



HAL
open science

Modifier les représentations de l'espace urbain à partir de la lecture d'un album

Mélanie Laur

► **To cite this version:**

Mélanie Laur. Modifier les représentations de l'espace urbain à partir de la lecture d'un album. Education. 2017. dumas-01744099

HAL Id: dumas-01744099

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01744099>

Submitted on 10 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.



École supérieure
du professorat
et de l'éducation



UNIVERSITÉ D'ORLÉANS
ET DE TOURS

ESPE Centre Val de Loire

MÉMOIRE de recherche
proposé par
Mélanie LAUR

soutenu le 28 juin 2017

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

Modifier les représentations de l'espace urbain à partir de la lecture d'un album

Mémoire dirigé par :

Christophe MEUNIER

Professeur d'Histoire-Géographie, Centre de formation de
Fondettes

Jury :

Fabienne FRANCFORT

Professeur d'Anglais, Centre de formation de Fondettes

Sandrine BENOIT

Professeur des écoles maître formateur, Ecole Roland
Engerand, Saint Cyr-sur-Loire

Remerciements

La réalisation de ce mémoire a été possible grâce au concours de plusieurs personnes à qui je voudrais témoigner toute ma reconnaissance.

Mes sincères gratitude à mon directeur de mémoire, Christophe MEUNIER, pour la qualité de son enseignement, pour sa patience, sa disponibilité et ses judicieux conseils, qui ont contribué à alimenter ma réflexion.

Je désire aussi remercier, Valérie CARNOY et Emilie BUSSIT, qui m'ont fourni les outils nécessaires à la réalisation de ce travail ainsi que mes deux tutrices, qui m'ont suivi et conseillé tout au long de cette année.

Enfin, je souhaiterais remercier mon conjoint, mes parents ainsi que ma sœur, qui m'ont apporté leur support moral et intellectuel tout au long de ma démarche.

Avertissement

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

Sommaire

Introduction	5
1^{ère} Partie : QUELLE EST LE REPRESENTATION D'UN ESPACE URBAIN ? QUELLE REPRESENTATION DE LA VILLE ONT DES ELEVES DE MILIEU RURAL	6
1. Comment recueillir les représentations des élèves ?	6
2. Les représentations	9
3. La place dans les programmes	14
2^{ème} Partie : QUELLE REPRESENTATION L'ALBUM PLUS TARD DONNE-T-IL DE LA VILLE ?	16
1. Plus tard : un album qui parle de la ville	16
2. Pourquoi un album ?	23
3. La séquence de l'album	26
3^{ème} Partie : SEQUENCE EN CLASSE ET EVOLUTION DES REPRESENTATIONS	28
1. Description de la séquence	28
2. Résultats et analyse	38
Conclusion	43
Bibliographie	45
Table des illustrations	46
Annexes	47

Introduction

« J'ai mieux compris quand tu as montré les images ! », tels sont les propos d'un élève de CE1 lors d'une séance de lecture. L'objectif de cette séance reposait sur la compréhension d'une histoire lue par l'adulte. Cette séance s'est déroulée en deux phases : la première consistait en une lecture magistrale durant laquelle les images n'étaient pas montrées à la classe, puis à une seconde lecture qui mêlait texte et images. Ainsi, à peine la lecture finie, un élève a tenu les propos suivants : « J'ai mieux compris quand tu as montré les images ! ». Suite à cela, et percevant l'intérêt incroyable que mes élèves portaient à la littérature de jeunesse, je me suis interrogée et suis arrivée à la conclusion suivante : « Pourquoi ne pas transmettre à mes élèves diverses notions par le biais de l'album de jeunesse ? ». En effet, l'album de jeunesse offre au lecteur une multiplicité de possibilités du fait de sa grande pluralité. Comportant de nombreuses caractéristiques telles que « la disposition des messages sur le support, l'enchaînement du texte et de l'image, la mise en page »¹, l'album permet de « donner du sens ». C'est ainsi que j'ai choisi d'aborder la notion « d'espace urbain » en me demandant : « Comment la lecture de l'album peut-elle modifier la représentation d'un espace donné ? ». Pour cela, il me fallait trouver un album traitant de l'aire urbaine. Avant toute chose, il est important de rappeler ce qu'est l'aire urbaine. Selon le site Géoconfluence, l'urbain désigne « ce qui se rapporte à la ville »². Elle est une « concentration d'hommes, de bâtiments, de richesses, d'activités » et se montre diverse par « les métiers, les origines spatiales et sociales qui y sont infiniment variés »³. Afin de montrer au mieux à mes élèves ce qui vient d'être dit, j'ai choisi

¹ VAN DER LINDEN S. *Lire l'album*. Le-Puy-en-Velay : L'atelier du poisson soluble, 2006, p ;86-87

² EDUSCOL. « Géoconfluences » [en ligne]. Lyon : ENS de Lyon. Disponible sur : <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/> (consulté le 03/05/2017).

³ DUNLOP J. *Les 100 mots de la géographie*. Paris : Presses universitaires de France, 2009, p. 54

d'aborder cette notion par le biais de l'album de jeunesse *Plus tard* de Gaëtan Dorémus. Cet album met en scène un jeune garçon nommé Gustave, qui doit se rendre à l'école. Sur son trajet, le jeune garçon rêveur est amené à traverser la ville. Les illustrations, omniprésentes, offrent à voir les divers paysages qu'offre l'espace urbain, mais de quelle manière ? « Comment les représentations initiales des élèves à l'égard de cet espace peuvent-elle être modifiées par le biais de cet album ? ».

Dès lors, nous pouvons établir la problématique suivante : « **En quoi la lecture de l'album de jeunesse *Plus tard* de Gaëtan Dorémus peut modifier, voire compléter, la représentation que les élèves se font de l'espace urbain ?** ».

Afin de répondre à cette problématique, j'ai conçu une étude qui s'articulera en trois parties. La première partie permettra d'apprécier les différentes représentations que des élèves de milieu rural se font de l'espace urbain. Ensuite, nous verrons quelle représentation l'album *Plus tard* donne de la ville. Puis, dans une dernière partie, nous verrons quelle séquence a été mise en place afin de percevoir les différences entre les représentations initiales et finales que possèdent les élèves vis-à-vis de l'espace urbain.

1^{ère} Partie : QUELLE EST LA REPRESENTATION D'UN ESPACE URBAIN ? QUELLE REPRESENTATION DE LA VILLE ONT DES ELEVES DE MILIEU RURAL ?

1. Comment recueillir les représentations des élèves ?

La classe est une classe à plusieurs cours composée de 15 CE1 et de 7 CE2. L'école se situe à Nouzilly, zone essentiellement rurale. Au préalable de cette séquence sur l'espace urbain, j'ai réalisé en période 1 et 2, une séquence sur le milieu rural, notamment sur le village dans lequel se situe l'école. Nous avons étudié les différents espaces qui le composent, ainsi que leurs différentes fonctionnalités. Cette séquence s'était conclue par une visite du village.

En période 3, j'ai entrepris une séance sur « Vivre en France ». Les élèves ont donc pu étudier certains paysages de l'espace urbain (notamment les lieux d'habitations tels que les zones pavillonnaires, les immeubles, les maisons individuelles...). Les élèves ont également pu avoir un aperçu des différents métiers existants.

A partir de toutes ces données antérieures, j'ai décidé de mettre en place plusieurs outils afin de recueillir les conceptions initiales que mes élèves ont de l'espace urbain. Un questionnaire rapide a été réalisé portant sur les questions suivantes « Où habites-tu ? » « Es-tu déjà allé à Tours ? » « Quelles grandes villes as-tu déjà visité ? » (cf. annexe 1).

Chaque élève possédait ce petit questionnaire qui était à remplir dans les 5 minutes qui suivaient la distribution. Il a été important de spécifier aux élèves que cette fiche était personnelle et qu'elle ne relevait pas d'une « évaluation » afin qu'ils puissent répondre au mieux et en toute franchise, sans se soucier des réponses de leurs pairs.

Sur les 22 élèves présents ce jour, j'ai pu relever les informations suivantes : 21 élèves estiment habiter en zone rurale (soit 20 dans le village où se situe l'école et 1 dans un village à proximité) et 1 élève en zone urbaine (ville de Fondettes).

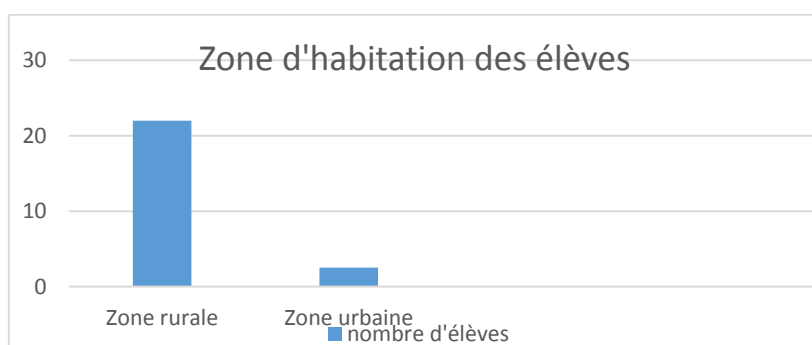


Fig. 1 Répartition des élèves en fonction de leur zone d'habitation

Suite aux relevés de la deuxième question, 20 élèves ont déjà visité la ville de Tours, 1 élève ne connaît pas la ville et 1 élève « ne sait pas ».

Ces élèves de milieu rural ont répondu de manière très diverse à la dernière question. Les villes suivantes ont été citées : Bordeaux, Paris, Saintes, La Rochelle, Limoges, Montpellier, Orléans, Bourges, Nice, Lyon, Dijon, Lille, Londres, Saint-Malo, Nantes. Suite à cela, nous pouvons remarquer que 5 élèves n'ont jamais visité de grandes villes. Par le terme de « grandes villes », nous retiendrons les villes de plus de 20 000 habitants. Voici un classement des villes citées par les élèves selon leur nombre d'habitants⁴ :

Grandes villes citées	Nombre d'habitants
Londres	8 674 000
Paris	2 125 85
Lyon	445 274
Nice	343 123
Nantes	270 343
Montpellier	225 511
Bordeaux	215 374
Lille	184 647
Dijon	150 138
Limoges	133 924
Orléans	113 089
La Rochelle	76 711
Bourges	72 434
Saint-Malo	50 697
Saintes	25 628

Fig. 2 Nombre d'habitants par grandes villes citées

Ainsi, j'ai pu établir le relevé suivant : 5 ont déjà visité une grande ville, 5 élèves ont visité 2 villes, 2 élèves ont visité 3 grandes villes, 2 élèves ont visité 4 grandes villes, 1 élève a visité 5 villes, 1 élève, 6 grandes villes, et 1 élève a déjà visité 7 grandes villes.

La moitié des élèves a visité 1 à 2 grandes villes. Seulement un tiers a visité 3 villes ou plus.

⁴ AU FEMININ.COM. « Villes les plus importantes » [en ligne]. Toutes-les-villes.com. Disponible sur : www.toutes-les-villes.com/villes-population.html (consulté le 23/02/2017).

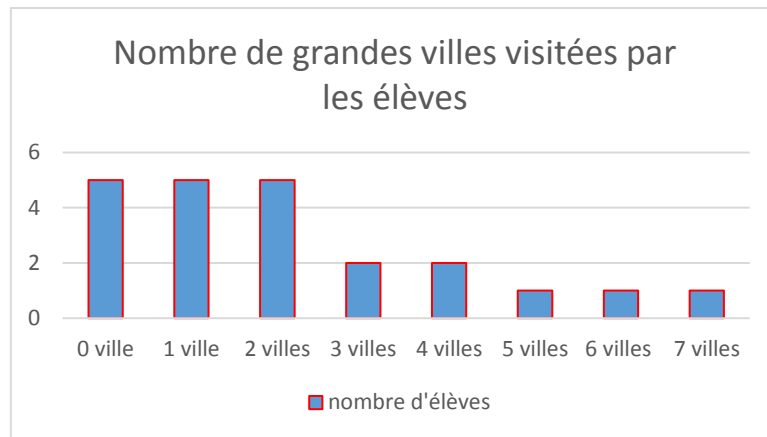


Fig. 3 Répartition du nombre de villes visitées par les élèves

Il est indispensable de partir de la pratique des élèves afin de noter s'ils voyagent ou non mais aussi de connaître la familiarité qu'ils possèdent avec le monde urbain et quelles connaissances ils en ont. Suite à ce recueil des pratiques des élèves, il est désormais important de se pencher sur les représentations que les élèves ont de l'espace urbain.

