographies des deux cours d'eaux de Tours: le Cher et la Loire avec le pont Wilson. Ici, la confrontation avec *Mamoko* n'était pas évidente comme avec le quartier tertiaire mais ce n'était pas l'enjeu principal. Nous avons évoqué le nom des cours d'eaux de Tours et des ballades le long de leurs berges. Quelques élèves connaissaient le Cher mais aucun d'entre eux La Loire ; ce qui a d'ailleurs changé lors de la réalisation des affiches, à la séance suivante, puisque certains élèves avaient retenu les deux noms. Encore une fois, ils ont eu du mal à retenir que La Loire était « un fleuve », il leur faudra sûrement un peu de temps avant d'assimiler ce mot.

### QUARTIER DU CENTRE VILLE :

Pour ce quartier, j'avais évidemment pris beaucoup de photographies, lors de ma promenade dans les rues de Tours-Centre. Il y avait celles des moyens de transport comme un bus, un TRAM dans la rue Nationale ou, encore, un train dans la gare de Tours, des lieux comme des restaurants sur la place Plumereau, la patinoire de Tours, mais aussi des monuments comme la cathédrale Saint-Gatien de Tours et l'œuvre du Monstre de Xavier Veilhan, place du Grand Marché. Je leur ai montré une vidéo du TRAM et nous avons d'ailleurs évoqué la faible nuisance sonore que produisait ce transport. Le travail sur la confrontation avec la planche du centre-ville de *Mamoko* a été assez difficile car il n'était pas évident d'y voir des similitudes à part peut-être celles entre la statue de la ville sur la place de *Mamoko* et celle du Monstre ou, encore, la place du centre de la ville de l'album et celle de Plumereau avec ses pavés et ses commerces. J'ai une nouvelle fois axé le travail sur **le commentaire des photographies** et le nom donné aux lieux que je leur ai présentés. D'ailleurs, j'ai été assez surpris qu'ils en connaissent autant. Certains élèves ont même reconnu facilement le TRAM comme Lola : « c'est le TRAM, je l'ai vu quand j'ai été en ville ». J'ai noté aussi le succès de la photographie de la cathédrale qui leur a beaucoup plu, puisque beaucoup m'ont dit : « c'est trop joli ». La plupart ont cru que c'était « un château », deux élèves m'ont dit que c'était « une église », j'ai ainsi évoqué le terme : « cathédrale ».

Une élève m'a fait une remarque qui montre à quel point, c'est difficile pour eux, de **se situer à de grandes échelles** et, cela même, s'ils connaissent tous un

peu la ville de Tours. Lola m'a ainsi posé une question quand je montrais les photographies du centre-ville de Tours : « t'as fait le tour du monde ? ». Ce qui montre que pour des petits montois de GS, Tours, par rapport à chez eux, c'est à l'autre bout du monde. Pour lui répondre, j'ai tenté de faire de l'humour : « j'ai fait le tour de Tours », jeu de mot qui n'a pas été compris et, c'est normal, car ils ne sont qu'en GS. Cette difficulté géographique est bien mise en évidence par Giolitto lorsqu'il explique que « grâce à l'étude du milieu local, l'enfant peut donc peu à peu prendre conscience de l'existence d'un espace qui ne lui appartient pas qui est plus large et plus général que le sien propre, et qui est l'espace socialisé »<sup>47</sup>. J'ai relevé une autre remarque, celle de Méloé qui m'a demandé lors de la vision des photographies : « t'es où toi ? ». En effet, pour eux, c'est difficile de comprendre que je ne prenne que des photographies de paysages pour montrer exclusivement le paysage.

Si cette séance a débuté sur la confrontation avec l'album *Mamoko*, elle s'en est éloignée peu à peu pour évoquer la réalité urbaine avec ce qu'on trouve réellement dans l'espace urbain tourangeau. La variété des supports leur a plu et leur a permis de mieux appréhender l'espace qui les entoure.

### **b. Les affiches**

Une semaine après la séance sur les supports, j'ai créé deux affiches qui illustrent **la confrontation entre l'espace tourangeau et la ville imaginaire de Mamoko** (Annexe n°8, p 93). L'affiche était composée de sept parties différentes qui correspondaient aux sept quartiers de *Mamoko*. A chaque quartier, était collée la planche de *Mamoko* et, en classe entière, nous avons placé les photographies de l'espace tourangeau dans les bons quartiers. Ensuite, nous avons revu ensemble les éléments urbains ainsi que les actions urbaines que l'on y retrouve. Ayant enregistré toutes ces séances avec mon dictaphone, j'ai pu ensuite plus tard retranscrire sur l'affiche ce qu'ils ont proposé à l'oral et nous avons donc, de nouveau, pu utiliser cette dernière pour la fin de la séquence. Cette séance leur a donc permis de revoir le vocabulaire afférent aux équipements urbains et aux verbes d'action.

---

<sup>47</sup> Ibidem 8, p 110.

J'ai pu remarquer durant cette séance **la forte influence exercée par l'album de jeunesse**. En effet, avant de leur montrer et de placer les photographies du quartier du centre-ville, je leur ai demandé brièvement de décrire des actions urbaines et ils ont proposé : « on peut acheter des choses », « des glaces », « du pain », « de la peinture » : des actions présentes dans la planche du centre-ville de *Mamoko*. Par contre, ils n'ont pas proposé des actions vues lors de la séance avec les photographies de Tours-Centre comme par exemple prendre le TRAM ou encore aller au restaurant. A vrai dire, cela peut s'expliquer par le temps de travail passé sur l'album qui a été plus important que le temps consacré aux photographies et vidéos tourangelles. Malgré tout, cela note la qualité de cet album qui les a profondément marqués. Je peux donc dire que la transaction s'est effectuée et que cela a modifié les conceptions initiales qu'ils avaient de la ville.

Après que nous ayons placé toutes les photographies, nous avons revu ensemble le nom des quartiers qu'ils ont tous trouvés sauf le quartier résidentiel, terme compliqué, qui a été résolu avec l'effet Topaze. A la fin de la séance, j'ai demandé ce que représentait l'affiche dans sa globalité, une élève m'a dit « toute la ville », l'objectif était alors atteint.

### **c. Les récits et les sons urbains**

Pour cette sixième séance, la marotte de la classe « Kipic » : le petit hérisson leur a raconté quatre extraits de **récits urbains**. Ces récits correspondaient à des suites d'actions qu'il avait réalisées, le week-end précédant la séance, dans des quartiers différents. Les élèves devaient trouver à quel quartier chaque extrait correspondait. Ce travail ludique leur a plu puisqu'ils ont pu faire ce jeu avec Kipic. Ils ont ainsi trouvé le nom des bons quartiers. Ecouter des récits spatiaux, durant cette séance, les a aidés, je pense, à reconnaître des lieux urbains ainsi que leurs fonctions. Par exemple, pour le jardin public, Kipic a raconté : « Le matin, je me suis baladé dans un endroit très joli : il y avait des arbres, des canards et des fleurs. Je me suis ensuite assis sur un banc et j'ai écouté les oiseaux chanter, c'était très beau, de quel quartier, s'agit-il ? », ou, pour le quartier du centre-ville : « L'après-midi, j'ai pris le TRAM et je suis arrivé à Tours-Centre. Avec mes amis, nous avons été dans les boutiques et nous avons acheté plein de choses. Ensuite, nous avons marché et

nous sommes passés devant la cathédrale, puis nous sommes partis au restaurant et c'était délicieux, de quel quartier, s'agit-il ?»

Dans un deuxième temps, je leur ai fait écouter une dizaine de bruits de la ville que j'avais enregistrés. Quand ils trouvaient le lieu ou l'objet, ils le nommaient et expliquaient ce qu'ils avaient entendu.

(Pour le bruit d'une piscine municipale)

Léa : La piscine.

PE : qu'est ce que tu as entendu?

Léa : de l'eau

Océane : des enfants, ils plongent dans l'eau.

Si travailler sur l'aspect sonore est ludique, cela leur a demandé aussi beaucoup de concentration. Nous avons ainsi travaillé sur le bruit des applaudissements, de l'autoroute, de la piscine, de l'école dans la cour de récréation, du métro, des chants d'oiseaux dans un parc, d'un chantier avec le son du marteau piqueur, du cirque, du restaurant, du son des cloches d'église. Tous ces **sons urbains** leur ont permis une immersion réelle dans la ville et dans ses bruits.

#### **d. Une journée dans *Mamoko* et le jeu d'observation**

- Une journée dans *Mamoko*

Pour la septième séance, j'ai choisi alors d'axer le travail sur le récit d'actions urbaines. J'ai enregistré les récits des élèves un à un, qui ont ainsi imaginé leur journée dans la ville *Mamoko* avec l'album dans les mains. Grâce à cette séance, ils ont développé des compétences langagières relatives à la connaissance des verbes d'action, des objets urbains et l'utilisation de connecteurs temporels, ce qui les préparera certainement à **la production d'écrit** au cycle 2.

Comme entrevues lors de la séance sur l'affiche, les actions racontées étaient celles des personnages de *Mamoko*, ce qui met en avant le travail des dessinateurs de l'album qui ont proposé des actions urbaines inspirant les enfants. Ainsi, les actions les plus marquantes et les plus entendues ont été les suivantes : « prendre

en photo la statue », « se balader dans ma voiture ou en tram », « aller à la piscine », « manger des glaces », « faire du vélo », « acheter une montgolfière ».

J'ai choisi de mentionner le récit urbain de Klélia qui montre à quel point **la fonction des différents quartiers** a été progressivement acquise au fil de la séquence par cette élève.

Klélia : (Quartier résidentiel) Je me lève, je déjeune, je vais à l'école

PE : tu y vas à pied ?

Klélia : non, j'y vais avec ma voiture (Quartier du jardin public), ensuite, je cours dans le jardin public et je marche

PE : ensuite, que fais-tu dans le quartier du centre-ville ?

Klélia : (Quartier du centre-ville) j'achète des fleurs

PE : pour qui ?

Klélia : pour ma mamie et je ferai une photo...

PE : de quoi ?

Klélia : de la statue, (Quartier du périphérique et Quartier du port fluvial) ensuite, je prends le train, (Quartier tertiaire) je ferai du sport, (Quartier du parc d'attraction) et, je jouerai dans le parc d'attraction.