2. Les représentations

Ainsi, un recueil des conceptions initiales sur la ville a été effectué. La consigne était la suivante « Vous allez dessiner et/ou écrire, ce que représente pour vous, la ville ». Une feuille blanche, de dimension A4, a été distribuée aux élèves.

Le dessin et/ou l'écriture, permet aux élèves qui ne sont pas à l'aise au niveau de l'écrit, d'entrer facilement dans la tâche sans se heurter à des difficultés d'écriture. Cette différenciation a permis, même aux élèves les plus en difficulté, de transmettre leur représentation de l'espace urbain. Comme le précise Christophe Meunier, le dessin « se veut signifiant et autorise une formulation plus spontanée et plus directe que l'écriture »⁵. Cependant, certains élèves ne sont pas entrés d'emblée dans la

⁵ MEUNIER C. *L'espace dans les livres pour enfants*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes UHB Rennes 2, 2016, p. 316

tâche et se sont heurtés à quelques difficultés. La liberté, dans laquelle je laissais mes élèves, semblait quelque peu les perturber. Il m'était sans cesse indispensable de les rassurer afin qu'ils puissent s'adonner réellement à la tâche demandée et afin d'éviter certains questionnements tels que « Maîtresse, c'est joli ? », « C'est comme ça une ville ? » ou encore « Je ne sais pas comment faire, moi ! ». Les élèves n'avaient probablement pas l'habitude de fonctionner ainsi, ce qui a mis certains dans des positions délicates. C'est en leur expliquant et leur explicitant à plusieurs reprises qu'il n'y avait pas de « réponse juste », que les élèves ont peu à peu mis leurs craintes de côté et ont pu dessiner ce que représentait, selon eux, ce mot : « ville ».

Malgré la « double possibilité », écrire ou dessiner, la totalité des élèves a utilisé le dessin afin de représenter leur conception de la ville. Cette production permet, selon Antoine Bailly, de « fixer les images d'une aire donnée et de dégager les limites de la connaissance spatiale »⁶. Grâce à ces représentations j'ai pu analyser les différentes perceptions que mes élèves possédaient de cet espace donné. En voici un exemple (d'autres représentations seront présentées en annexe 2) qui montre que cet élève possède d'ores et déjà une vision particulière de l'espace urbain du fait de la présence d'un grand immeuble, de services et de commerces, de voie de circulation et d'un espace de végétation.



Fig. 4 Exemple 1 de représentation initiale

Je me suis donc appuyée sur ce corpus de dessins, représentant la ville, avant de commencer ma séquence. Malgré l'omniprésence du dessin, nous pouvons tout de même remarquer quelques écrits (la syntaxe des phrases est conservée tandis que

⁶ Ibidem, p.315

l'orthographe a été rétabli) qui viennent s'ajouter, voire compléter, les différents dessins, tels que « c'est où il y a plein de gens, des rues et des gratte-ciel », « Paris », « Londres », « ville de Tours ». On trouve également des noms de lieux et des enseignes telles que « école », « boulangerie », « Carrefour », « gifi », « mairie x4 », « restaurants », « Macdo », « Auchan x2 » ainsi que des termes se rapportant aux voies de circulations, tels que « voiture », « vélo », « bus », « tramway ».

Les conceptions que les élèves ont de la ville s'avèrent assez proches d'un élève à l'autre. Sur les 22 élèves, 13 ont représenté des voies de circulation (routes, ronds-points, passages-piétons, voitures, bus, tramways, feu rouge). Selon eux, l'espace urbain est un endroit où la circulation semble abondante. On peut également constater que, dans la grande majorité des représentations, des lieux d'habitations apparaissent. Sur les 22 élèves, 15 élèves ont représenté différents types de logements soit, de très grands immeubles, des appartements ou des maisons.

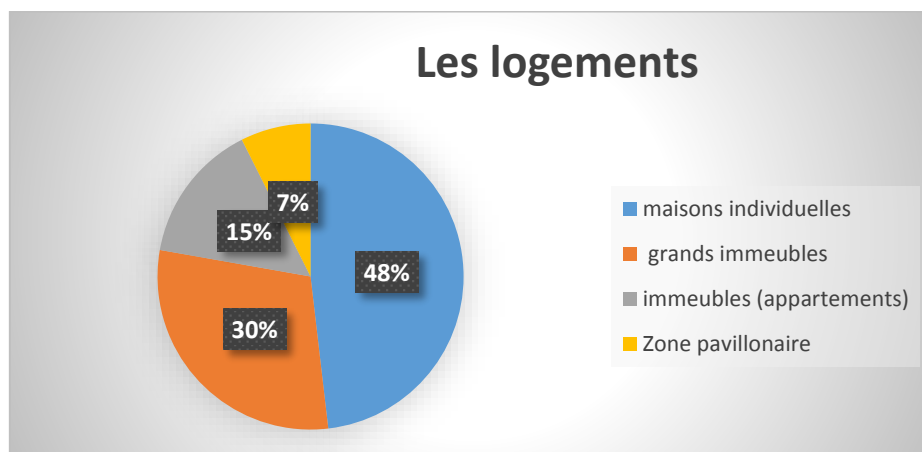


Fig. 5 Répartition des différents types de logements cités par les élèves

Selon le graphique ci-dessus, environ la moitié des 15 élèves, a représenté des maisons individuelles. Ces différents lieux ont été, dans la majorité des cas, représentés dans le même espace. Aucune distinction de zone n'apparaît entre les différents logements. Dans l'exemple ci-dessous, nous pouvons observer, qu'une maison individuelle se situe entre deux grands immeubles à côté de la Tour Eiffel.

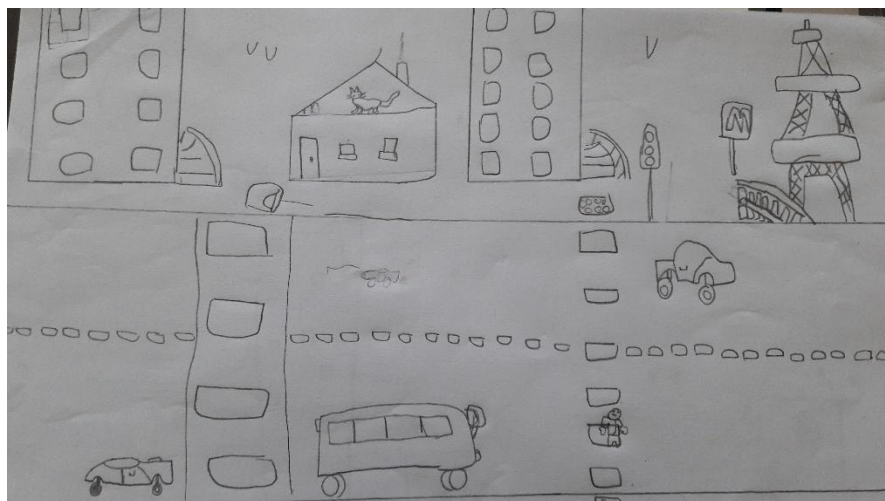


Fig. 6 Exemple 2 de représentation initiale

Hormis les éléments que nous venons de citer, d'autres éléments apparaissent sur le dessin des représentations que les élèves ont de la ville. Nous pouvons relever que 6 élèves ont représenté des espaces verts tels que : un parc (x2), des arbres (x5) ou bien même le jardin d'une maison (x1). La Tour Eiffel apparaît également à 4 reprises.

Il ressort de l'analyse de ce corpus de dessins que les élèves ont principalement représenté la périphérie de la ville constituée de grands axes de circulation et de logements divers (grands immeubles accolés à de petites maisons individuelles). L'idée de la ville que se font ces élèves de milieu rural est celle d'une ville « impressionnante » voire même « colossale », qui apparaîtrait quasiment aux antipodes de leur village. Cette affirmation pourra être confirmée lors du « brainstorming », lorsque les élèves évoqueront l'expression « beaucoup de gens ».

Suite à ce recueil de conceptions individuelles, un « brainstorming » a été réalisé en classe entière. Afin de ne pas « fausser » cette seconde phase de recueil des conceptions, la mise en commun n'est pas réalisée immédiatement après la production des différents dessins. Il était important que les élèves puissent exprimer, là encore, leur avis personnel.

La consigne de ce « brainstorming » était la suivante : « Vous avez 5 minutes pour me dire tous les mots qui vous passent par la tête lorsque je vous dis le mot : ville ». Les élèves donnaient leur réponse très rapidement, afin qu'ils ne puissent « pas réfléchir » et ainsi exprimer ce qui leur venait à l'esprit lorsque le mot « ville » était évoqué. Voici le résultat obtenu après les cinq minutes d'échange en classe entière (

les propositions des élèves étaient inscrites au tableau au fur et à mesure de leurs propositions) :

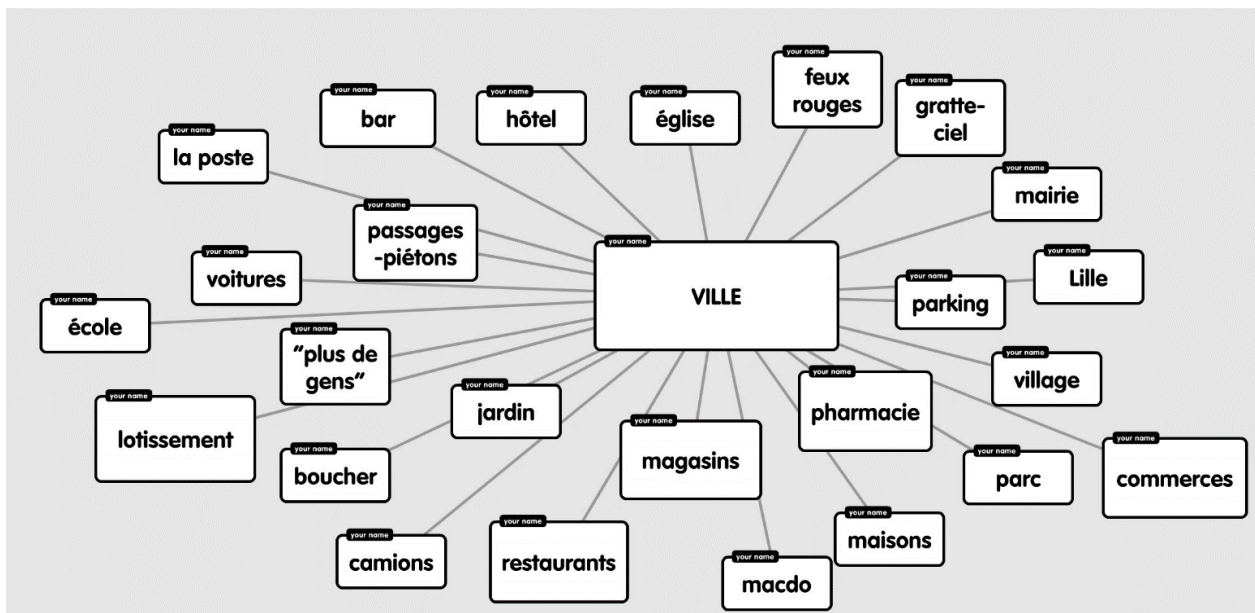


Fig. 7 Carte mentale

Suite à ce relevé, les différents éléments peuvent être classés de la manière suivante (ce classement n'est pas donné aux élèves, il relève ici, d'une analyse de leurs différentes réponses) :

Commerces	Habitations	Voies de circulation	Monuments
-pharmacie	-immeubles	-feu rouge	-bibliothèque
-boucherie	-gratte-ciel	-parking	-église
-poste	-hôtel	-camions	-mairie
-magasins	-lotissement	-voitures	-école
	-maisons	-passages-piétons	

Lieux de restauration	Espaces verts	Autres
-restaurants	-jardin	-« beaucoup de gens »
-bar	-parc	-village
-Macdo		-Lille
		-chats de gouttières

Fig. 8 Tableau synthétique des différents éléments

Nous pouvons remarquer que les élèves ont d'ores et déjà cité quelques éléments pertinents qui organisent la ville, mais aussi des éléments erronés « village », « gratte-ciel ». Certains éléments, qui n'étaient pas mentionnés ou représentés lors des représentations individuelles, apparaissent ici, tels que « pharmacie », « boucherie », « poste », « parking », « bibliothèque », « église » et « chats de gouttières ».

Aucun élève n'a cependant cité les différentes parties qui composaient l'aire urbaine telles que le centre-ville et la périphérie.

L'espace urbain, peu ou prou connu par les élèves, sera donc notre objet d'étude. Par cela, il serait intéressant de faire évoluer les conceptions que mes élèves possèdent de la ville. Ainsi, qu'ils soient en mesure de comprendre que l'aire urbaine se partage en différentes parties (centre-ville et périphérie) dans lesquelles se concentrent des activités et des paysages particuliers (par exemple, le fait que nous trouverons des lotissements dans la zone périphérique tandis que, le centre-ville accueillera de petits appartements..). Il sera également important de souligner le fait que l'espace urbain concentre une densité de population bien plus importante que le village dans lequel ils vivent en grande majorité. Cette étude de l'espace urbain est longuement envisagée dans les nouveaux programmes du Ministère de l'éducation nationale, et est à travailler tout au long du cycle 2.

3. La place dans les programmes

L'étude de l'espace urbain prend tout son sens dans les nouveaux programmes du cycle 2, dans la partie « explorer les organisations du monde » sous l'intitulé « Découvrir le quartier, le village, la ville : ses principaux espaces et ses principales fonctions ».

Selon les programmes du ministère de l'éducation nationale, l'élève doit comprendre qu'un espace est organisé. Un espace organisé est « un espace qui

comporte des aménagements permettant aux hommes d'habiter »⁷. En menant ce travail sur l'espace urbain, les élèves pourront réfléchir sur la façon dont les hommes se logent en ville, comment ils circulent, ils se divertissent...

Ainsi, ils pourront étudier ces différents éléments et ceux, dans l'aire urbaine toute entière (centre-ville, zone périphérique). Ils pourront ainsi comprendre, comment les hommes passent d'un lieu à l'autre (par les diverses voies de circulations et les différents moyens de transports), quelles activités sont présentes dans un lieu plutôt qu'un autre mais également les différents types de logements (appartements en centre-ville, zone pavillonnaire et grands immeubles en périphérie...).

C'est en effet ce que précise le Ministère de l'éducation nationale en affirmant que « lire un espace, c'est se demander comment les gens se logent, circulent, consomment, travaillent, se divertissent »⁸. L'étude de l'aire urbaine permettra donc aux élèves de comprendre l'organisation de celle-ci et de la mettre en lien avec un espace plus familier : le village (qui a été étudié au préalable lors de la période précédente).

En effet, dans les nouveaux programmes, il est préconisé que « ce qui a été appris sur le quartier peut être comparé avec des lieux différents : un village de la campagne voisine... »⁹. Il est donc indispensable que les élèves puissent faire des liens entre les différentes aires étudiées, et de pouvoir ainsi les comparer tant au niveau des ressemblances que des différences.

Cet enseignement peut être mené en lien avec d'autres disciplines telles que les mathématiques, l'éducation physique et sportive, en production orale ou écrite. Nous verrons par la suite, que cette étude a été menée en lien avec la production orale et écrite mais également avec les arts visuels.

Dans les ressources relatives aux nouveaux programmes, pour une classe de CE1, il est spécifié que l'étude d'un espace organisé, telle que la ville comme il en est

⁷ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE. « Nouveaux programmes cycle 2 ». [en ligne]. Mise à jour le 24/12/2015. Disponible sur : cache.media.education.gouv.fr/file/48/.../collegsprogramme-24-12-2015_517627.pdf. (consulté le 10/03/2017).

⁸ EDUSCOL. « Questionner l'espace et le temps. Explorer les organisations du monde » [en ligne]. Disponible sur : <http://eduscol.education.fr/cid100805/questionner-l-espace-et-le-temps.html> (consulté le 27 février 2017).

⁹ Ibidem

question dans notre étude, peut prendre appui « sur un album de littérature de jeunesse », ce qui permettrait « d'aborder un espace fictif pour revenir ensuite interroger l'espace familial »¹⁰. C'est ainsi, que j'ai choisi d'appréhender l'espace urbain à partir de l'album de jeunesse *Plus tard* de Gaëtan Dorémus.

2^{ème} Partie : QUELLE REPRESENTATION L'ALBUM *PLUS TARD* DONNE-T-IL DE LA VILLE ?

1. *Plus tard* : un album qui parle de la ville

L'album *Plus tard* est paru en 2000 aux éditions du Rouergue. Son auteur, Gaëtan Dorémus est à la fois auteur et illustrateur. Il a réalisé de nombreux albums, tels que : *Il fait nuit en 2005*, *La maman de la maman de mon papa* en 2016, et bien d'autres encore... Il est l'auteur d'environ une trentaine d'albums dont il est à la fois l'auteur et l'illustrateur.

L'album *Plus tard* est le premier album réalisé entièrement par Gaëtan Dorémus. L'auteur met en scène un jeune garçon appelé Gustave. Dès la première page, nous apercevons le protagoniste depuis sa maison. Sa maison est située dans la périphérie

¹⁰ Ibidem

d'une ville. Nous pouvons y percevoir certains éléments tels qu'un stade municipal ou bien encore de petits appartements. Gustave doit rejoindre un autre lieu, l'école, qui se situe « à l'autre bout de l'aire urbaine »¹¹. Le lecteur est donc invité à suivre ce personnage tout au long de son parcours. Ce personnage est amené à traverser la ville toute entière afin de rejoindre un lieu précis. L'auteur va donc offrir au lecteur, tout au long de ce récit, des images d'une aire urbaine quelconque dans laquelle le personnage principal évolue.

L'album, se présentant sous un format de 20 x 20 cm, offre une lecture horizontale au lecteur. En effet, chaque page se présente sous la forme d'une double page, dans laquelle les illustrations sont omniprésentes.

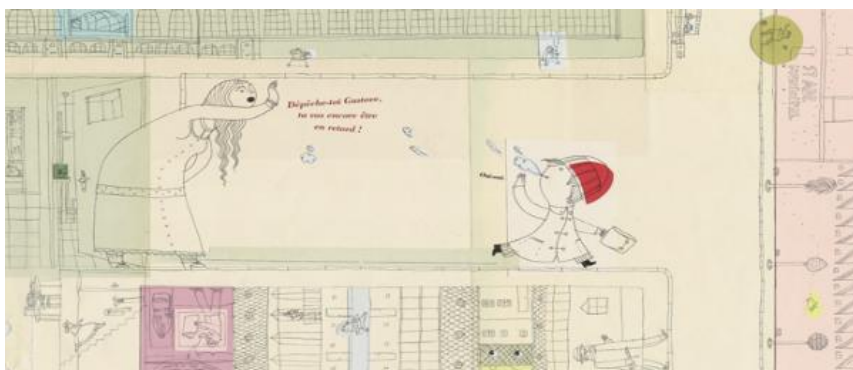


Fig. 9 Pages 1 et 2 de l'album *Plus tard*

Cette horizontalité donne également une impression de cheminement. Le lecteur est amené à « suivre » le parcours de Gustave à la fois par le texte mais aussi par les illustrations. Dans cet album, le lien texte/image fonctionne en parfaite harmonie. L'auteur donne à lire la spatialité. Il invite le lecteur à « habiter l'espace », à le « pratiquer ». Comme l'indique Christophe Meunier, Gaëtan Dorémus, offre dans ces illustrations, un « assemblage d'objets hétéroclites »¹², notamment au niveau de l'architecture. Cet assemblage semble parfois même « perdre » le lecteur qui se retrouve face à un « tas d'éléments » parfois illisibles et complexes. Ceci peut être perçu lorsque Gustave traverse la place du centre-ville :

¹¹ MEUNIER C. « Images de l'urbain dans les albums pour enfants » (prépublication). Orléans : ESPE Centre Val de Loire, 2017, p.5

¹² MEUNIER C. « Images de l'urbain dans les albums pour enfants » (prépublication). Orléans : ESPE Centre Val de Loire, 2017, p.5.

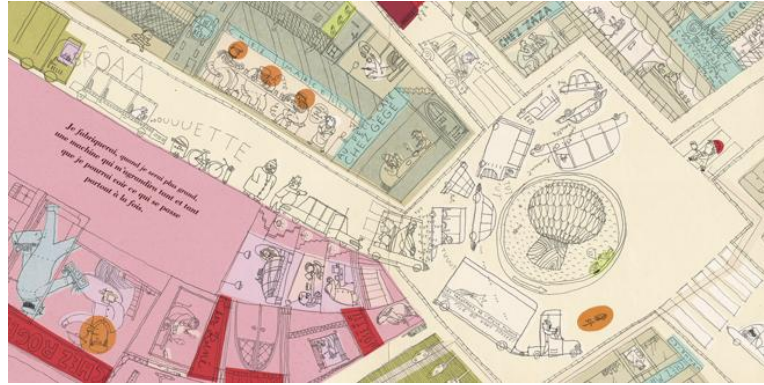


Fig. 10 Pages 15 et 16 de l'album *Plus tard*

Dans cette double page, la « lecture » des illustrations s'avère assez complexe du fait de la pluralité des éléments présents : un rond-point central, des restaurants, des commerces... L'omniprésence de nombreux véhicules ainsi que la multitude d'habitants donnent un effet de mouvement, d'agitation. Le lecteur se sent comme « intégré » à l'image, comme s'il devenait le double de Gustave.

Ce constat est également perçu dès la première de couverture où la ville est présentée comme une « ville informe, illisible »¹³.

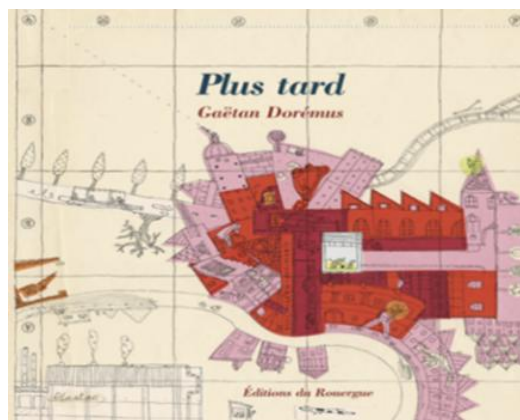


Fig. 11 Page de couverture de l'album *Plus tard*

Sur cette couverture nous pouvons observer une ville recentrée sur elle-même dans laquelle des personnages semblent s'adonner à des activités différentes (promenade à pied, à vélo, en voiture...). Les couleurs rouge et rose choisies par G. Dorémus, placent la ville au cœur du projet. Les axes de communication, tels que la

¹³ Ibidem, p.7.

route, le chemin de fer, la voie fluviale, montrent que cet espace est relié, qu'il « forme un nœud de communication »¹⁴.

Dès la première de couverture, l'album plonge donc le lecteur dans un espace urbain, qui va se déployer au fil de la lecture. La ville « se déploie et la pelote se déroule »¹⁵. Le jeune Gustave est amené à traverser plusieurs lieux. Il quitte sa maison (située dans la zone périphérique de la ville) pour rejoindre progressivement une rue commerçante dans laquelle se trouve un magasin de jouets, une boucherie, un fleuriste.... Il arrive ensuite dans le parc qui est situé dans la zone péricentrale, tout en passant dans une rue « bondée » de personnes pressées. Il arrive ensuite devant un aquarium et enfin au centre de la ville « où les habitants sont en ébullition »¹⁶. Il quitte ensuite cette espace pour rejoindre la gare (située dans un nouvel espace péricentral). Puis il débouche sur un nouveau quartier dans lequel se trouve une usine, de grands immeubles, une « très grosse entreprise », de « gros camions » ainsi qu'une multitude d'habitants, qui semblent là encore, pressés. C'est ensuite qu'il rejoint son but final, l'école.