Le récit urbain d'Adrien est, lui, rythmé par sa passion : les voitures.

Adrien : (Quartier résidentiel) Je me réveille, je prends mon petit déjeuner, je me laverai, je baillerai, après, je pars quelque part

PE : avec quel moyen de transport pars-tu ?

Adrien : (Quartier du jardin public) une voiture, (Quartier du centre-ville) je m'arrêterai ici et je laverai la voiture, (Quartier du périphérique) je prendrai l'autoroute

PE : tu aimes bien les voitures ?!

Adrien : (Quartier du port fluvial et Quartier tertiaire) oui, je roule, (Quartier du parc d'attraction) et, je jouerai aux fantômes, après je ferai la roue.

Cette séance m'a montré qu'ils pouvaient pratiquer la ville et qu'ils pouvaient inventer un parcours à travers les quartiers de la ville de *Mamoko*. Cette tâche d'apprentissage ouverte leur a permis de **s'exprimer librement** sur ce qu'ils aimeraient faire dans la ville de *Mamoko*. Ce fut donc pour eux, une activité porteuse

d'apprentissage et ludique à la fois. Meunier confirme cela en disant qu' « il apparaît clairement qu'encourager les plus jeunes à se déplacer, se repérer sur des espaces plus grands que la seule salle de classe les invite à échapper aux dimensions sur lesquelles les adultes peuvent encore avoir un contrôle sur eux. La conquête de nouveaux espaces est une conquête de libertés gagnées peu à peu, une quête d'autonomie »<sup>48</sup>.

- Jeux d'observation

Une dernière activité, menée en autonomie a été mise en place, en fin de séquence. En petit groupe, l'un des élèves sur une planche de l'album *Mamoko* demandait aux autres enfants de retrouver un personnage et c'est le premier qui le trouvait qui gagnait. Ce fut une activité attrayante pour eux. Cet exercice leur a permis de travailler le micro-espace mais les a invités à **redécouvrir le livre** comme l'explique Meunier : « Les images de l'album nourrissent l'imaginaire. Elles invitent l'enfant à y revenir à s'y aventurer ou à s'y perdre parfois »<sup>49</sup>.

#### **4. L'évaluation sommative avec la carte mentale**

Nous sommes donc arrivés à la dernière séance de l'expérimentation, qui va me permettre de découvrir leur nouvelle appréhension de la ville, appréhension qui s'était déjà bien améliorée durant la séance formative avec les dessins réalisés en groupe. Comme durant l'évaluation diagnostique, les élèves doivent réaliser **un dessin**, qui sera de nouveau suivi par une dictée à l'adulte, puis par **deux questions** : « Ce que j'aime dans la ville » et « Ce que je n'aime pas dans la ville ». Mettons en avant, désormais, les principaux aspects que ma recherche (Annexe n°5, p 87) a permis de soulever.

- Décentration de leur lieu d'habitation :

Grâce aux dessins, nous pouvons établir un premier constat : **la majorité des élèves se sont bien décentrés**, ils ne dessinent plus leur lieu d'habitation. Pour preuve, les maisons ne représentent plus que 42% contre 67% par rapport aux premiers dessins. Même remarque concernant l'herbe représentant le jardin de la

---

<sup>48</sup> Ibidem 6, p 313.

<sup>49</sup> Ibidem 6, p 20.

maison passant de 50% à 25% et le vélo, objet fort du lieu d'habitation qui disparaît passant donc de 13% à 0%. Ils ont donc compris que la maison n'est pas le bâti le plus représentatif de la ville. Pour aller dans ce sens, lors de la dictée à l'adulte, seul un enfant m'a parlé de sa famille c'est le signe qu'ils se sont éloignés de leur maison familiale.

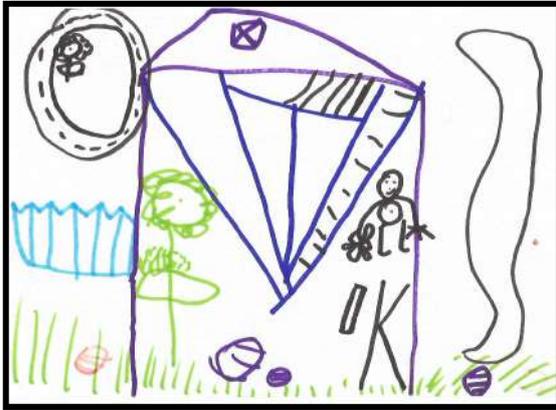
- L'immeuble : véritable objet urbain :

Si la présence de maisons a beaucoup baissé, **l'immeuble** avec ses appartements a, lui, augmenté avec 50% contre 8% par rapport aux premiers dessins. Ainsi, comme lors de l'évaluation formative en groupe, j'ai de nouveau retrouvé ce type de bâtiment qui est donc pour eux très représentatif de la ville. J'ai aussi noté la présence d'un escalier que j'avais entrevu sur les dessins faits en collectif. Sur le dessin d'Anaé (p 56), les immeubles sont bien présents : « un cerisier, un petit oiseau qui vole, un immeuble et une route ». Louane (dessin p 57), quant à elle, a dessiné un immeuble qui prend tout l'espace de sa feuille. Pour insister sur la hauteur du bâti, elle a choisi d'utiliser sa feuille en format portrait : « j'ai fait un appartement avec beaucoup de fenêtres et le ciel ». Ici, j'ai pu m'apercevoir de la confusion entre « appartement » et « immeuble ».

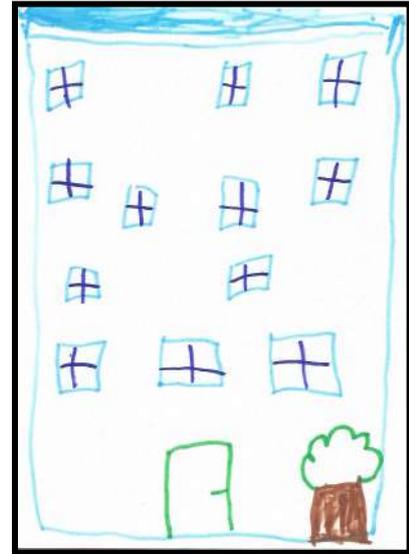
Enfin, le dessin de Lola (p 57), est représentatif de densité urbaine, cette dernière étant mise en avant dans tout l'album de jeunesse *Mamoko*, qui a dessiné beaucoup d'éléments urbains : « j'ai fait la route et à côté de la route, il y a une petite fleur, il y a un accident sur la route et là, c'est la piscine ».



Dessin d'Anaé



Dessin de Lola



Dessin de Louane

- La présence de la voirie :

De nombreux élèves mettent en avant **la voirie**. C'est en effet un bon choix car c'est très représentatif de la ville. Cela les a beaucoup marqués puisque la route est passée de 8% à 42% par rapport aux premiers dessins, tout comme les feux tricolores passant de 4% à 21%. J'ai aussi noté une légère hausse de la voiture passant de 13% à 17%. Par contre, je n'ai pas retrouvé les panneaux de signalisation que j'avais aperçus sur un dessin collectif mais il y a eu l'apport d'un élément nouveau que je n'avais jamais vu jusqu'ici: « le passage piéton avec un bonhomme » qui a été dessiné par Chloé (p 58). Le dessin d'Adrien (p 58), passionné de voitures, avec des carrefours est intéressant car il donne une vision plus globale d'un nœud de communication. Ce dessin aurait pu, certainement, être effectué par un élève de cycle 2. Il a alors expliqué : « j'ai fait les feux rouges, les feux verts, une route avec des voitures dessus. J'ai fait une maison, un appartement et là, c'est une barrière ». Le dessin de Lola (p 57) met aussi en avant la voirie puisqu'elle a dessiné un rond-point et elle m'a parlé d'un accident de la route lors de la dictée à l'adulte même s'il n'y avait rien sur le dessin. Ainsi, pour plus de la moitié d'entre eux, la voirie ou le maillage devient très représentatif de la ville.



Dessin d'Adrien



Dessin de Chloé

- Lieux de loisirs et équipements :

Un élève sur quatre (25%) a dessiné **un lieu de loisirs**. Trois élèves ont dessiné un parc d'attraction avec la grande roue et le toboggan, deux autres : une piscine et enfin, une dernière : un cinéma avec Léa (dessin p 59): « des bonhommes, le cinéma, une voiture et une fille qui va monter dans la voiture ». Méloé (dessin p 59), quant à elle, a dessiné le parc d'attraction : « j'ai fait le toboggan, la roue avec des bonhommes ». On peut donc avouer que les représentations qu'ils avaient de la ville ont évolué puisque ces lieux urbains situés en périphérie, absents des premiers dessins et, travaillés pendant la séquence, font désormais partie de la ville. J'ai cependant, remarqué qu'aucun d'entre eux n'a dessiné de magasins, de boutiques ou de centre commercial même si certains en ont un peu parlé à la question : « ce que j'aime dans la ville ». En effet, j'ai trouvé cela un peu étonnant car lors de la séance sur le récit d'une journée dans *Mamoko*, de nombreux élèves ont raconté qu'il allait acheter des jouets, des glaces, des fleurs, une montgolfière ou encore une baguette. On peut émettre l'hypothèse que dessiner un magasin, à leur âge, est peut-être graphiquement difficile : j'ai d'ailleurs rencontré ce cas avec le cinéma dessiné par Léa. En effet, si elle ne m'avait pas expliqué, pendant la dictée à l'adulte, que c'était un cinéma, je ne l'aurais pas deviné. Autre remarque : j'ai noté que le nombre d'éléments présents par dessin a baissé légèrement par rapport aux premiers dessins passant de 3,83 à 3,71, c'est comme si les élèves se focalisaient sur certain détail comme Mylan qui n'a dessiné qu'un élément sur sa feuille : une piscine. Par exemple, ce dernier, comme d'autres, ne s'attardent plus sur des éléments futiles comme le ciel ou le soleil qui, d'ailleurs est passé de 83% à 42% sur

les dessins, preuve qu'ils se sont plus concentrés sur les éléments représentatifs de la ville.