Cette « pelote » qui se déroule, permet à la fois au lecteur de découvrir l'aire urbaine dans laquelle le personnage évolue tout comme la ville elle-même. En effet, la ville semble « s'éveiller » au même rythme que le personnage. La ville « de Gustave prend du sens, mais elle se construit sous les yeux du lecteur »¹⁷. Ceci est également à lier avec les rêveries de Gustave. En effet, à chaque lieu traversé, le personnage principal s'imagine ce que pourrait être la « ville future ». Semblant se situer dans un espace qui ne lui convient pas, Gustave rêve sans cesse à un nouveau monde en pensant à ce qu'il pourrait faire plus tard :

¹⁴ Ibidem, p.7

¹⁵ Ibidem, p.7

¹⁶ Ibidem, p.7

¹⁷ Ibidem, p.8

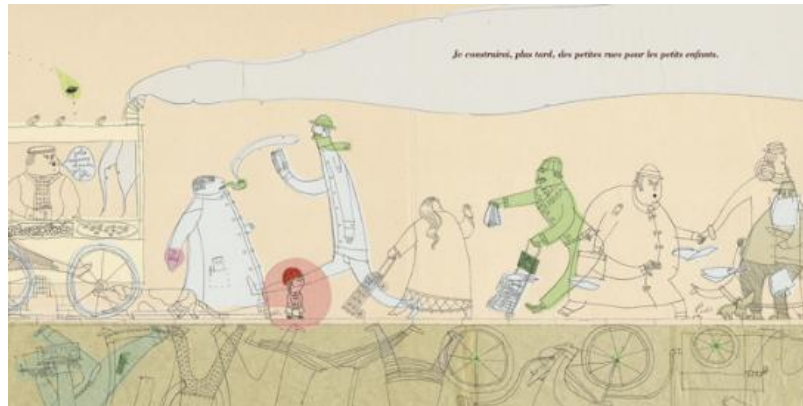


Fig. 12 Pages 9 et 10 de l'album *Plus tard*

« Je construirai, plus tard, des petites rues pour les petits enfants ». Gustave, se sentant mal à l'aise dans cet espace, imagine que, plus tard, il pourrait inventer des rues consacrées aux enfants afin qu'ils ne se fassent pas bousculer et qu'ils puissent les traverser sereinement. De même, nous pouvons constater que Gustave semble soulagé lorsqu'il arrive devant l'aquarium. La petite bulle sortant de sa bouche semble représenter ce sentiment de soulagement, hors du monde « agité » de la rue.

Tout au long de son parcours, Gustave rêve donc à un monde différent. Ainsi, « le parcours qui le mène jusqu'à son école semble ainsi dilater le temps »¹⁸, comme si la ville s'ouvrait au lecteur mais aussi à Gustave qui imagine des projets d'avenir. Le terme d'ouverture possède donc ici une double définition, celle de commencement mais également de voie d'accès. L'auteur plonge le lecteur à la fois dans une sphère personnelle de l'enfant (un enfant qui rêve à des projets d'avenir, comme rêvent tous les enfants) mais aussi dans une sphère publique (volonté de réalisme, pour une meilleure identification). Le fait d'utiliser un personnage enfantin permet de « conserver une nature bienfaisante et fantasmée »¹⁹ d'un espace concret.

Cet enfant, empreint à de nombreux projets d'avenir, semble n'être que le célèbre Gustave Eiffel. En effet lors de son cheminement dans la ville, Gustave rencontre un homme dont le corps représente la célèbre Tour Eiffel. De plus, lors de son monologue, Gustave affirme « Plus tard, je construirai, euh, ça serait un... une... un truc... pour voir... pour voir de si haut que... [...] » (page 27 et 28). De même, la dernière page représente Gustave assis qui déploie peu à peu son dessin représentant la Tour Eiffel.

¹⁸ Ibidem, p.9

¹⁹ MEUNIER C. *L'espace dans les livres pour enfants*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes UHB Rennes 2, 2016, p.46.

L'auteur semble dès lors vouloir transmettre un message à son lecteur, qu'il est indispensable de croire en ses rêves afin de réaliser de grandes choses.

D'autres références sont également présentes dans cet album, notamment celles à Jacques Prévert et Jacques Tati mais également à Paul Klee. L'auteur/illustrateur se serait inspiré de ces différents univers afin de réaliser son ouvrage. Gaëtan Dorémus ferait référence à Paul Klee par le choix de « formes proches du symbolisme »²⁰ dans ces illustrations. En effet, dans ses œuvres, Paul Klee utilise de nombreuses formes géométriques, notamment dans son œuvre *Château et soleil* (le soleil est représenté par un cercle, le château est formé à partir de carrés et de triangles assemblés). Les illustrations de Gaëtan Dorémus s'en approchent. En effet, de nombreuses lignes horizontales ou verticales sont présentes, mais également des lignes courbes ou des formes géométriques.

Nous pouvons noter cela, par exemple, lorsque Gustave traverse le pont pour rejoindre la zone péricentrale :

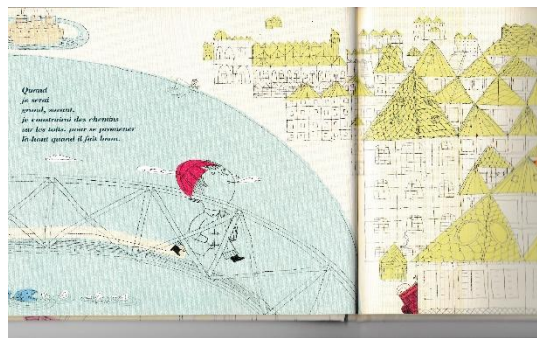


Fig. 13 Pages 21 et 22 de l'album *Plus tard*

Le pont et la zone fluviale sont formés à partir d'un demi-cercle, les maisons et immeubles sont formés à partir de formes géométriques carrées, rectangulaires (volets et fenêtres) et triangulaires (toits). Les références à Jacques Prévert et Jacques Tati « seraient à prélever dans la poésie du récit de Gaëtan Dorémus »²¹.

Cet ouvrage, riche en références culturelles, en poésie et en illustrations, offre au lecteur de nombreux « paysages urbains » tels que les espaces péri-centraux, le

²⁰ MEUNIER C. « Images de l'urbain dans les albums pour enfants » (prépublication). Orléans : ESPE Centre Val de Loire, 2017, p.5

²¹ Ibidem, p.5

centre-ville ainsi que les espaces périurbains. Ces nombreux paysages sont caractérisés par des éléments significatifs tels que « des pots d'échappement et des oiseaux ; des voitures, des bateaux, des montgolfières ; des trains en partance et des feuilles d'automne ; des piétons empressés et des petits cafés, un bandit poursuivi, des canards et un étonnant facteur »²² qui permettent au lecteur de « comprendre », de « lire » une spatialité particulière.

Ainsi les différentes images de la ville présentes dans cet album permettent une représentation des différents paysages qui la constituent. Elles donnent à voir, à traduire le réel afin de compléter, modifier ou voire même construire des représentations d'un espace donné, ici, l'espace urbain. Ces images sont à mettre en lien avec le texte qui l'accompagne pour former une totalité insécable et essentielle.

L'album semble dès lors apparaître comme un « médium particulier » qui permet à la fois, des « constructions mentales [...] et des constructions sociales »²³ mais également de faire un lien entre différents objets.

De par sa richesse et sa pluralité, il m'a paru intéressant d'aborder l'espace urbain par le biais de cet album de jeunesse. En effet, offrant des illustrations de l'espace urbain, cet album permet à l'enfant de se créer des images mentales de ce qu'est une ville. Ainsi, l'album offre à voir les différents paysages et les activités qui s'y concentrent selon leur localisation (périphérie et centre-ville). L'album *Plus tard*, propose un cheminement dans une aire urbaine quelconque qui permet au lecteur de découvrir toutes les composantes de celle-ci.

²² DOREMUS G. « Plus tard ». Disponible sur : <http://gaetan.doremus.free.fr/spip.php?article11> (consulté le 08/03/2017).

²³ MEUNIER C. *L'espace dans les livres pour enfants*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes UHB Rennes 2, 2016, p. 47

2. Pourquoi un album ?

Selon Sophie Van der Linden, un album de jeunesse « convoque d'abord deux langages, le texte et l'image. Lorsque les images ne se posent pas en redondance d'un récit mais proposent une signification articulée à celle du texte, la lecture d'album demande l'appréhension conjointe de ce qui est écrit et de ce qui est montré »²⁴ en ajoutant qu'il fonctionne comme « un ensemble cohérent d'interactions entre textes, images et supports »²⁵.

Christophe Meunier souligne le fait que l'album est « un médium particulier » qui possède trois dimensions : le support, le texte et les images. Le support, par son format, offre de nombreuses interprétations de lecture en proposant à l'illustrateur « une infinité de combinaisons pour occuper et représenter l'espace »²⁶. Selon sa taille, l'album traitera d'une échelle plus ou moins grande d'un espace donné. En effet, l'album dont il est question dans notre étude, se présente sous la forme 20 x 20 cm, comme dit précédemment, et aborde un espace local : celui de la ville « plus l'échelle est petite, plus le livre est grand »²⁷. Les auteurs portent un intérêt particulier au format de l'album selon le message qu'ils souhaitent transmettre au lecteur. La dimension spatiale est donc importante « pour entrer dans l'espace même de l'album »²⁸. Ce format permet donc de mettre en place des illustrations adaptées à ce qui doit « être vu ».

En effet, les différentes illustrations présentes dans les albums permettent de guider les élèves. Ils sont plongés au cœur d'un récit où la relation texte/image est omniprésente. Ces illustrations sont souvent utilisées pour traduire le réel, pour « générer de l'espace » et « transmettre des représentations »²⁹. Elles se montrent

²⁴ VAN DER LINDEN S. *Lire l'album*. Le-Puy-en-Velay : L'atelier du poisson soluble, 2006, p.8-9.

²⁵ Ibidem, p.52

²⁶ MEUNIER C. *L'espace dans les livres pour enfants*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes UHB Rennes 2, 2016, p.25

²⁷ Ibidem, p. 147

²⁸ Ibidem, P. 88

²⁹ Ibidem, p. 7

comme un guide pour l'enfant, comme une représentation du monde qui les entoure. C'est cette dimension géographique des images, images qui donnent à voir un espace donné, qui permet à l'élève de se construire des représentations d'un espace. Ces images sont également présentes pour enrichir leurs représentations, voire même les compléter selon la connaissance que les élèves ont de tel ou tel espace donné. C'est notamment ce qu'affirme Nathalie Brisac³⁰ en expliquant que les enfants voient, dans les images, de nombreux « indices » qui leur permettent de « déchiffrer » les intentions d'un auteur.

Dans l'album que nous étudions, le personnage principal se déplace de lieux en lieux en offrant au lecteur une vision particulière de l'espace qui l'entoure. Il est bien entendu important de souligner que chaque représentation reste propre à l'illustrateur qui, offre au lecteur sa propre vision d'un espace donné. Il est donc important de bien choisir l'album en lien avec notre sujet d'étude afin de transmettre aux élèves ce que nous souhaitons, ce que nous jugeons d'important.

Nous allons maintenant nous intéresser à cette interdépendance entre le texte et l'image. L'album contextuel, comme celui dont il est question dans notre étude, offre au lecteur une lecture particulière. En effet, il permet à la fois de suivre un récit dit « verbal », accompagné d'un texte, mais également un récit « iconique », accompagné d'images. Ces deux récits fonctionnent en simultanéité et forment ainsi un iconotexte. François Martin souligne le fait que l'album de jeunesse est « un genre qui offre vraiment une créativité, une multiplicité d'expressions possibles puisqu'il joue sur deux modes de narration, le texte et l'image »³¹.

Le texte est présent pour que l'enfant « garde quelque chose »³², tandis que les images vont être « lues » par le lecteur. D'après la définition du TLFi (Trésor de la Langue Française Informatisé), l'iconographie est un « ensemble de représentations, répertoriées et classées » qui donnent à voir des images d'un thème précis. Ces images peuvent donc être lues de manière individuelle, certes, mais elles sont surtout à lire en interaction constante avec le texte qui l'accompagne.

³⁰ GROUPE DE JEUNESSE DU SNE. interview « Regard sur l'album [en ligne]. Narbonne : Editeurs du groupe Jeunesse du SNE. Disponible sur : <http://www.deslivrespourlajeunesse.fr/Albums#.WTwZzZW1vIU> (consulté le 15/03/2017).

³¹ Ibidem

³² MEUNIER C. *L'espace dans les livres pour enfants*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes UHB Rennes 2, 2016, p. 31

En effet, il ne faut pas traiter le texte et l'image comme deux parties totalement sécables. Cependant, il est important, de prime abord, d'utiliser l'album pour ce qu'il est. Il est essentiel et indispensable de travailler d'abord avec les élèves par une entrée littéraire. La lecture ne doit pas être superficielle et les élèves doivent comprendre le sens du texte ainsi que l'intention de l'auteur. Ils doivent « se plonger » dans le récit afin de développer des capacités de compréhension mais également d'imagination. Il ne faut pas que l'album se présente comme un appât mais qu'au contraire il vienne éveiller la curiosité et l'envie des élèves. Il est primordiale de ne pas entraver cette phase mais bien au contraire de laisser aux élèves une appropriation particulière et personnelle, sans oublier le plaisir et l'évasion que procure la littérature. Il faut donner du sens à ce que l'on fait et ce sens est donné par le récit. C'est ensuite que nous devons y voir des passerelles de transdisciplinarité, ici, avec la géographie. Il ne faut pas utiliser l'image comme prétexte mais bien au contraire comme une mise en relation avec quelque chose qu'on présente comme de nature différente (ici le texte) et comme liée de manière pertinente à ce dernier, afin de le compléter, de le rendre plus clair, plus attrayant en plaçant « en résonance la poésie du texte et celle de l'image, [en goûtant] les silences de l'un vis-à-vis de l'autre »³³. L'image est dès lors insécable du texte. Nous pouvons ainsi affirmer que l'album se montre comme un moyen d'expression très riche.