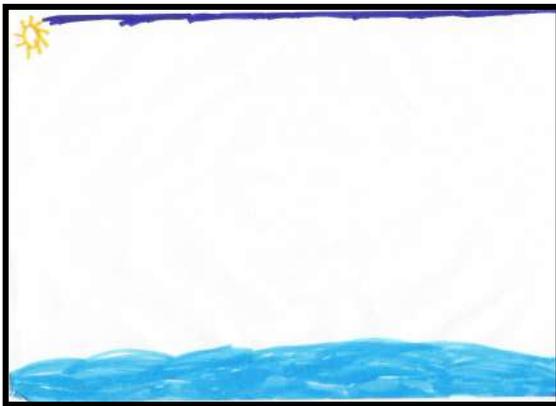
Dessin de Léa



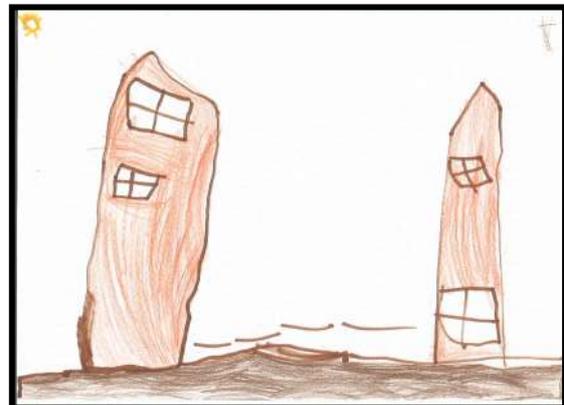
Dessin de Méloé

- L'évolution de Lilian :

J'ai constaté la belle évolution de Lilian qui n'avait pas eu d'idées lors du premier dessin et qui, cette fois-ci, a réalisé une route et deux immeubles qui correspondent peut-être au lieu de travail de sa maman aux Deux-Lions. Il est l'exemple de l'enfant qui a fait évoluer ses représentations.



Dessin de Lilian (évaluation diagnostique)



Dessin de Lilian (évaluation sommative)

A l'inverse, Harmony, une élève qui a été absente durant toute la séquence, a été présente lors cette évaluation sommative. Elle a donc fait un dessin sur la ville qui ressemble, étrangement aux dessins de l'évaluation diagnostique du début de la séquence : à savoir le lieu d'habitation avec une maison, des fleurs et un bonhomme. Ce dessin a donc confirmé ma recherche effectuée sur les premiers dessins de l'évaluation diagnostique.

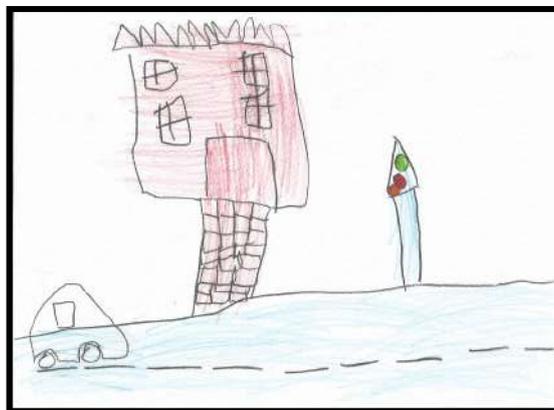
- Autres remarques :

J'ai constaté que le nombre de personnes dessinées a peu augmenté par rapport aux premiers dessins passant de 25% à 29%. Le fait que la ville soit un lieu de vie ne leur paraît donc pas encore essentiel. Pourtant, les planches de *Mamoko* regorgeaient de personnages. Concernant le drapeau, ils ne semblent plus faire de confusion entre le pays et la ville puisqu'aucun drapeau n'est présent sur ces nouveaux dessins.

- Liens entre les dessins et l'album *Mamoko* et les supports de la séquence :

J'ai remarqué que des enfants se sont directement **inspirés de l'album *Mamoko*** pour effectuer leur dessin. En effet, ils se sont souvenus des lieux et des objets urbains présents dans l'album. On retrouve la grande roue, sur le dessin de Méloé (p 59), les grands immeubles, sur celui de Lilian (p 59) ou, encore, la piscine, sur celui de Lola (p 57). Lors de la dictée à l'adulte, Anaé (dessin p 56) m'a parlé de son dessin : « une petite maison en flammes parce qu'il y a un voleur qui veut voler les bijoux ». Ici, elle s'est donc directement inspirée de l'enquête présente dans l'album de *Mamoko* entre le furet inspecteur et le chat voleur mais aussi de la girafe pompier qui éteint le feu sur la dernière planche de l'histoire.

Des enfants se sont aussi **inspirés de mes photographies** qu'ils ont découvertes lors de la deuxième partie de séquence. Ils se sont souvenus, par exemple, de la cathédrale de Tours avec le dessin de Gabin (p 60) « Là, c'est une cathédrale », du cinéma des Deux-Lions avec le dessin de Léa (p 59) ou, encore, des oiseaux du jardin des Prébendes de Tours-Centre (dessin d'Anaé p 56).



Dessin de Gabin

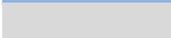
En guise de conclusion, si l'on compare ces dessins aux premiers de l'évaluation diagnostique, on peut légitimement dire que les élèves se sont décentrés de leur lieu d'habitation pour aller vers le quartier tertiaire avec ses grands immeubles et les quartiers périphériques avec ses nœuds de communication et ses lieux de loisirs. Cette dernière évaluation confirme **les progrès** que j'avais entrevus lors des dessins réalisés en groupe au milieu de la séquence puisque c'était déjà ces quartiers qui étaient le plus mis en valeur pour représenter la ville avec le quartier résidentiel, périphérique, tertiaire ou, encore, le parc d'attraction.

J'ai constaté que sur les 24 élèves qui ont participé à cette recherche, 22 ont réalisé des dessins, lors de cette évaluation sommative, qui représentent bien mieux le milieu urbain que ceux réalisés au début de la séquence. Pour les deux autres, j'ai vu deux dessins d'un niveau semblable au premier. On peut donc dire que ce travail les a aidés à mieux appréhender l'espace urbain.

• Le tableau « ce que j'aime dans la ville » et « ce que je n'aime pas dans la ville »:

#### CE QUE J'AIME DANS LA VILLE

	Lieux/Eléments Urbains	Nbre rép.
1	le parc d'attraction	5
2	les immeubles	4
3	le cinéma	3
	le cirque	3
	la piscine	3
	les voitures	3
7	les arbres et les fleurs	1
	la maison	1
	la patinoire	1
	les magasins	1
	la cathédrale	1
	l'école	1
	les monuments	1
	La foule	1
	le camion de pompier	1
	les motos	1
	le tram	1
	les vélos	1

	Nature
	Habitat
	Lieux de loisirs
	Lieux pour acheter
	Lieux religieux
	Lieux pour s'instruire
	Population
	Voirie

## CE QUE JE N'AIME PAS DANS LA VILLE

Lieux/Éléments Urbains	Nbre rép.
le feu	2
les appartements	1
le train	1
la piscine	1
les arbres sans fleurs	1
les pommes qui sont marron	1
la grande roue	1

A la fin de la dictée à l'adulte du dessin, j'ai posé à chacun des élèves deux questions « qu'est ce que tu aimes dans la ville ? » et « qu'est-ce que tu n'aimes pas dans la ville ? » Je ne leur ai volontairement pas donné de réponses afin d'avoir des propositions spontanées.

Dans le tableau, les réponses sont données par nombre de références. Dans « **ce qu'ils aiment dans la ville** », il y a évidemment les équipements de loisirs comme « le parc d'attraction », « le cinéma », « le cirque » ou encore « la patinoire ». On retrouve aussi deux éléments qui sont pour eux représentatifs de la ville : « les immeubles » et la voirie avec « les voitures », « les camions de pompier », « les motos », « les vélos » et encore « le TRAM ». J'ai noté la réponse intéressante de Lola « le monde ». En effet, la foule représente bien cette densité urbaine. Celles de Gabin avec « la cathédrale », de Mylan avec « l'école », de Louane avec « la Tour Eiffel » (monument) ou encore de Lola avec « les magasins » sont aussi très pertinentes car ce sont des lieux dont ils étudieront les fonctions au cycle 2 (pour pratiquer sa religion, s'instruire, visiter ou encore acheter). Enfin, j'ai constaté peu de réponses sur la nature à part celle de Lou avec « les arbres et les fleurs », preuve que les élèves ont compris que ce n'est pas ce qui est le plus représentatif de la ville. Le niveau des réponses à cette question montre ainsi qu'ils ont bien compris que tous ces lieux font en effet partie de la ville. J'ai remarqué enfin un lien fort entre les éléments dessinés et les réponses à la question « ce que j'aime dans la ville », puisque c'était souvent les mêmes lieux ou objets urbains qui apparaissaient à savoir : la voirie, les bâtiments et les lieux de loisirs.

Pour la question : « **ce que je n'aime pas dans la ville** » peu d'élèves ont su trouver une réponse. Aucun ne m'a parlé du bruit ou de l'odeur des voitures, réponses attendues en cycle 2 ou 3. Certains m'ont d'ailleurs dit qu'ils aimaient « tout dans la ville ». En effet, c'est une question compliquée qui oblige les enfants à une réflexion plus approfondie. Sur 24 élèves, je n'ai obtenu que huit réponses. Deux élèves ont évoqué le feu. Ils ont donc fait référence à l'album de jeunesse puisqu'un bâtiment, sur la dernière planche, est en feu. Ici, on peut donc noter le manque de distanciation avec l'ouvrage qui les a profondément marqués puisqu'évidemment le feu ne représente pas la ville. Une élève a pensé à la piscine et m'a raconté qu'elle n'aime pas aller dans l'eau. Pour une autre élève, c'est le train car l'un de ses parents travaille la semaine et doit donc prendre le train le lundi matin pour ne revenir que le vendredi. Ce transport est donc pour elle synonyme de tristesse et d'absence. Enfin, deux autres enfants ont évoqué la nature avec Lola : « les arbres qui n'ont pas de fleurs, c'est pas joli » ou encore Lou « les pommes qui sont marron ».

Ainsi, je me suis rendu compte que, ce qu'il apprécie ou ce qu'il n'apprécie pas dans la ville, n'est pas seulement lié à la beauté visuelle des éléments urbains, c'est aussi lié à **leur vie personnelle**, ce qui est très touchant. Ainsi, en cette fin de séquence, j'ai pris conscience que les élèves de GS, en plus de mieux appréhender l'espace urbain, ont compris, peu à peu, que la ville, dans ce qu'elle leur apporte de positif ou négatif, fait définitivement partie de leur vie.



## Conclusion

Rédiger ce mémoire a été une expérience très enrichissante. En effet, il m'a invité à prendre en compte le point de vue des enfants de GS sur la ville avec, par exemple, la production des cartes mentales. Cet outil pédagogique m'a conforté dans l'idée qu'il est primordial de débiter une séquence en s'appuyant sur leurs expériences et leurs conceptions initiales, ce qui place par ailleurs les enfants au cœur des apprentissages.

J'ai tenté, dans cette recherche universitaire, de répondre à mes hypothèses émises au départ, en analysant les différentes données récoltées. Ainsi, j'ai pu, au fur et à mesure de la séquence, constater que les représentations des élèves sur la ville, grâce à l'album de jeunesse *Mamoko*, avaient bien évolué. Si les premières cartes mentales sur la ville les ramenaient à leur maison ou leur lotissement, ils se sont peu à peu décentrés pour, finalement, élaborer des dessins, lors de l'évaluation sommative, véritablement empreints d'urbanité. Evidemment, tout n'est pas encore acquis mais ces représentations urbaines, avec le temps, continueront à s'affiner, notamment par une pratique urbaine toujours plus accrue dans leur vie de tous les jours et par l'acquisition de nouvelles compétences de cet espace qui seront de nouveau travaillées en cycle 2 et 3. Le constat est, qu'aujourd'hui, ils connaissent mieux la ville : avec ses quartiers, ses voies de communication qui permettent de relier ses quartiers ou, encore, ses éléments qui font vivre ses quartiers comme ses cours d'eaux, ses immeubles, ses magasins, ses moyens de transport et, bien entendu, ses habitants. Leurs derniers dessins mettent en avant tellement de lieux urbains que je me suis d'ailleurs posé la question suivante : finalement, qu'est-ce qui représente le mieux la ville aujourd'hui ? Puisque même les géographes n'arrivent pas à se mettre d'accord : je pense que le terme « ville » possède de nombreuses définitions. Y a-t-il plus d'urbanité dans un quartier périphérique avec une piscine et un parc d'attraction ou dans un quartier tertiaire avec un immeuble et des ronds-points ? Tout cela est finalement très subjectif : en tant qu'enseignant, je me dois donc de prendre du recul lors d'évaluations et ne retenir que quelques attentes particulières.

Ce travail m'a aussi permis de m'interroger sur ma pratique professionnelle, notamment sur la structuration de ma séquence. Par exemple, il aurait été formidable de faire une sortie au centre-ville de Tours afin que les élèves puissent photographier et filmer des lieux ou des éléments urbains. En effet, comme l'explique Meunier : « pratiquer les lieux, c'est plus que simplement les fréquenter, c'est surtout en faire l'expérience »<sup>50</sup>. De plus, lors de cette séquence, j'ai omis de travailler sur le goût : leur faire goûter une spécialité tourangelle aurait été intéressant car la géographie se travaille en faisant appel à tous les sens. Autre piste, plus scientifique, est que l'on aurait pu travailler la ville avec deux groupes, mais d'une manière différente : l'un avec l'album de jeunesse et l'autre avec des photographies et vidéos de Tours et comparer ensuite le niveau des élèves pour découvrir quel est le meilleur support dans l'approche de la connaissance de cet espace.

Comment ne pas évoquer plus en profondeur l'album *Mamoko* ? En effet, ce support a véritablement passionné les élèves et les a grandement motivés afin de mieux appréhender la ville. Il leur a fait travailler le langage et a enrichi leur lexique avec l'acquisition de nouveaux mots, comme par exemple, l'aéroport, le métro ou, encore, le quartier du centre-ville. Pour aller plus loin, j'ai trouvé que l'album de jeunesse *Mamoko* remplit aussi un rôle social, puisque ses quelques planches illustrées représentent par tous ses petits détails notre vie de tous les jours : ce que les élèves ont, par ailleurs, bien compris. Comme l'explique si bien F.Cavaillé, « les fictions littéraires peuvent d'abord apprendre à voir. La littérature développe une attention engageant à saisir la réalité qui est latente autour de nous, en nous permettant de percevoir le détail de la vie ordinaire. Ce qui est réellement important nous est caché, non parce que ce serait dissimulé, privé ou introuvable mais parce que c'est là, précisément sous nos yeux. Il nous faut apprendre à voir, être attentifs ou attentionnés et la littérature participe à construire cette éthique de l'attention»<sup>51</sup>. Plus globalement, cela m'a donné envie de m'appuyer encore plus sur les albums de jeunesse pour les apprentissages quelle que soit la matière enseignée.

---

<sup>50</sup> Ibidem 6, p 299.

<sup>51</sup> CAVAILLE Fabienne. *Que peut la fiction pour la géographie ? Les apports de la littérature de jeunesse dans les apprentissages*. Annales de géographie 2016/3 (n°709-710) Disponible sur <http://www.cairn.info/revue-annales-de-geographie-2016-3-page-246.htm> consulté le 01/12/2016, p 266-267.

Pour terminer, je citerai Meunier qui explique que les albums de jeunesse, comme *Mamoko* qui déborde d'altérité, contiennent une idéologie auprès des enfants afin de leur « donner des codes, des clés, des normes à de futurs citoyens qui auront à cœur de rendre le monde meilleur lorsque, devenus adultes, ils seront les acteurs majeurs de leurs villes et de leurs campagnes »<sup>52</sup>.

---

<sup>52</sup> Ibidem 6, p 197.



## **Bibliographie**

ALAMOME Josiane. *Découvrir le monde proche et l'espace avec des albums* du CRDP Poitou-Charentes. Mayenne : Jouve, mai 2011, 111p.

ANDRE Yves, BAILLY Antoine et FREMONT Armand. *Représenter l'espace – L'imaginaire spatial à l'école*. Paris : Anthropos, 1989, 227p.

BIANCO Maryse. Pourquoi un enseignement explicite de la compréhension des écrits ? Revue ARGOS Disponible sur <http://www.educ-revues.fr/ARGOS/Affichage-Document.aspx?iddoc=39723> consulté le 15/01/2017.

BROUSSEAU Guy. *Etude de questions d'enseignement. Un exemple : la géométrie*. Séminaire de didactique des mathématiques et de l'informatique. Grenoble, N°45, 1983.

CAVAILLE Fabienne. *Que peut la fiction pour la géographie ? Les apports de la littérature de jeunesse dans les apprentissages*. Annales de géographie 2016/3 (n°709-710) Disponible sur <http://www.cairn.info/revue-annales-de-geographie-2016-3-page-246.htm> consulté le 01/12/2016, 26p.

CLAUS Philippe, inspecteur de l'Education Nationale – Rapport EDUSCOL. *Comment l'histoire et la géographie sont-elles enseignées à l'école primaire ?* 15 avril 2011. Disponible sur <http://eduscol.education.fr/cid46065/comment-l-histoire-et-la-geographie-sont-elles-enseignees-a-l-ecole-primaire%C2%A0constat-et-evolution-en-cours.html> consulté le 01/10/2016.

GIOLITTO Pierre. *Enseigner la géographie à l'école*. Paris : Atelier d'Edition européen, août 1992, 256p.

GIRARD Eudes et DAUM Thomas. *La géographie n'est plus celle que vous croyez...* Monts : Edition Codex, 2010, 188p.

JANIN Eric. *La ville sous l'œil du géographe*. Revue Cahiers philosophiques, juin 2009. Disponible sur <https://www.cairn.info/revue-cahiers-philosophiques-2009-2-page-87.htm> consulté le 01/02/2016.

LE MANCHEC Claude. *L'espace, une composante essentielle du récit dans la littérature de jeunesse*. 2002. Disponible sur [http://blogs.univ-tlse2.fr/enseigner-la-geographie/files/2013/07/Le-Manchec\\_2002\\_L-espace-dans-la-litterature-de-jeunesse\\_ok.pdf](http://blogs.univ-tlse2.fr/enseigner-la-geographie/files/2013/07/Le-Manchec_2002_L-espace-dans-la-litterature-de-jeunesse_ok.pdf) consulté le 01/10/2016.

MEUNIER Christophe. *L'espace dans les livres pour enfants*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2016, 390p.

MEUNIER Christophe. *Mamoko, 50 histoires dans la ville : images d'une ville surmoderne*. Les territoires de l'album, 2 mars 2012. Disponible sur <http://lta.hypotheses.org/196> consulté le 01/02/2016.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE - EDUSCOL. *Questionner l'espace pour apprendre à le maîtriser*, mars 2016. Disponible sur [http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Temps\\_et\\_espaces/20/0/RA16\\_C2\\_QMON\\_Intro-espace\\_DM\\_577200.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Temps_et_espaces/20/0/RA16_C2_QMON_Intro-espace_DM_577200.pdf) consulté le 01/11/2016.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE - EDUSCOL. *Ressources maternelle 2015*. Disponible sur [http://cache.media.eduscol.education.fr/file/INDICATEURS\\_DE\\_PROGRES/90/0/50\\_pages\\_1703\\_551900.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/INDICATEURS_DE_PROGRES/90/0/50_pages_1703_551900.pdf) consulté le 01/10/2016.

MIZIELINSKA Aleksandra et MIZIELINSKI Daniel. *Mamoko – 50 histoires dans la ville*. PARIS : Didier Jeunesse, 2011. (1<sup>ère</sup> édition : VARSOVIE, 2010). 7p.

PIAGET Jean et INHELDER Barbe. *La représentation de l'espace chez l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France, 1972 (1<sup>ère</sup> édition : 1947).

PLEVEN Bertrand et HEQUET Françoise *La structuration de l'espace en maternelle de L'école aujourd'hui en maternelle* n°28, avril 2012. Disponible sur [http://www.acgrenoble.fr/ien.bourgoin1/IMG/pdf/de\\_l\\_espace\\_proche\\_a\\_l\\_espace\\_plus\\_eloigne\\_maternelle.pdf](http://www.acgrenoble.fr/ien.bourgoin1/IMG/pdf/de_l_espace_proche_a_l_espace_plus_eloigne_maternelle.pdf) consulté le 15/01/2017.