Lorsque l'album nous offre des illustrations générant de l'espace, il devient dès lors un « produit culturel géographique » qui permet à l'enfant d' « interroger, de dire, de représenter, et de mettre en scène des espaces et des spatialités »³⁴.

C'est ainsi que j'ai conçu une séquence pédagogique particulière, afin que les élèves puissent s'interroger sur un espace donné : l'espace urbain, et ce, par le biais d'un album précis : *Plus tard*.

³³ VAN DER LINDEN S. Lire l'album. Le-Puy-en-Velay : L'atelier du poisson soluble, 2006, p.8-9.

³⁴ MEUNIER C. *L'espace dans les livres pour enfants*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes UHB Rennes 2, 2016, p. 51-52

3. La séquence de l'album

Cette séquence a été réalisée selon les instructions officielles du bulletin officiel du Ministère de l'Education Nationale, et de l'enseignement supérieur du 26 novembre 2015.

Elle a été menée en lien avec d'autres enseignements tels que la lecture, l'écriture et les arts visuels. Cette séquence comporte 8 séances et a été réalisée, comme dit précédemment dans la première partie de notre étude, dans une école rurale comportant 15 élèves de CE1 et 7 élèves de CE2. Celle-ci va être présentée de manière succincte, puis sera développée dans la troisième partie de notre étude.

La première séance est une séance d'entrée dans l'activité qui a pour objectif de recueillir les conceptions initiales que des élèves, de milieu rural, possèdent de l'espace urbain. Pour cela, un questionnaire rapide sur la ville a été réalisé afin de me rendre compte des différentes pratiques que possédaient mes élèves (se déplacent-ils à Tours ? dans d'autres villes ?...). Ils étaient ensuite amenés à dessiner et/ou écrire, ce que représentait pour eux « la ville » et ce, de manière individuelle. Suite à cela, un « brainstorming » a été réalisé en classe entière. Les élèves avaient 5 minutes pour me donner tous les mots qui leur venaient à l'esprit à l'évocation du terme « ville ».

La deuxième séance débuta par une rapide mise en commun des différentes productions. Les élèves pouvaient s'exprimer quant à leur réalisation de la séance précédente. J'ai ensuite effectué une lecture magistrale de l'album, de prime abord, sans montrer les illustrations puis en les montrant. L'objectif de cette séance était de découvrir l'album et de comprendre le récit en se familiarisant avec les lieux que Gustave (héros principal) traversait. Des questions collectives ont ensuite suivi cette lecture afin de savoir si les élèves avaient ou non compris de quoi il était question dans le récit.

La séance 3, quant à elle, avait pour objectif d'identifier les différents paysages présents dans l'album. Après une relecture de l'album, les élèves ont été amenés à décrire la première de couverture puis à lister tous les repères qu'ils ont perçus durant cette relecture (ex : le parc, une rue commerçante, la gare...). Suite à cela, une description page par page a été réalisée en classe entière. Elle consistait à faire décrire les élèves sur ce qu'ils voyaient (les pages de l'album ayant été agrandies et plastifiées au format A4 pour une meilleure visibilité).

La quatrième séance devait permettre aux élèves de mémoriser les différents lieux traversés par Gustave. Elle avait pour objectif de construire des repères. Les élèves devaient, de prime abord, remettre en ordre de manière chronologique le parcours de Gustave puis, sous chaque image, de noter le nom du lieu tel qu'ils le pensaient ou tel qu'ils s'en souvenaient. Ensuite, par groupe, les élèves disposaient d'une image agrandie d'une page de l'album et devaient y lister tous les éléments qu'ils percevaient (sur une affiche de type A3) et ils devaient ensuite essayer de donner un nom à ce lieu. Une mise en commun collective a ensuite été réalisée puis, nous avons corrigé la fiche de l'étape 1 en classe entière.

La cinquième séance consistait à associer les lieux à leur fonction. Son objectif était le suivant « regrouper les lieux, les différents paysages selon leurs fonctions ». La consigne, par groupe, était la suivante : « D'après les différents lieux et paysages que nous avons vus la semaine dernière, lesquels pourrait-on regrouper ensemble ? ». Une mise en commun collective a ensuite été réalisée ainsi que la trace écrite finale de notre séquence.

La sixième et septième séance avaient pour objectif de réaliser un « petit recueil » (1 page de couverture + 5 pages) qui raconte le trajet d'un personnage en ville. Ces deux séances ont été réalisées en écriture. Chaque élève devait réaliser un petit recueil dont il était le personnage principal. La première séance consistait en un « 1^{er} jet d'écriture » et la seconde en une amélioration de son écrit.

La dernière séance était une séance de prolongement en arts visuels. Les élèves devaient réaliser les illustrations de leur « petit recueil » (de dimension A5) en fonction des différents lieux choisis. La première de couverture représentait une ville, puis chaque page correspondait aux différents lieux choisis par les élèves. Au vu de la différenciation, ils étaient amenés soit à découper leur texte (écrit et corrigé au

préalable) soit à le réécrire sur leur recueil. Ce court projet d'écriture et d'illustration m'a servi d'évaluation afin de constater si leurs conceptions avaient ou non évolué, et ce, à partir de leurs différentes productions (cf. annexe 3).

3^{ème} Partie : SEQUENCE EN CLASSE ET EVOLUTION DES REPRESENTATIONS

1. Description de la séquence

Comme il a été dit précédemment, la première séance s'est déroulée en trois phases. La première phase consistait en un bref questionnaire afin d'établir où mes élèves habitaient (ville ou campagne) mais également de savoir s'ils avaient déjà visité ou non une ville. Suite à cela, j'ai pu constater que 21 élèves habitaient en zone rurale et 1 élève seulement habitait en zone urbaine (Fondettes).

La seconde phase reposait sur un relevé des conceptions initiales que mes élèves, de milieu rural, possédaient de la ville. Afin d'analyser les différents résultats, j'ai établi une grille en relevant tous les critères présents que je pouvais percevoir sur les différentes représentations. Ainsi, j'ai pu relever les éléments suivants : présence

de voies de circulation (14 occurrences), de maisons (15 occurrences), d'immeubles (12 occurrences), de la Tour Eiffel (5 occurrences), de services divers (5 occurrences), de signaux urbains (9 occurrences), de végétation (5 occurrences), de panneaux de signalisation (2 occurrences) et de commerces (5 occurrences). Aussi, pouvais-je remarquer des critères tels que les différents points de vue (vue aérienne avec 7 occurrences ou vue frontale avec 15 occurrences), la densité (faible avec 19 occurrences ou forte densité avec 3 occurrences), ainsi que le choix de la mise en page : paysage (22 occurrences) ou portrait (aucun occurrence). Afin d'obtenir une meilleure visibilité des résultats, j'ai réalisé le graphique suivant, prenant en compte le pourcentage médian (les occurrences supérieures à 35,5%) :

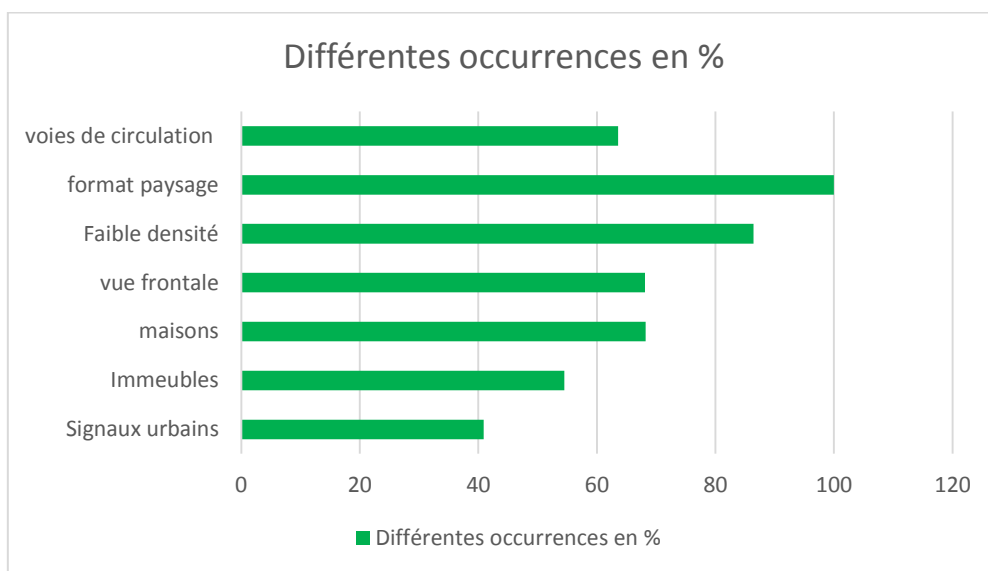


Fig. 14 Graphique des différentes occurrences (représentations initiales)

J'ai pu ainsi noter que tous les élèves ont utilisé le format paysage et qu'une grande majorité a utilisé une vue frontale afin de représenter la ville. De plus, nous pouvons percevoir que les élèves associent à la ville les voies de circulation, deux grands types de logements (maisons individuelles et immeubles) ainsi qu'une faible densité de population. De même, quelques signaux urbains apparaissent (environ 41%) tels que : feux tricolores ou encore panneaux signalétiques. Grâce à l'analyse des différentes conceptions, j'ai pu dès lors établir une séquence en fonction de ce qui a été représenté par mes élèves.

Afin de compléter les différents points de vue, le *brainstorming* qui occupe la phase suivante a permis aux élèves d'enrichir leurs représentations. De nouveaux éléments apparaissent tels que les termes « parking », « pharmacie », mais

également une expression telle que « beaucoup de gens », qui apparaît ici contradictoire avec l'analyse des productions individuelles. En effet, 86,4% des élèves ont représenté la ville comprenant une faible densité. Ainsi, la verbalisation a permis aux élèves d'exprimer et d'apporter des éléments nouveaux qui s'avéraient peut-être parfois difficile à représenter.

Lors de la deuxième séance, nous sommes revenus sur les différentes représentations des élèves. Afin de réaliser une mise en commun pertinente, j'avais choisi, au préalable, de classer les différentes productions selon leurs points communs et leurs différences. Ainsi, mes élèves ont pu percevoir ce qui apparaissait de manière récurrente sur l'ensemble des productions, mais également ce qui apparaissait de manière plus restreinte. Suite à cette mise en commun, une lecture magistrale de l'album a été réalisée en classe entière (comme dit précédemment, de prime abord sans montrer les images, puis en les montrant). Cette lecture s'est poursuivie par un questionnement permettant de percevoir si les élèves avaient compris le sens même de l'histoire, avant d'entreprendre toute relation avec l'étude de l'espace. Afin de me rendre mieux compte de leur compréhension, j'ai enregistré mes élèves tout au long de notre échange (la syntaxe est conservée) :

Maitresse : « Qu'évoque le titre *Plus tard*, selon vous ? »

Cléo : Ce que le petit enfant va faire plus tard

Malo. G : C'est ce que l'enfant va faire, car il dit toujours « je ferai ça plus tard »

Matéo : quand il sera grand !

Maitresse : Qu'est-ce que cette histoire raconte ?

Raphael : Qu'un petit garçon est en retard

Maitresse : Comment s'appelle-t-il ?

Tous les élèves : Gustave

Maitresse : Qu'est-ce que fait Gustave ?

Cléo : Il se balade dans la ville et passe dans des rues

Matéo : Il s'imagine pouvoir changer le pays grâce à son imagination car s'il réussit à faire ce qu'il veut, ça sera dans l'histoire, comme les grandes inventions

Maitresse : Qu'est-ce qui lui arrive à notre Gustave ?

Auriane : Il arrive en retard à l'école

Maitresse : Et avant d'arriver à l'école ?

Sarah : Il pense à plein de choses

Malo B : On dirait qu'il traverse toute une ville

Maitresse : Qu'est-ce qui se passe au fur et à mesure que Gustave traverse la ville ?

Emmy : Au début les gens ne sont pas réveillés et après il y a de plus en plus de monde

Marion : Ça suit la journée !

Emmy : Au début c'est calme !

Maitresse : Maintenant, je vais relire l'histoire et vous allez ensuite me dire par où passe Gustave.

Maitresse : D'où part-il ?

Gaia : De la maison

Maitresse : Ensuite où passe t-il ?

Malo G : Devant chez lui

Malo B : Devant un parc

Marion : Devant un aquarium

Kélya : Devant le train

Maitresse : Comment appelle-t-on ce lieu ?

Tous les élèves : La gare

Marion : Il passe dans la ville

Matéo : Il passe devant la Tour Eiffel

Maitresse : Il passe devant la Tour Eiffel ?

Tous les élèves : Non ! c'est lui Monsieur Eiffel

Maitresse : Est-ce que c'est dit dans le texte ?

Aubin : Non mais on peut le penser

Maitresse : d'accord. Ensuite ?

Dylan : Il passe devant plein de maisons

Gaia : Il arrive à l'école

Maitresse : il passe dans d'autres lieux ?

Raphael : Un moment il passe dans toute la ville, où il y a plein de magasins

Sarah : Et des restaurants !

Maitresse : Comment appelle-t-on cet endroit de la ville ?

Matéo : Le dedans !

Maitresse : On appelle ça le centre de la ville

Marion : C'est là où il y a beaucoup de gens !

La première phase de questionnement a permis de percevoir que les élèves avaient compris la trame narrative de l'histoire et qu'ils commençaient dès lors à faire le lien entre l'histoire et les illustrations (« ce n'est pas dans le texte mais dans l'image »). Un bref résumé a ensuite été réalisé afin de relever les éléments importants de ce qui a été dit. Les élèves l'ont réalisé en classe entière par le biais de la dictée à l'adulte : « *C'est un petit garçon qui s'appelle Gustave. Un matin il se réveille pour aller à l'école. Son école se trouve assez loin donc il doit traverser plusieurs endroits de la ville. Il a peur d'être en retard ! Au début il n'y a pas beaucoup de monde, mais plus Gustave marche, plus on voit du monde. Gustave est un petit garçon rêveur qui pense à ce qu'il pourrait faire plus tard. Lorsqu'il passe devant la gare, il imagine des trains avec des manettes, lorsqu'il passe devant l'aquarium il imagine une machine pour aller dans l'eau. Il pense à ce qu'il va faire plus tard. A force de rêver, il arrive en retard à l'école* » (texte repris à l'identique).

Cette seconde phase de questionnement concernant les différents lieux traversés par Gustave permettait d'entreprendre le travail de la troisième et de la quatrième séance. Ainsi la séance suivante consistait en une description de ce que les élèves voyaient sur les différentes illustrations et de prime abord sur la page de couverture :

Maitresse : Que voyons-nous sur la couverture ?

Cléo : Des maisons

Raphael : Une ville

Sarah : Une usine

Maitresse : Quoi d'autres ?

Auriane : Des arbres

Aubin : Des rails

Cléo : C'est un chemin de fer !

Maitresse : que voyons-nous d'autres ?

Sunly : Des voitures

Marion : Un chat

Malo G : des maisons « qui ont la tête par terre »

Maëlys : Des immeubles

Maëly : Un bus

Thaïs : Des maisons

Maitresse : Avez-vous d'autres choses à ajouter ?

Kélya : Des pointillés qui « font comme de la fumée »

Dylan : Des bonhommes

Maitresse : Comment pourrait-on dire ?

Aubin : Des personnes

Sunly : Il y a aussi des personnes à l'endroit et à l'envers

Dès la première de couverture, les élèves perçoivent des éléments constitutifs de la ville. Suite à cela, une description page par page a été réalisée en classe entière. Comme dit dans la partie précédente, les pages de l'album ont été agrandies et plastifiées au format A4 pour une meilleure visibilité. Cela a permis aux élèves de percevoir les éléments caractéristiques présents dans les différents lieux et paysages de la ville. Prenons pour exemple la page représentant le centre-ville. Les éléments suivants ont été relevés par les élèves : commerces et services, forte densité « beaucoup de gens », « beaucoup de voitures », « agitation », un rond-point au

centre, des passages-piétons. Ainsi, par le biais de la description les élèves peuvent établir une représentation mentale de ce que représente le centre d'une ville. Le choix de l'auteur/illustrateur de ne pas donner de nom à la ville permet également une représentation globale de ce qu'est une ville et non la représentation d'une ville en particulier qui n'aurait peut-être pas permis cette projection. Les différents lieux et paysages ont donc été, lors de cette troisième séance, abordés de manière significative.

La quatrième séance débute par un travail de manière individuelle. Les élèves devaient de prime abord classer les différents lieux de manière chronologique puis par groupe de 2, effectuer une vérification. Suite à cela une mise en commun collective a été réalisée. Une fois les élèves en accord, une vérification à l'aide de l'album a été établie. Afin d'en garder une trace, les élèves ont ensuite été amenés à noter le nom du lieu sous chaque image (cf. annexe 4).

Après cette phase de recherche individuelle, les élèves, par groupe de 4 ou 5, disposaient d'une image agrandie d'une page de l'album et devaient y lister tous les éléments qu'ils percevaient et essayer de donner un nom à ce lieu. Cela permettait de mettre en commun leurs différents points de vue par le biais d'une image donnée. En voici un exemple (cf. annexe 5 pour une autre production).

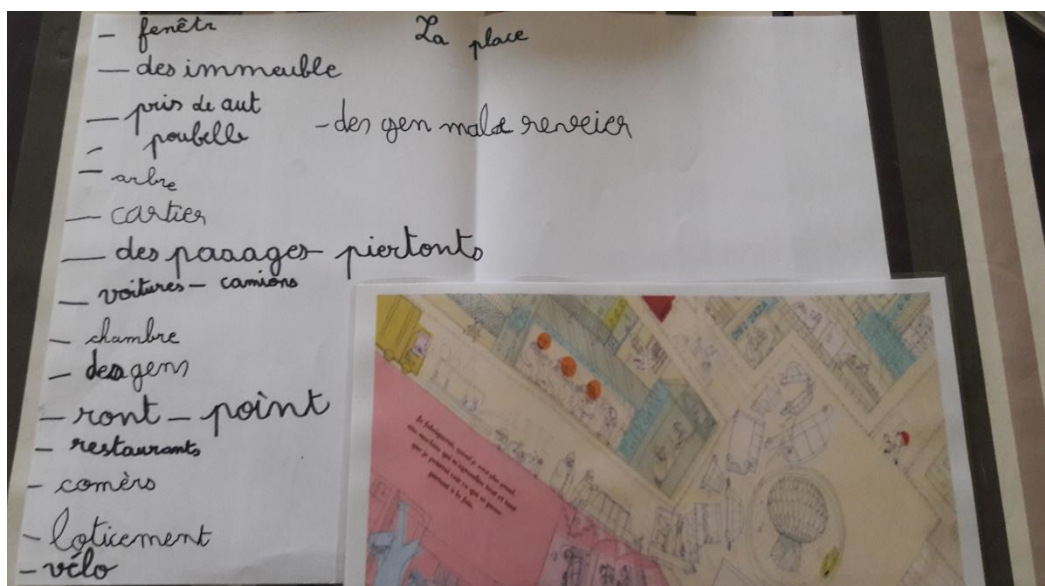


Fig. 15 Exemple d'une fiche de recherche par groupe

On peut ainsi constater que les élèves ont su relever les éléments importants et caractéristiques de la place du centre-ville. Même si le terme de centre-ville n'est pas

donné par les élèves, des éléments importants sont cités tels que : passages-piétons, « des gens », commerces, restaurants, mais également des éléments erronés tels que : lotissement, quartier. La mise en commun collective a permis de valider et/ou d'invalider les différentes propositions. Les élèves ont su rebondir sur leurs propositions et ainsi donner une définition claire et précise d'un lotissement : « un lotissement est un ensemble de maisons qui ne sont pas dans le centre-ville ». Ils ont également su le situer dans l'album. Un des élèves a précisé qu'on pouvait également parler de « zone pavillonnaire ». Concernant le terme « quartier », un élève a proposé la définition suivante que nous avons retenue : « une petite partie de la ville ». Ces précisions ont permis d'aborder les différents éléments constitutifs d'une ville : la périphérie et le centre-ville. Le terme de périphérie a été donné. Suite à la mise en commun des différentes affiches, la correction de la fiche de l'étape 1 a été réalisée. Les différents lieux et paysages retenus ont été les suivants : la maison, la rue, la rue commerçante, le parc, la place du centre-ville, la gare, la zone pavillonnaire et zone industrielle, l'école.

Ainsi, lors de la cinquième séance, les élèves ont été amenés à classer les différents lieux et paysages selon leur fonction à partir d'une grille analytique. En voici un exemple :

	Constructions (qu'ont construit les hommes ?)	Voies de circulation (comment peut-on se déplacer ?)	Végétation (Quels espaces verts?)	Activités (Que peut-on faire ?)
Centre-ville	place commerces gare	passage-piétons voitures, camions rond point rue train	arbres	restaurant librairie école
Périphérie	maison lotissement immeubles	pont fleuve	parc	école
Zone industrielle	usine			

Fig. 16 Grille analytique des différents lieux et paysages

Les termes de « périphérie » et de « centre-ville » ont été rappelés au préalable. Ainsi, les élèves ont pu proposer différents classements ; qui ont ensuite été validés et/ou invalidés lors de la mise en commun. Les élèves ont seulement utilisé les éléments présents dans l'album, aucun d'entre eux n'a ajouté d'éléments qui auraient pu entrer dans les différents classements. Nous pouvons percevoir sur l'exemple ci-dessus, que l'élève a classé les maisons, le lotissement dans la zone périphérique, et qu'au contraire se concentraient au centre-ville diverses activités (restaurant, librairie, école) en prenant soin de placer certains éléments à la fois dans le centre de la ville mais également dans la zone périphérique (l'école). Suite à ce travail, une trace écrite concernant le parcours de Gustave a été réalisée en classe entière. Pour cela, les élèves devaient à la fois se remémorer les différents lieux traversés par Gustave, mais également utiliser des termes relevant du déplacement dans l'espace. Cela a permis de renforcer un des points du programme étudié en période 1 « Se repérer dans son environnement proche » et « Situer des objets ou des personnes les uns par rapport aux autres ou par rapport à d'autres repères » en utilisant le vocabulaire permettant de définir des positions (gauche, droite, au-dessus, en dessous, sur, sous, devant, derrière, près, loin, premier plan, second plan, nord, sud, est, ouest) et des déplacements (avancer, reculer, tourner à droite / à gauche, monter, descendre)³⁵. Voici un extrait de ce qui a été dit en classe :

Maitresse : D'où part Gustave ?

Cléo : de sa maison

Maitresse : Que fait-il ensuite ?

Dylan : il marche

Maitresse : Précisez

Auriane : sur le trottoir

Matéo : il arrive à la rue commerçante

³⁵ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE. « Nouveaux programmes cycle 2 ». [en ligne]. Mise à jour le 24/12/2015. Disponible sur : cache.media.education.gouv.fr/file/48/.../collegeprogramme-24-12-2015_517627.pdf. (consulté le 10/03/2017).

Maitresse : Très bien, ensuite que fait-il ?

Marion : Il tourne

Maitresse : à droite, à gauche ?

Raphael : il tourne à gauche !

Alexy : pour arriver au parc

Maitresse : et après le parc ?

Thaïs : à l'aquarium

Maitresse : Que traverse-t-il pour arriver à l'aquarium ?

Malo G : une rue où il y a plein de monde

Maitresse : Une fois arrivé à l'aquarium, que fait-il ?

Kélya : il avance

Maitresse : il avance comment ? il tourne ?

Malo B : Non il va tout droit

Maitresse : très bien ! pour arriver où ?

Cléo : sur la place

Maitresse : Oui ! où se situe-t-elle ?

Alexy : dans le centre-ville

Maitresse : On continue

Dylan : il passe sur un passage piéton

Maitresse : dans quelle direction ?

Léo : à gauche et il arrive à la gare

Maitresse : Que fait-il ensuite ?

Kélya : il passe sur le pont en sifflant

Maitresse : Oui, il passe sur le pont pour arriver où ?

Ashley : à la zone pavillonnaire et là où il y a une grosse usine

Maitresse : Très bien ! sommes-nous toujours dans le centre-ville ?

Ashley : non !

Maitresse : Où nous trouvons-nous si ce n'est pas le centre de la ville

Malo B : périphérie !

Maitresse : Oui ! Ensuite ?

Cléo : Il passe à côté de la grande route

Maitresse : Oui et ?