ROHMER Elisabeth et MOLES Abraham. *Psychologie de l'espace*. Paris : Casterman, 1972.

TDC. Les villes imaginaires, n°1019, de septembre 2011. Mayenne : Jouve. 50p.

VAN DER LINDEN Sophie. Lire l'album. Le Puy-en-Velay : Atelier du poisson Soluble, 2006/2 volume 70, 166p.

VYGOTSKI Lev Semionovitch. *Pensée et langage*. Paris : La dispute, 1934 (réédition. 1997), 536p.

## **Annexes**

<u>Annexe n°1</u> : Présentation de la séquence	73
<u>Annexe n°2</u> : Le questionnaire	77
<u>Annexe n°3</u> : Résultats du questionnaire	79
<u>Annexe n°4</u> : L'évaluation diagnostique avec les cartes mentales	85
<u>Annexe n°5</u> : L'évaluation sommative avec les cartes mentales	87
<u>Annexe n°6</u> : La première de couverture de l'album de jeunesse <i>Mamoko</i>	89
<u>Annexe n°7</u> : La répartition des personnages de l'album <i>Mamoko</i> , par groupe	91
<u>Annexe n°8</u> : Affiches – Confrontation entre les quartiers de la ville de <i>Mamoko</i> et ceux de l'espace urbain tourangeau	93



## Annexe n°1 : Présentation de la séquence

PERIODE 3 - GS
Domaine : <a href="#">Explorer le monde</a>
Compétence : Se repérer dans l'espace.
Objectif de la séquence : -> Découvrir le milieu de la ville à partir d'un album de jeunesse <i>Mamoko</i> .

SEANCE	OBJECTIF	SUPPORTS	ACTIVITES
1. Carte mentale, dictée à l'adulte et débat en collectif sur la ville – <i>Evaluation diagnostique</i> .	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produire une carte mentale sur la ville.</li> <li>- Débattre en classe entière sur la question : « Qu'est ce qu'une ville ? ».</li> </ul> Vocabulaire : <a href="#">dessin, ville</a> .	<ul style="list-style-type: none"> <li>- une feuille de papier et des feutres.</li> <li>- dictaphone</li> </ul>	<p><u>En individuel</u> : (30 min)</p> <p>1- Nous commençons cette expérimentation par une séance d'évaluation diagnostique. Ainsi, dans un premier temps, les élèves produisent <b>une carte mentale</b> (carte d'un espace dessiné à main levée et de mémoire par un individu) de la ville. Lors de la <u>présentation de la consigne</u> en collectif, l'objectif pour l'enseignant est d'en dévoiler le moins possible sur la ville pour ne pas les influencer et ainsi découvrir les conceptions initiales que les élèves ont sur ce macro-espace.</p> <p>2- Avec l'ATSEM, nous faisons une petite <b>dictée à l'adulte</b>, élève par élève, pour savoir ce qu'ils ont dessiné.</p> <p><u>En collectif</u> : (15 min)</p> <p>3- Ensuite, j'introduis un petit <b>débat en classe entière</b> de 10 minutes maximum sur ce thème. Ainsi, je les laisse s'exprimer et échanger entre eux pour savoir ce qu'est une ville et le nom de la ville où ils habitent ?</p> <p>4- Enfin, pour clôturer ce débat, je sélectionne <b>quelques dessins intéressants</b> et ils sont rapidement présentés par les élèves qui les ont dessinés.</p> <p>=&gt; <b>Questionnaire pour l'étude sociologique</b> donné aux parents.</p> <p>- <u>Bilan – Verbalisation</u>. « Nous avons fait un dessin sur la ville et nous en avons parlé ensuite ensemble ».</p> <p><i>Atelier en individuel, puis en collectif, en classe entière, avec le PE – 45 minutes</i></p>
2. La découverte d'un espace moins familier : la ville – <i>Séance de découverte du quartier résidentiel, du jardin public et du centre-ville</i> .	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Parler d'espace moins familier : la ville en employant un vocabulaire adapté pour décrire des habitats, des monuments, des paysages et les pratiques humaines d'un lieu.</li> <li>- Connaître le nom d'un quartier.</li> <li>- Se repérer dans l'espace d'une planche d'album de jeunesse et retrouver ses personnages.</li> <li>- Approcher le paysage comme milieu marqué par l'activité humaine et comprendre l'impact de certains comportements sur l'environnement.</li> </ul> Vocabulaire : <a href="#">quartier résidentiel, maison, appartement, aire de jeux, arbres, herbe, pont, vélo, chemin, pique-nique, jardin public, centre ville, place du centre-ville, statue, magasins, commerces, pompier,...</a>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- l'album de jeunesse <i>Mamoko</i>.</li> <li>- un dictaphone</li> <li>- les cartes des personnages suivis.</li> </ul>	<p><u>En collectif</u> : (5 min)</p> <p><b>1- Découverte de l'album en classe entière</b> : Avant tout, comme c'est le début de la séquence, je leur présente le livre en classe entière sur lequel nous allons nous appuyer pour travailler sur le thème de la ville. Ils découvrent donc l'album : avec sa première et quatrième de couverture, mais aussi les sept planches qui constituent l'ouvrage. Ils s'expriment et déduisent que l'on retrouve les mêmes personnages au fil des planches, que l'album traite du thème de la ville et ses différents quartiers et enfin que la durée de l'album est d'un jour (matin jusqu'à la nuit). Nous abordons enfin, la façon dont peut-être lu et utilisé l'album (à savoir le suivi des personnages à travers ses quartiers). Cette approche est mise en place dans le but de leur faire développer les horizons d'attente.</p> <p><u>En groupe</u> : (10 minutes X 4 groupes)</p> <p>2- J'ai préalablement formé 4 groupes. Chaque groupe travaille à partir de 5 personnages de <i>Mamoko</i> qu'ils garderont jusqu'à la fin de la séquence. Ils doivent repérer dans l'espace de la planche étudiée leurs 5 personnages. Pour les aider, j'ai en amont préparé des cartes de ces derniers. J'ai à ma disposition un dictaphone me permettant d'enregistrer les dires des élèves concernant l'espace étudié.</p> <p>- Ainsi, nous travaillons dans cette séance, sur les trois premières planches de <i>Mamoko</i> : <b>le quartier résidentiel, le jardin public et le centre-ville</b>.</p> <p>- Les élèves devront :</p> <p>-&gt; repérer leurs 5 personnages et décrire leurs actions.</p>

			<p>-&gt; <u>décrire les paysages urbains et leurs particularités</u> (pour le quartier résidentiel -&gt; maisons, appartements, pour le jardin public -&gt; parc et pour le quartier du centre ville -&gt; une grande place avec des commerces,.....)</p> <p>-&gt; <u>connaître le nom des quartiers.</u></p> <p>-&gt; <u>connaître les pratiques humaines d'un lieu</u> (pour le quartier résidentiel -&gt; lieu de vie, pour le jardin public -&gt; lieu de repos et de ballade pour le quartier du centre ville -&gt; lieu pour acheter, pour voir des monuments, pour aller chez le médecin...)</p> <p>- <u>Bilan – Verbalisation.</u> « Nous avons découvert le quartier résidentiel, le jardin public et le centre-ville ».</p> <p style="text-align: center;"><u>Atelier dirigé, en collectif, puis en petit groupe, avec le PE – 45 minutes</u></p>
3. La découverte d'un espace moins familier : la ville – <i>Séance de découverte du quartier du nœud de communication, du port fluvial, du quartier tertiaire et du parc d'attraction.</i>	<p>- Parler d'espace moins familier : la ville en employant un vocabulaire adapté pour décrire des habitats, des monuments, des paysages et les pratiques humaines d'un lieu.</p> <p>- Connaître le nom d'un quartier.</p> <p>- Se repérer dans l'espace d'une planche d'album de jeunesse et retrouver ses personnages.</p> <p>- Approcher le paysage comme milieu marqué par l'activité humaine et comprendre l'impact de certains comportements sur l'environnement.</p> <p>Vocabulaire : <u>quartier du nœud de communication et du port fluvial, périphériques, routes, voitures, ponts, métro, avion, port, commerces, piscine, quartier tertiaire, parc d'attraction, gratte-ciel, tour, travaux, fleuve, bureau, restaurant, grande roue, manège, lac,...</u></p>	<p>- l'album de jeunesse <i>Mamoko</i>.</p> <p>- un dictaphone</p> <p>- les cartes des personnages suivis.</p>	<p><u>En groupe</u> : (10 minutes X 4 groupes)</p> <p>- Nous travaillons, durant cette séance, avec les mêmes groupes, quatre autres planches de <i>Mamoko</i> : <b><u>le quartier du nœud de communication, le port fluvial, le quartier tertiaire et le parc d'attraction.</u></b></p> <p>- Les élèves doivent :</p> <p>-&gt; <u>repérer leurs 5 personnages et décrire leurs actions.</u></p> <p>-&gt; <u>décrire les paysages urbains et leurs particularités</u> (pour le quartier du nœud de communication -&gt; voitures, avion, métro, routes, la pollution et le bruit, pour le quartier du port fluvial -&gt; port, gare, bateaux, piscine, commerces, pour le quartier tertiaire -&gt; gratte-ciels, tours, métro, restaurants, grue, travaux, pour le quartier du parc d'attraction-&gt; manège, grande roue, lac,...).</p> <p>-&gt; <u>connaître le nom des quartiers.</u></p> <p>-&gt; <u>connaître les pratiques humaines d'un lieu</u> (pour le quartier du nœud de communication -&gt; lieu pour se déplacer, pour le port fluvial-&gt; lieu pour acheter, aller à la piscine, pour faire du bateau, pour le quartier tertiaire -&gt; lieu pour travailler, faire du sport, acheter et aller au restaurant pour le parc d'attraction-&gt; lieu pour s'amuser et se reposer,...).</p> <p><u>En collectif</u> : (10 min)</p> <p>2- Pour terminer ce travail sur <i>Mamoko</i> et ses personnages, nous faisons un bilan, au coin regroupement, sur les lieux et les actions urbaines. Enfin, un élève de chaque groupe nous raconte <b><u>l'histoire d'un personnage</u></b> suivi durant ces deux séances.</p> <p>- <u>Bilan – Verbalisation.</u> « Nous avons découvert le quartier du nœud de communication, du port fluvial, du quartier tertiaire et du parc d'attraction ».</p> <p style="text-align: center;"><u>Atelier dirigé, en petit groupe, avec le PE – 50 minutes</u></p>
4. Dessin en groupe sur la ville et présentation des dessins en collectif – <i>Evaluation formative.</i>	<p>- Produire un dessin sur la ville.</p> <p>- Savoir travailler en groupe.</p> <p>- Présenter oralement son dessin</p> <p>Vocabulaire : <u>dessin, ville.</u></p>	<p>- une très grande feuille de papier (4 X A3) et des feutres</p> <p>- dictaphone</p>	<p><u>En groupe</u> : (20 min)</p> <p>1- Après le travail sur l'album <i>Mamoko</i>, je décide de faire <b><u>une évaluation formative</u></b> pour savoir où en sont les élèves. Ils se remettent par groupe pour cette séance. La consigne est, alors, la suivante : « En groupe, faites un dessin d'une ville ». Ils disposent donc d'une très grande feuille. Cet immense espace de travail, leur permet de dessiner ce qu'ils désirent, des minuscules aux immenses éléments urbains.</p> <p><u>En collectif</u> : (10 min)</p> <p>2- Ensuite, lorsque tous les groupes ont terminé leur travail, nous nous réunissons en groupe classe. Et, là, chaque groupe présente son dessin de la ville.</p> <p>- <u>Bilan – Verbalisation.</u> « Nous avons fait, en groupe, un dessin sur la ville et nous les avons ensuite présentés à la classe entière ».</p> <p style="text-align: center;"><u>Atelier en groupe, puis en collectif, en classe entière, avec le PE – 30 minutes</u></p>
5. Lien entre supports de travail et l'album de	<p>- Favoriser l'utilisation de différents supports de travail (photographies, vidéos) pour l'acquisition du</p>	<p>- l'album de jeunesse <i>Mamoko</i>.</p>	<p><u>En groupe</u> : ( 10 minutes X 4 groupes)</p> <p>- Cette séance se fait encore en petit groupe. Il s'agit pour les élèves de découvrir <b><u>les photographies et les vidéos de l'espace urbain tourangeau</u></b> que j'ai faites en amont, de les décrire et de les confronter avec les</p>

<p>jeunesse <i>Mamoko</i> - Travail sur l’Affiche</p>	<p>vocabulaire spatial. - Parler d’espace moins familier : la ville en employant un vocabulaire adapté pour décrire des habitats, des monuments, des paysages et les pratiques humaines d’un lieu. - Connaître le nom d’un quartier. - Confronter les supports de travail à l’album <i>Mamoko</i>. - Approcher le paysage comme milieu marqué par l’activité humaine et comprendre l’impact de certains comportements sur l’environnement.</p> <p>Vocabulaire : vidéos, photographies, nom des quartiers, objets urbains et actions urbaines, affiche, ...</p>	<p>- les supports de travail (photographies et vidéos, sons). - un dictaphone - les deux affiches</p>	<p>quartiers de l’album <i>Mamoko</i>. - J’ai choisi des lieux évidemment qui ressemblent aux planches de l’album. Par exemple, une vidéo du périphérique à Joué-Lès-Tours pour le nœud de communication, des photographies jardin des Prébendes pour le jardin public, du Lulu Parc, pour le parc d’attraction ou encore des HLM et de lotissements pour le quartier résidentiel, ... - Les élèves doivent : -&gt; décrire les paysages urbains et leurs particularités sur les supports de travail (photographies, vidéos et sons) -&gt; connaître le nom des quartiers et le nom des lieux -&gt; connaître les pratiques humaines d’un lieu (pour le jardin de Prébendes -&gt; se balader et se reposer, ... -&gt; Voir les aspects positifs et négatifs de la ville (+-&gt; commerces, routes, transports et - -&gt; pollution, bruits, odeurs). -&gt; le confronter à l’album <i>Mamoko</i> et dire à quel quartier, chaque vidéo ou photographie ressemble.</p> <p>En collectif : (20 minutes) - Pour finaliser ce travail sur les supports de travail, je leur présente l’affiche avec les 7 quartiers de l’Album de <i>Mamoko</i> et nous classons les photographies étudiées le matin dans les quartiers de <i>Mamoko</i> correspondant. J’ai préalablement écrit la fonction urbaine de chaque quartier avec les retranscriptions de la deuxième et troisième séance. Ainsi, par exemple dans le quartier résidentiel, nous classons les photographies du lotissement de Fondettes et de l’appartement récent des Deux-Lions, etc.... Cela leur permet donc de confronter de nouveau l’univers de <i>Mamoko</i> et la réalité tourangelle, de revoir le vocabulaire urbain et de savoir ce qu’on trouve quartier par quartier.</p> <p>- Bilan – Verbalisation. « Nous avons découvert des photographies, vidéo de quartiers urbains de Tours que nous avons confronté à l’album <i>Mamoko</i>. Puis, nous avons classé les photos par quartier sur l’affiche. » Atelier dirigé, en groupe et en collectif, en petit groupe, avec le PE – 60 minutes</p>
<p>6. Récits et sons urbains</p>	<p>- Favoriser l’utilisation de différents supports de travail (sons) pour l’acquisition du vocabulaire spatial. - Parler d’espace moins familier : la ville en employant un vocabulaire adapté pour décrire des habitats, des monuments, des paysages et les pratiques humaines d’un lieu. - Connaître le nom d’un quartier. - Savoir de quel quartier parle la marotte Kipic. - Reconnaître des sons urbains. - Approcher le paysage comme milieu marqué par l’activité humaine et comprendre l’impact de certains comportements sur l’environnement.</p> <p>Vocabulaire : sons de la ville, nom des quartiers,...</p>	<p>- la marotte hérisson Kipic - les récits urbains - les sons urbains.</p>	<p>En collectif : (20 minutes) - Nous travaillons avec de nouveaux supports de travail car la ville ne se perçoit pas qu’avec des images. Je les fais travailler avec <b>des récits et des sons urbains</b>. 1- La marotte de la classe, Kipic fait son retour. Nous jouons à un petit jeu, la marotte leur fait deviner un quartier urbain en leur racontant son parcours urbain. Par exemple, le jardin public : « Ce matin, je me suis baladé dans un endroit très joli, il y avait des arbres, des canards et des fleurs. Je me suis ensuite assis sur un banc et j’ai écouté les oiseaux chanter, c’était très beau ! De quel quartier s’agit-il ? ». Kipic évoque aussi le périphérique, le quartier résidentiel ou encore le quartier du centre-ville. 2- Ensuite, nous travaillons sur les sons urbains, cela permet aux enfants de mieux appréhender l’espace de la ville, il faut savoir reconnaître ses bruits. Les éléments écoutés sont les suivants : des applaudissements d’un spectacle, l’autoroute, le marteau-piqueur, la cour de récréation d’une école, les chant d’oiseau d’un jardin public ou encore le bruit du fleuve. Les élèves donnent le nom de ce qu’ils pensent avoir trouvé et explique ce qu’ils ont entendu.</p> <p>- Bilan – Verbalisation. « Nous avons découvert les récits urbain de notre marotte Kipic, puis écouté des sons de la ville Atelier dirigé, en groupe et en collectif, avec le PE – 20 minutes</p>
<p>7. Une journée à <i>Mamoko</i> / Pratiquer ses différents</p>	<p>- Parler d’espace moins familier : la ville en employant un vocabulaire adapté pour décrire des habitats, des monuments, des paysages et les</p>	<p>- l’album de jeunesse <i>Mamoko</i>. - un dictaphone</p>	<p>En individuel : (3 minutes X 26 élèves) - Toujours en petit groupe, les élèves s’expriment un à un sur leur pratique urbaine à travers les planches de <i>Mamoko</i>. Cela me permet de voir s’ils ont compris l’intérêt de chaque quartier et savoir ce qu’on y fait. Ainsi, la consigne est la suivante : « Comme les personnages de <i>Mamoko</i>, imagine ta journée à travers les planches</p>

<p>quartiers – Jeu d'observation</p>	<p>pratiques humaines d'un lieu. - Raconter une histoire et des actions vécues dans l'aire urbaine à travers les planches de <i>Mamoko</i> Vocabulaire : <b>actions urbaines et vocabulaire spatial et temporel.</b></p>		<p><b>de l'album</b> ». Pour cela, je les laisse s'exprimer oralement et je tourne les pages.</p> <p>- <b>Bilan – Verbalisation.</b> « Nous avons imaginé notre journée dans la ville de <i>Mamoko</i> ». <i>Atelier dirigé en collectif en petit groupe avec le PE – 15 minutes</i></p> <p><u>En groupe</u> : (10 minutes X 4 groupes) - <b>Jeu d'observation</b> : les élèves s'entraînent sur le micro-espace, à travers les planches de <i>Mamoko</i>, le meneur du jeu désigne un personnage à trouver et c'est le premier qui le trouve, parmi les autres joueurs, qui a gagné. Celui qui a trouvé le personnage devient meneur et ainsi de suite. Cette activité ludique leur permet de réinvestir l'album de Mamoko et de travailler encore l'espace.</p> <p>- <b>Bilan – Verbalisation.</b> « Nous cherchons les personnages désignés dans les planches de l'album ». <i>Atelier en autonomie – 2 heures</i></p>
<p>8. Carte mentale, dictée à l'adulte et débat en collectif sur la ville – <i>Evaluation sommative.</i></p>	<p>- Produire une carte mentale sur la ville. - Débattre en classe entière sur la question : « Qu'est ce qu'une ville ? ». Vocabulaire : <b>dessin, ville.</b></p>	<p>- une feuille de papier et des feutres. - dictaphone</p>	<p><u>En individuel</u> : (30 minutes) 1- Nous terminons cette expérimentation, par une séance d'évaluation sommative. Les élèves devront donc, comme pour la première séance produire <b>une carte mentale</b> (carte d'un espace dessiné à main levée et de mémoire par un individu) de la ville. 2- Avec l'ATSEM, nous faisons une nouvelle <b>dictée à l'adulte</b>, élève par élève, pour savoir ce qu'ils ont dessiné. De plus, ils doivent répondre à quelques questions (ce qu'il aime dans la ville et ce qu'il n'aime pas).</p> <p><u>En collectif</u> : (5 minutes) 3- Ensuite, j'introduis de nouveau un petit <b>débat en classe entière</b> de 15 minutes maximum sur ce thème. Ainsi, je les laisse s'exprimer et échanger entre eux pour savoir ce qu'est une ville. Le but est ici de mettre en avant les nouvelles compétences des élèves dans ce domaine. 4- Enfin, pour clôturer ce débat, je sélectionne <b>quelques dessins intéressants</b> et ils sont rapidement présentés par les élèves qui les ont dessinés.</p> <p>=&gt; A la maison, le questionnaire pour l'étude sociologique et toutes les données recueillies (dessins, dictées à l'adulte, enregistrements des travaux de groupe et des débats en collectif) me permettent de voir si on peut faire évoluer les représentations, que des élèves de GS, ont de la ville.</p> <p>- <b>Bilan – Verbalisation.</b> « Nous avons fait un nouveau dessin sur la ville et nous en avons parlé ensuite ensemble. ». <i>Atelier en individuel puis dirigé en collectif en classe entière avec le PE – 35 minutes</i></p>