Maëlys : il arrive devant une très très grosse entreprise

Maitresse : Puis il arrive où ?

Dylan : A l'école !

Gaia : il va tout droit pour y arriver

Ainsi, les élèves ont pu retracer le parcours de Gustave, ce qui leur a permis de revoir les termes de « centre-ville » et de « périphérie » mais également de faire le lien entre les différents lieux et paysages représentatifs de la ville. Cette dernière séance constituait la trace écrite finale de la séquence sur la ville (cf. annexe 6).

Pour savoir si mes élèves avaient, grâce à la séquence mise en place, changé modifié, voire complété leur représentation initiale de l'espace urbain, j'ai choisi de les évaluer de la manière suivante : réaliser un court recueil racontant le trajet d'un personnage dans la ville. Ils étaient amenés à écrire un court texte puis à illustrer les différents lieux choisis. Afin de percevoir l'évolution de leur représentation, je me suis notamment focalisée sur la première de couverture, qu'ils avaient à réaliser, qui consistait à représenter de nouveau la ville. Ainsi, j'ai pu confronter les résultats initiaux et finaux (cf. annexe 7).

2. Résultats et analyse

Afin de mesurer au mieux les évolutions, j'ai établi la même grille que lors des représentations initiales. Elles ont ensuite été comparées. Dans un premier temps, j'aborderai cette comparaison puis dans un second temps, je montrerai comment les élèves se sont emparés de la lecture de l'album *Plus tard*.

Ainsi, après analyse des différentes représentations j'ai pu me rendre compte que la totalité des critères subsistaient (avec un plus fort ou plus faible pourcentage) et que deux critères étaient apparus : la présence d'usines et l'utilisation nouvelle dans le choix du format de la feuille (format portrait). Afin d'apprécier les différences d'occurrences, j'ai de prime abord effectué un comparatif entre les représentations initiales et les représentations finales, puis j'ai réalisé un graphique médian permettant de voir quelles occurrences étaient omniprésentes lors des représentations finales. Pour terminer j'ai comparé les deux graphiques.

Après comparaison, voici le résultat :

Critères	% d'occurrences : représentations initiales	% d'occurrences : Représentations finales	Différences
voie de circulation	63,6	86,4	+ 22,8
maisons	68,8	72,2	+ 3,4
immeubles	54,5	68,2	+ 13,7
Tour Eiffel	22,7	4,55	-18, 15
Vue aérienne	31,8	54,5	+ 22,7
Services	22,7	45,5	+ 22,8
Vue frontale	68,1	40,9	-27,2
Signal urbain	40,9	40,9	=
Végétation	22,7	45,5	+ 22,8
Forte densité	13,6	72,7	+ 59,1
Panneaux de signalisation	9	50	+ 41
Faible densité	86,4	27,3	-59,1
Format paysage	100	59,1	-41,9
Commerces	22,7	36,4	+ 13,7

Format portrait	0	40,9	+ 40,9
Usine	0	31,8	+ 31,8

Fig. 17 Tableau de comparaison des représentations initiales et finales

Il est ainsi possible de remarquer que certaines occurrences sont en forte augmentation : les voies de circulation, les vues aériennes, la présence de divers services, les panneaux de signalisation et la présence d'usine et du format portrait de la page. On remarque également une forte opposition dans le choix des densités (faible ou forte densité). En effet, lors des représentations initiales 13,6 % des élèves optaient pour une densité forte contre 72,7 % lors des représentations finales. Les élèves perçoivent dès lors la ville comme un espace où la population semble abondante. Certains éléments restent identiques tels que la présence de signaux urbains, de maisons et immeubles tandis que d'autres disparaissent tels que la présence de la Tour Eiffel. Cela permet de percevoir que les élèves ne se sont pas focalisés sur une ville en particulier mais sur l'espace urbain en général.

Un graphique médian comme lors de la phase initiale permet de faire ressortir certains points fondamentaux de cette étude. En voici les résultats (toutes les occurrences étant supérieures ou égales à 45,5 %) :

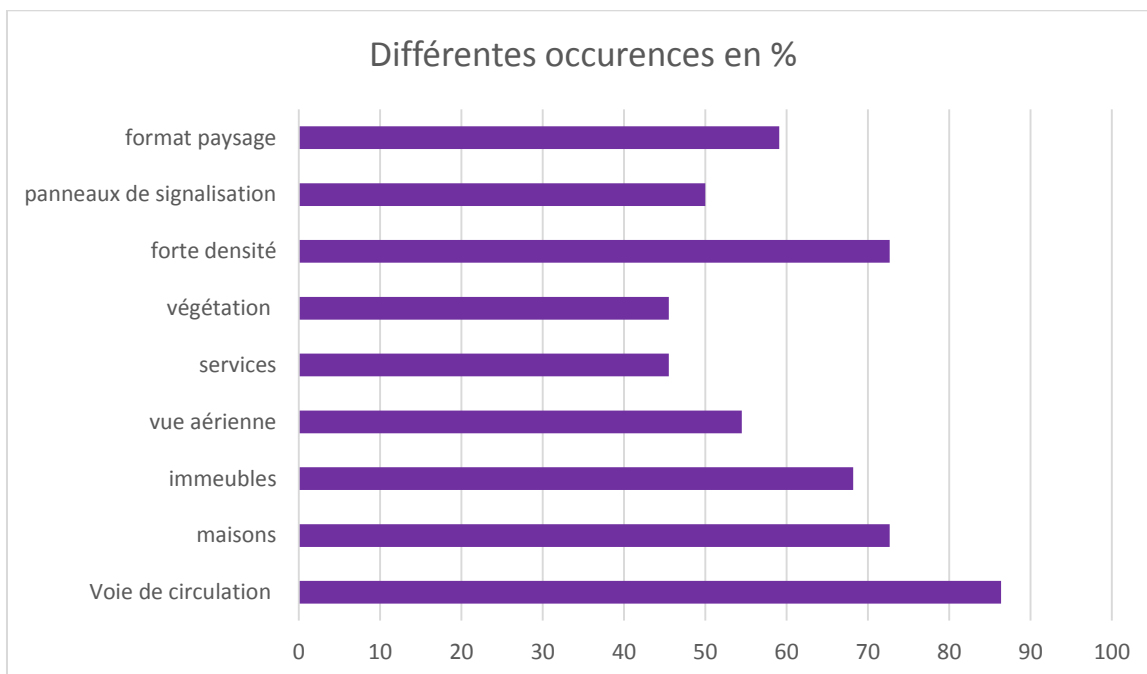


Fig. 18 Graphique des différentes occurrences (représentations finales)

La conservation de certains éléments est notable tels que les voies de circulations, les maisons et immeubles ainsi que l'utilisation du format paysage. La

présence de la forte densité vient prendre place au détriment de la faible densité. Les signaux urbains ne sont plus présents contrairement à la forte présence de panneaux de signalisation. De plus, la végétation et les services, non présents lors des représentations initiales, sont ici évoqués et représentent plus de 45 % des occurrences. Ainsi, les représentations ont dès lors été modifiées (passage d'une faible à une forte densité), complétées (les voies de circulation apparaissent en plus grand pourcentage) et renouvelées (présence de nouveaux éléments tels que les services ou la végétation).

Voici un graphique combiné afin de percevoir ces évolutions :

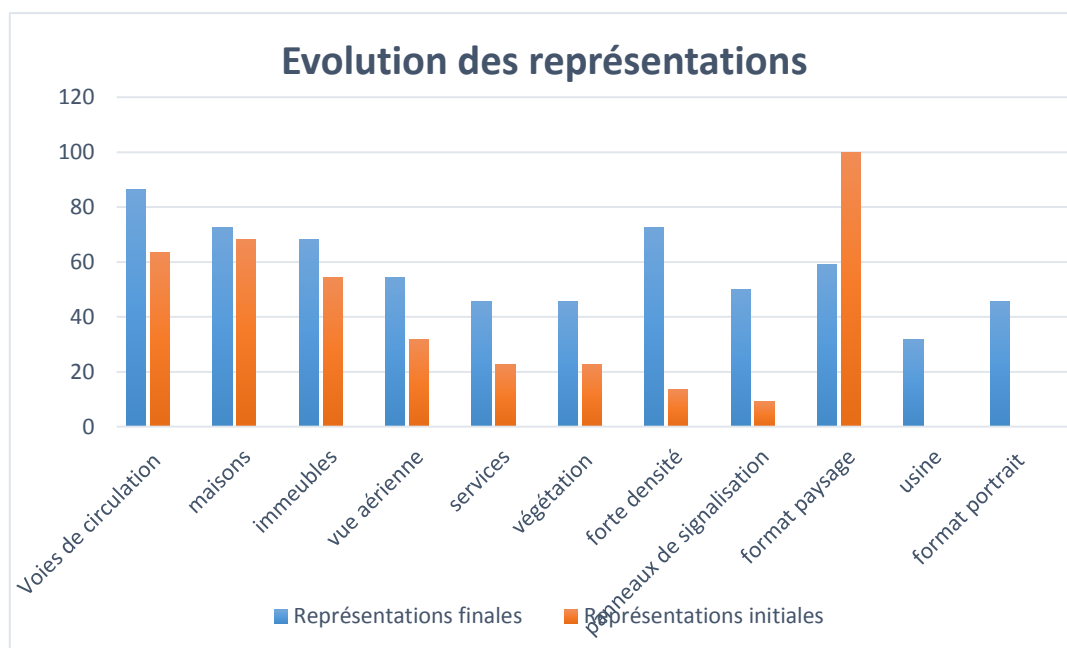


Fig. 19 Graphique représentant l'évolution des représentations

L'évolution des différentes représentations peut être traduite par la forte influence que tient l'album dans notre étude. Tout d'abord du point de vue de la forme, nous notons une différence au niveau du format de la page (position ou portrait). Lors des représentations initiales, la totalité des élèves avait choisi le format paysage. Nous percevons lors des représentations finales qu'environ 40,9 % des élèves ont opté pour le format portrait, pourtant inexistant jusque alors. Cela est sans doute dû à la lecture particulière que constitue l'album. En effet, le lecteur doit parfois effectuer une rotation de l'album afin de « lire » les différentes illustrations. Ainsi, les élèves s'en sont emparés afin de réaliser leur recueil. De plus, au niveau de point de vue, la vue

aérienne est omniprésente dans les représentations finales. Ce choix est effectué dans la première de couverture de l'album. Gaëtan Dorémus utilise ce point de vue afin de représenter la ville. Les élèves semblent dès lors s'emparer d'un univers afin de construire le leur.

Cette « influence » est également perceptible dans les représentations mêmes que les élèves se font de la ville. Représentant l'espace urbain comme « calme » et « serein » dans leur représentation première, les élèves ont ensuite changé de point de vue, et ont, au contraire, représenté un espace « agité », empli de monde et de transports. Nous retrouvons ceci dans le travail de G. Dorémus, lorsqu'il représente par exemple, la rue piétonne, la gare ou bien encore la place du centre-ville.

Les services et les commerces, assez peu présents lors des conceptions initiales, apparaissent ensuite à 45,5 % et 36,4 % des occurrences. Dans l'album, Gaëtan Dorémus prend le soin de représenter, que ce soit dans la rue commerçante ou sur la place du centre-ville, les différents commerces que nous pouvons trouver en ville tels que le fleuriste, la boucherie ainsi que des lieux précis tels que la gare ou l'école. Ainsi, les élèves se sont emparés de ces différents éléments afin de représenter l'espace urbain. La forte influence des illustrations est également perçue lorsque les élèves, de primer abord, ne représentent pas d'usine, puis après l'étude de l'album, 31,8 % des élèves en ont représenté une ou plusieurs.

Ainsi, l'album permet à l'élève d'établir des représentations mentales par le biais de ce médium ludique qui vient compléter ou modifier ce qu'il sait déjà. La littérature se montre dès lors au service de l'espace et inversement. La littérature permet de représenter l'espace et la géographie permet d'entrer dans un univers particulier, qui est celui du monde fictif.

Conclusion

Cette étude m'a permis d'apprécier les qualités d'une relation complémentaire entre la littérature de jeunesse et l'étude de l'espace et ainsi percevoir les multiples possibilités qui s'offrent à nous, enseignants. Les élèves « surpris par l'audace d'une représentation ou bien réjouis par un rapport texte/image inattendu [...] ont pu découvrir une dimension supplémentaire à l'histoire »³⁶. Les illustrations ont permis à l'élève « d'entrer » dans l'aire urbaine par le biais d'un protagoniste auquel ils ont pu s'identifier (enfant rêveur sur le chemin de l'école). Ainsi, j'ai pu remarquer que l'ensemble de mes élèves s'est investi de manière considérable tout au long de la séquence. Cela s'est révélé par l'intérêt qu'ils portaient à la lecture de l'album et par les activités qui s'y rapportaient mais également par la mise en place de dispositifs différenciés qui a permis à chacun de s'investir au mieux dans l'activité.