Annexe n° 2 : Le questionnaire

Prénom de l'élève :

1) J'habite dans :

- HLM/appartement    maison individuelle    avec jardin

2) Je vais à l'école :

- à pied    en vélo    en voiture    en bus

3) De ces lieux urbains, je suis déjà allé(e) dans :

- un gymnase dans la ville de .....
- une mairie dans la ville de .....
- un cinéma dans la ville de .....
- au théâtre dans la ville de .....
- au musée dans la ville de .....
- au cirque dans la ville de .....
- à la médiathèque dans la ville de .....
- à la piscine dans la ville de .....
- à un spectacle/concert dans la ville de .....
- un jardin public dans la ville de .....
- un Parc dans la ville de .....
- une épicerie    un supermarché    un centre commercial

4) Je vais à Tours Centre :

- régulièrement    quelquefois    rarement    jamais

Et ce que j'y fais :

- Ballade Bords de Loire
- Ballade Jardins Publics
- Restaurants
- Cinéma
- Musée
- Magasins
- Autres .....

5) Concernant les transports en commun, j'ai déjà emprunté :

- le TRAM
- le métro
- le bus
- le train
- l'avion



## Annexe n°3 : Résultats du questionnaire

1) J'habite dans :

	Immeuble	Maison	avec jardin
Elève 1			
Elève 2			
Elève 3			
Elève 4			
Elève 5			
Elève 6			
Elève 7			
Elève 8			
Elève 9			
Elève 10			
Elève 11			
Elève 12			
Elève 13			
Elève 14			
Elève 15			
Elève 16			
Elève 17			
Elève 18			
Elève 19			
Elève 20			
Elève 21			
TOTAL	0%	100%	95%

2) Je vais à l'école :

	à pied	en vélo	en voiture	en bus
Elève 1				
Elève 2				
Elève 3				
Elève 4				
Elève 5				
Elève 6				
Elève 7				
Elève 8				
Elève 9				
Elève 10				
Elève 11				
Elève 12				
Elève 13				
Elève 14				
Elève 15				
Elève 16				
Elève 17				
Elève 18				
Elève 19				
Elève 20				
Elève 21				
TOTAL	24%	0%	90%	5%

3) De ces lieux urbains, je suis déjà allé(e) dans :

	gymnase	mairie	cinéma	théâtre	musée	cirque	médiathèque	piscine	spect/conc.	jardin public	parc	courses			TOTAL
												épicerie	supermarché	centre comm.	
Elève 1															10
Elève 2															11
Elève 3															11
Elève 4															12
Elève 5															8
Elève 6															13
Elève 7															9
Elève 8															10
Elève 9															11
Elève 10															12
Elève 11															11
Elève 12															11
Elève 13															9
Elève 14															11
Elève 15															7
Elève 16															11
Elève 17															8
Elève 18															4
Elève 19															11
Elève 20															8
Elève 21															10
TOTAL	90%	67%	100%	10%	24%	81%	90%	100%	52%	86%	71%	43%	95%	81%	9,90

3) De ces lieux urbains, je suis déjà allé(é) dans : (suite)

Sur 21 élèves, 19 ont, donc, déjà été dans un gymnase. Ces 19 élèves connaissent tous celui de Monts (100%). Deux élèves, parmi les 19, ont découvert en plus, le gymnase de Joué-lès-Tours(11%), etc...

	Monts	Joué-lès-Tours	Luz-St-Sauveur	Athée s/ Cher	Ballan-Miré
Gymnase	19	2	1	1	1
Total(19)	100%	11%	5%	5%	5%

	Monts	Joué-lès-Tours
Mairie	14	2
Total(14)	100%	14%

	Tours	Montbazou	Joué-lès-Tours	Bourges	Argentat
Cinéma	12	10	3	1	1
Total(21)	57%	48%	14%	5%	5%

	Monts
Théâtre	2
Total(2)	100%

	Tours	Chinon	Chenonceau	Grand Pressigny	Chantilly	Clos Lucé	Lussault	Munich	dans la Savoie
Musée	2	1	1	1	1	1	1	1	1
Total(5)	40%	20%	20%	20%	20%	20%	20%	20%	20%

	Tours	Monts	Luynes	St-Pierre-des-Corps	La Riche	Sarzeau
Cirque	12	6	5	2	1	1
Total(17)	71%	35%	29%	12%	6%	6%

	Monts	Ballan-Miré	Chambray-lès-Tours	Tours	Joué-lès-Tours
Médiathèque	17	1	1	1	1
Total(19)	89%	5%	5%	5%	5%

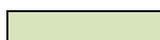
	Monts	Tours	Joué-lès-Tours	La Riche	Luz-St-Sauveur	dans la Savoie	Chambray-lès-Tours	Ballan-Miré
Piscine	16	5	5	3	1	1	1	1
Total(21)	76%	24%	24%	14%	5%	5%	5%	5%

	Tours	Monts	Chambray-lès-Tours	Esvres	La Rochelle	Chaillac
Spect/conc.	6	4	1	1	1	1
Total(11)	55%	36%	9%	9%	9%	9%

	Tours	Monts	Joué-lès-Tours	Paris	Ballan-Miré	St-Cyr-sur-Loire	Chambray-lès-Tours	Toulouse	Loches
Jardin public	15	3	3	2	1	1	1	1	1
Total(18)	83%	17%	17%	11%	6%	6%	6%	6%	6%

	Tours	Joué-lès-Tours	Paris	St Aignan	Monts	Rennes	Le Mans	Joué-lès-Tours	St-Pierre-des-Corps
Parc	9	3	3	2	2	1	1	1	1
Total(15)	60%	20%	20%	13%	13%	7%	7%	7%	7%

 Attractivité de Monts

 Attractivité des villes proches de Monts

 Attractivité de Tours

4) Je vais à Tours-Centre :

	régulièrement	quelquefois	rarement	jamais
Elève 1				
Elève 2				
Elève 3				
Elève 4				
Elève 5				
Elève 6				
Elève 7				
Elève 8				
Elève 9				
Elève 10				
Elève 11				
Elève 12				
Elève 13				
Elève 14				
Elève 15				
Elève 16				
Elève 17				
Elève 18				
Elève 19				
Elève 20				
Elève 21				
TOTAL	0%	38%	62%	0%

Et ce que j'y fais :

	Ballade Loire	Ballade Jardin	Restaurant	Cinéma	Musée	Magasins	Autres	Total
Elève 1								2
Elève 2								1
Elève 3								3
Elève 4							marché Noël	6
Elève 5								1
Elève 6							docteur	3
Elève 7								3
Elève 8								3
Elève 9							patinoire	2
Elève 10								4
Elève 11							docteur	1
Elève 12								3
Elève 13								3
Elève 14								4
Elève 15								2
Elève 16								4
Elève 17								1
Elève 18								1
Elève 19								4
Elève 20								3
Elève 21								1
TOTAL	5%	52%	57%	52%	10%	57%	29%	2,62

5) Concernant les transports en commun, j'ai déjà emprunté :

	TRAM	le métro	le bus	le train	l'avion	Total
Elève 1						1
Elève 2						1
Elève 3						3
Elève 4						4
Elève 5						5
Elève 6						3
Elève 7						3
Elève 8						2
Elève 9						1
Elève 10						4
Elève 11						2
Elève 12						2
Elève 13						2
Elève 14						2
Elève 15						1
Elève 16						4
Elève 17						1
Elève 18						2
Elève 19						2
Elève 20						2
Elève 21						3
TOTAL	76%	29%	86%	33%	14%	2,38



Annexe n° 4 : L'évaluation diagnostique avec les cartes mentales

	HABITAT				NATURE			CIEL	VOIRIE ET MOYENS DE TRANSPORT				HUMAIN		OBJET	AUTRE	Total
	Maison	Immeuble	Chambre	Château	Herbe	Arbres	Fleurs	Soleil/Nuage	Route	Feux	Voiture	Vélo	Bonhomme	Famille	Drapeau	Tour Eiffel	
ADRIEN																	6
ANAE																	4
CHLOE																	4
DORIAN																	4
ELEANA																	7
EMERIC																	5
GABIN																	2
JULES																	1
KLELIA																	3
LAURA																	3
LEA																	7
LILIAN																	1
LILWENN																	3
LINA																	7
LOLA																	4
LOU																	3
LOUANE																	5
MELOE																	3
MYLAN																	6
NAEL																	4
NATHAN																	2
OCEANE																	4
REDA																	3
SOAN																	1
TOTAL	67%	8%	4%	4%	50%	50%	13%	83%	8%	4%	13%	13%	25%	17%	21%	4%	3,83

 Élément trouvé sur le dessin



## Annexe n° 5 : L'évaluation sommative avec les cartes mentales

	HABITAT						NATURE				CIEL	VOIRIE ET MOYENS DE TRANSPORT					HUMAIN		OBJET	PISCINE	CINEMA	PARC		AUTRE	TOTAL		
	Maison	Immeuble	Chambre	Escalier	Château	Cathédrale	Herbe	Arbres	Fleurs	Oiseaux	Soleil/Nuage	Route	Feux	Voiture	Vélo	Pass. Piét.	Bonhomme	Famille	Drapeau	Piscine	Cinéma	Toboggan	Grande roue	Tour Eiffel			
ADRIEN																										5	
ANAE																											9
CHLOE																											5
DORIAN																											4
ELEANA																											6
EMERIC																											3
GABIN																											4
HARMONY																											4
JULES																											2
KLELIA																											2
LAURA																											2
LEA																											4
LILIAN																											3
LILWENN																											2
LINA																											6
LOLA																											6
LOU																											2
LOUANE																											3
MELOE																											5
MYLAN																											1
NAEL																											3
OCEANE																											4
REDA																											2
SOAN																											2
TOTAL	42%	50%	0%	4%	0%	4%	25%	25%	17%	8%	42%	42%	21%	17%	0%	4%	29%	4%	0%	8%	4%	8%	13%	4%		3,71	

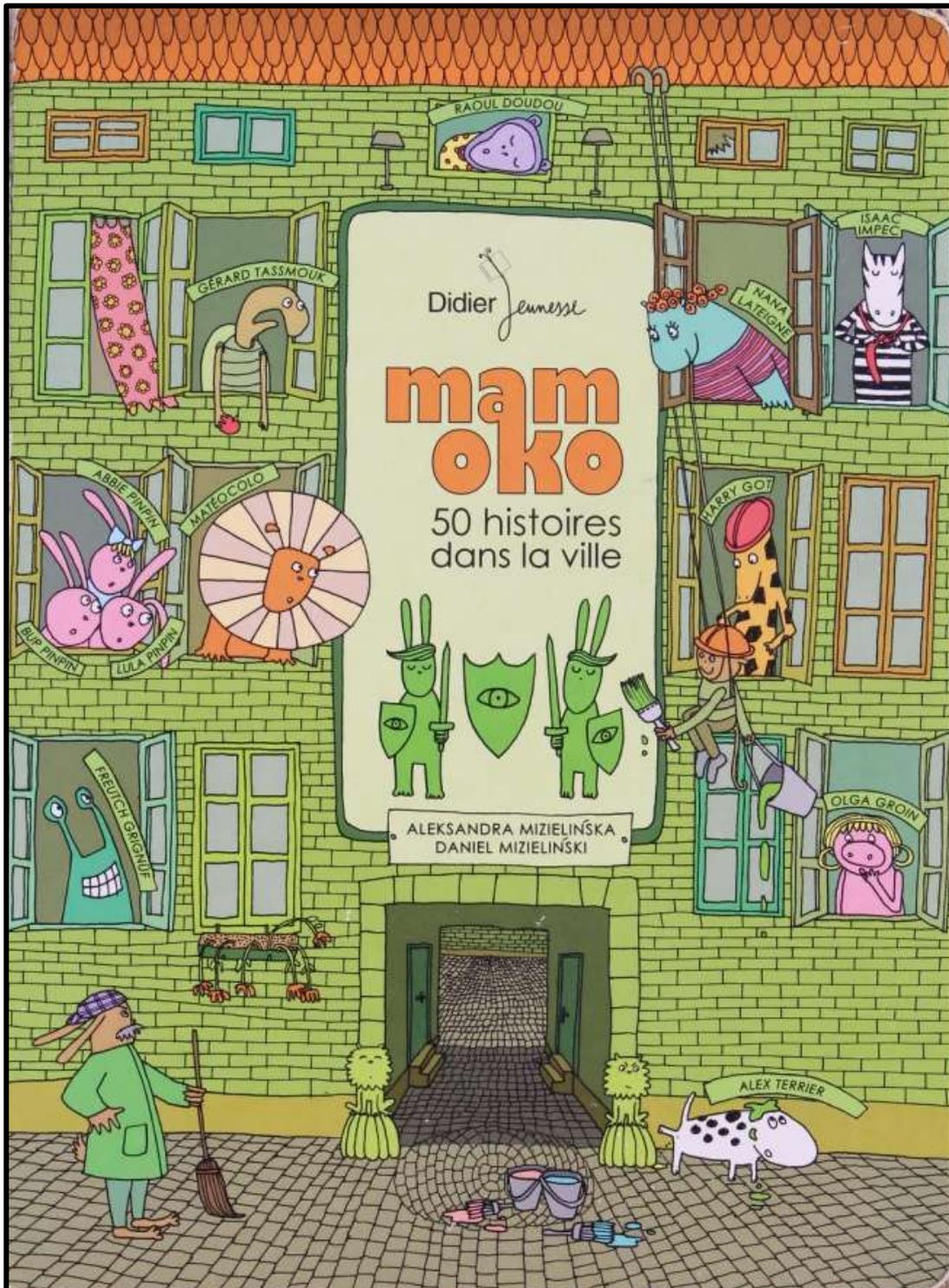
 Elément trouvé sur le dessin

 Elément, absent lors de l'évaluation diagnostique, qui apparaît pour cette évaluation sommative

 Elément, présent lors de l'évaluation diagnostique, qui disparaît pour cette évaluation sommative



Annexe n° 6 : La première de couverture de l'album de jeunesse *Mamoko*



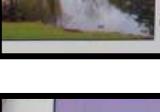


Annexe n° 7 : La répartition des personnages de l'album *Mamoko*, par groupe

The image displays 24 cards, each representing a character from the album *Mamoko*. Each card consists of an illustration of the character at the top, a title in a colored bar at the bottom, and a list of names in a white box below the title. The cards are arranged as follows:

- LA NOURISSE** (Red bar): A woman on a bicycle. Names: Babou, Mamou, Lou, Pata, Ede, Lou, Tonton.
- L'OURSIN** (Red bar): A bear with a basket. Names: Babou, Mamou, Lou, Pata, Ede, Lou, Tonton.
- LA MAMAN POUSSIN ET SON FOURNEAU** (Red bar): A woman with a basket and a pig.
- LA TORTUE** (Red bar): A turtle.
- LE RHINOCEROS** (Blue bar): A rhinoceros. Names: Babou, Mamou, Lou, Pata, Ede, Lou, Tonton.
- LE RENARD** (Blue bar): A fox.
- L'ELEPHANT** (Blue bar): An elephant.
- LA PETITE CROQUISSE** (Blue bar): A small girl.
- LA MAMAN COCHON** (Red bar): A woman with a pig.
- LA SOURIS** (Red bar): A mouse.
- LE FURET** (Purple bar): A weasel.
- LE ZEBRE** (Blue bar): A zebra.
- LE CHIEN** (Blue bar): A dog.
- LE LION** (Green bar): A lion.
- LES DEUX MAMANS COCHON** (Green bar): Two women with pigs.
- LE CHAT** (Purple bar): A cat.
- LA GIRAFE** (Yellow bar): A giraffe. Names: Babou, Mamou, Lou, Pata, Ede, Lou, Tonton.
- LE MOUTON** (Yellow bar): A sheep.
- LA GIRAFE** (Yellow bar): A giraffe.
- LA VACHE** (Green bar): A cow.
- LES DEUX ANS LAPINS** (Green bar): Two rabbits.
- LE PETIT MONSIEUR** (Green bar): A small man.
- LE CHAT** (Yellow bar): A cat.
- LE PERROQUET** (Yellow bar): A parrot.
- LE SINGE** (Yellow bar): A monkey.



<h3>LE QUARTIER RESIDENTIEL</h3>    <p>des maisons des appartements des immeubles</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- habiter</li> <li>- dormir</li> <li>- manger</li> <li>- prendre sa douche</li> <li>- déménager</li> <li>- monter dans sa voiture</li> <li>- faire du vélo</li> </ul>	<h3>LE CENTRE-VILLE</h3>           <p>des restaurants le bus un marché la cathédrale le TRAM la mairie la patinoire la gare un train le monstre une statue</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- acheter</li> <li>- prendre le bus et le TRAM</li> <li>- prendre des photos</li> </ul>
<h3>LE JARDIN PUBLIC</h3>     <p>un jardin des arbres des oiseaux une rivière des canards</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- se promener</li> <li>- se reposer</li> <li>- prendre des photos</li> <li>- bronzer</li> <li>- marcher</li> <li>- tondre la pelouse</li> <li>- écouter les oiseaux</li> </ul>	
<h3>LE PERIPHERIQUE</h3>      <p>des voitures un pont beaucoup de bruit une route une autoroute</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- se déplacer</li> <li>- aller dans sa maison, au boulot, dans les magasins, à l'école, au restaurant, au cinéma.</li> <li>- partir en vacances</li> </ul>	<h3>LE QUARTIER TERTIAIRE</h3>       <p>le cinéma Auchan un magasin une piscine des immeubles des travaux publics</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- aller au cinéma</li> <li>- aller au restaurant, au Quick, au McDo.</li> <li>- aller chez le coiffeur</li> <li>- dans les magasins de jouets.</li> <li>- aller à la piscine</li> <li>- travailler</li> </ul>
<h3>LE FLEUVE</h3>     <p>La Loire des fleuves Le Cher</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- se promener</li> <li>- faire du bateau</li> <li>- se reposer</li> </ul>	<h3>LE PARC D'ATTRACTIONS</h3>    <p>des toboggans Lulu-Parc des jeux</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Jouer</li> </ul>



# Romain LECOMTE

## Album et représentation de la ville en Maternelle

### Résumé :

Comment des élèves de Grande Section, vivant dans une commune périurbaine tourangelle, se représentent-ils la ville ? Est-ce qu'un album de jeunesse, évoquant cet espace, peut faire évoluer leurs représentations et les amener à mieux comprendre comment fonctionne une ville, à connaître ses différents quartiers ou, encore, à découvrir les pratiques urbaines ? Ce travail tente d'apporter des pistes de réflexion aux deux questionnements suivants en s'appuyant notamment sur l'analyse des cartes mentales.

Mots clé : album de jeunesse, *Mamoko*, ville, maternelle, carte mentale, quartier, macro-espace.

## Childhood book et representation of the city in kindergarten

### Summary :

How do kindergarten children, living in the outer-urban of Tours, imagine the city ? Can a childhood book referring to city, help to develop their representation, and leads them to understand the city organization and discover his different districts or urban practices ? This work tries to give lines of thought about these two questions, especially by proposing analysis of mental cards.

Keywords: childhood book, *Mamoko*, city, nursery school, mental card, district, macro-space.