En tant qu'enseignant, il est indispensable de prendre en compte la diversité des élèves en repérant les difficultés individuelles de chacun d'entre eux afin de proposer les moyens les plus adaptés pour les faire progresser. D'un point de vue professionnel, cela nous fait réfléchir sur notre pratique au quotidien et nous permet d'ajuster notre enseignement selon les besoins. En tant que référent porteur des valeurs de la République et des principes éthiques de laïcité, il est important de les faire partager en offrant un regard sur l'altruisme et les différences. De plus, cette séquence m'a permis de travailler certaines compétences relatives au référentiel de compétences des professeurs des écoles. Tout d'abord, la compétence « prendre en compte la diversité des élèves » en favorisant l'intégration de compétences transversales (responsabilité et collaboration) ainsi que par la mise en place de médiums de différenciation au vu des difficultés de certains élèves (difficultés de lecture ; du passage à l'écrit...). De plus, le développement de la compétence relative à « organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant

³⁶ VAN DER LINDEN S. *Lire l'album*. Le-Puy-en-Velay : L'atelier du poisson soluble, 2006, p. 8

l'apprentissage et la socialisation des élèves » a été travaillée par la mise en place de groupes de travail.

Cette étude a permis de démontrer que mes élèves ont découvert un espace qui ne fait pas nécessairement partie de leur environnement familial (élèves de milieu rural) par le biais d'un médium ludique : l'album. L'album s'est montré, dans cette séquence, comme médiateur des apprentissages (transmission d'un espace géographique) mais a également permis de développer des compétences transversales relatives à la lecture, à l'écriture, au langage et aux arts visuels. La représentation de l'espace urbain, transmise par les illustrations de l'album, a donc permis aux élèves de modifier leurs représentations premières, et ce, de manière pertinente.

Bibliographie

AU FEMININ.COM. « Villes les plus importantes » [en ligne]. *Toutes-les-villes.com*. Disponible sur : www.toutes-les-villes.com/villes-population.html (consulté le 23/02/2017).

BOULAIRE C. *Le Livre pour enfants*. Rennes : Presse universitaire de Rennes, 2006.

DOREMUS G. *Plus tard*. Rodez : Editions du Rouergue, 2000.

DOREMUS G. « Plus tard ». Disponible sur : <http://gaetan.doremus.free.fr/spip.php?article11> (consulté le 08/03/2017).

DUNLOP J. *Les 100 mots de la géographie*. Paris : Presses universitaires de France, 2009

EDUSCOL. « Géoconfluences » [en ligne]. Lyon : ENS de Lyon. Disponible sur : <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/> (consulté le 03/05/2017).

EDUSCOL. « Questionner l'espace et le temps. Explorer les organisations du monde » [en ligne]. Disponible sur : <http://eduscol.education.fr/cid100805/questionner-l-espace-et-le-temps.html> (consulté le 27 février 2017).

GRUPE DE JEUNESSE DU SNE. interview « Regard sur l'album [en ligne]. Narbonne : Editeurs du groupe Jeunesse du SNE. Disponible sur : <http://www.deslivrespourlajeunesse.fr/Albums#.WTwZzZW1vIU> (consulté le 15/03/2017).

MEUNIER C. « Images de l'urbain dans les albums pour enfants » (prépublication). Orléans : ESPE Centre Val de Loire, 2017.

MEUNIER C. *Les Géo-graphismes de Peter Sis*. Paris : L'Harmattan, 2015.

MEUNIER C. *L'Espace dans les livres pour enfants*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes UHB Rennes 2, 2016.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE. « Nouveaux programmes cycle 2 ». [en ligne]. Mise à jour le 24/12/2015. Disponible sur : cache.media.education.gouv.fr/file/48/.../collegeprogramme-24-12-2015_517627.pdf (consulté le 10/03/2017).

VAN DER LINDEN S. *Lire l'album*. Le-Puy-en-Velay : L'atelier du poisson soluble, 2006.

Table des illustrations

Fig. 1 Répartition des élèves en fonction de leur zone d'habitation.....	7
Fig. 2 Nombre d'habitants par grandes villes citées.....	8
Fig. 3 Répartition du nombre de villes visitées par les élèves.....	9
Fig. 4 Exemple 1 de représentation initiale.....	10
Fig. 5 Répartition des différents types de logements cités par les élèves.....	11
Fig. 6 Exemple 2 de représentation initiale.....	12
Fig. 7 Carte mentale.....	13
Fig. 8 Tableau synthétique des différents éléments.....	13
Fig. 9 Pages 1 et 2 de l'album <i>Plus tard</i>	17
Fig.10 Pages 15 et 16 de l'album <i>Plus tard</i>	18
Fig.11 Page de couverture de l'album <i>Plus tard</i>	18
Fig.12 Pages 9 et 10 de l'album <i>Plus tard</i>	20
Fig.13 Pages 21 et 22 de l'album <i>Plus tard</i>	21
Fig.14 Graphique des différentes occurrences (représentations initiales).....	29
Fig.15 Exemple d'une fiche de recherche par groupe.....	34
Fig.16 Grille analytique des différents lieux et paysages.....	35
Fig.17 Tableau de comparaison des représentations initiales et finales.....	40
Fig.18 Graphique des différentes occurrences (représentations finales).....	40
Fig.19 Graphique représentant l'évolution des représentations.....	41

Annexes

Annexe I : Questionnaire d'entrée dans l'activité.....	48
Annexe II : Conceptions initiales.....	49
Annexe III : Première de couverture : livrets finaux.....	50
Annexe IV : Fiche de recherche individuelle : les lieux traversés par Gustave	51
Annexe V :Exemple d'une fiche de recherche par groupe : la gare	52
Annexe VI : Trace écrite finale.....	53
Annexe VII :Exemple représentation initiale VS représentation finale	54

Annexe I : Questionnaire d'entrée dans l'activité

Questionnaire : La ville

Où habites-tu ?

.....

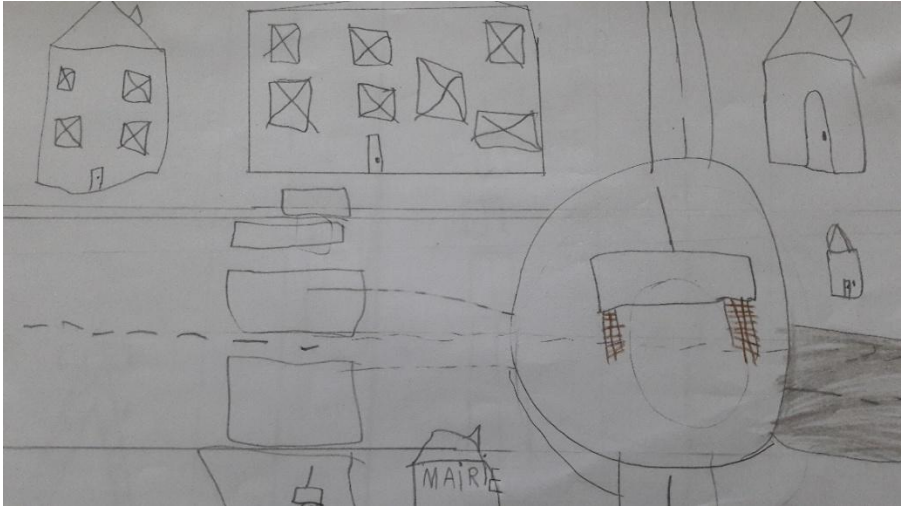
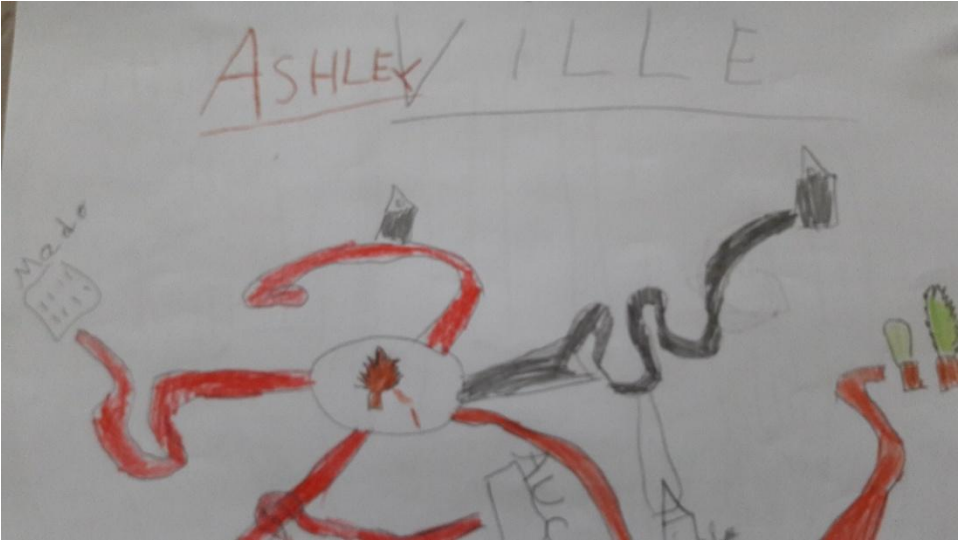
Es-tu déjà allé(e) à Tours ?

.....

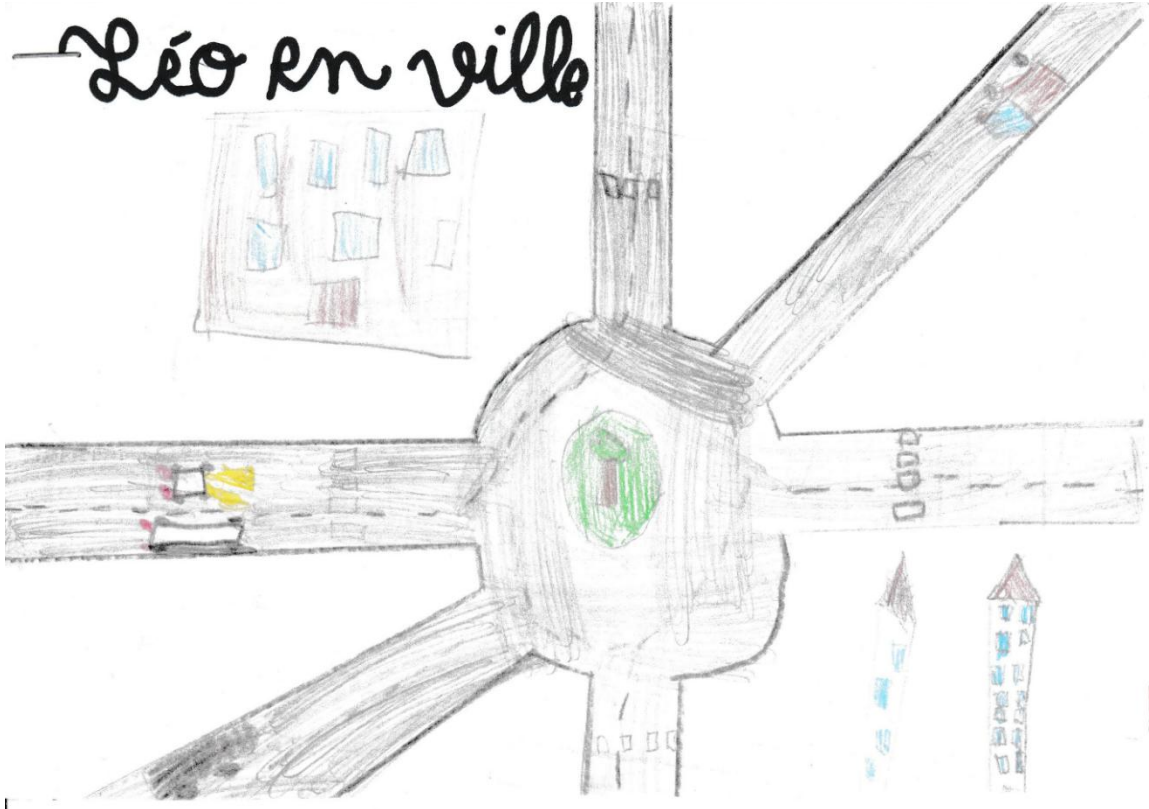
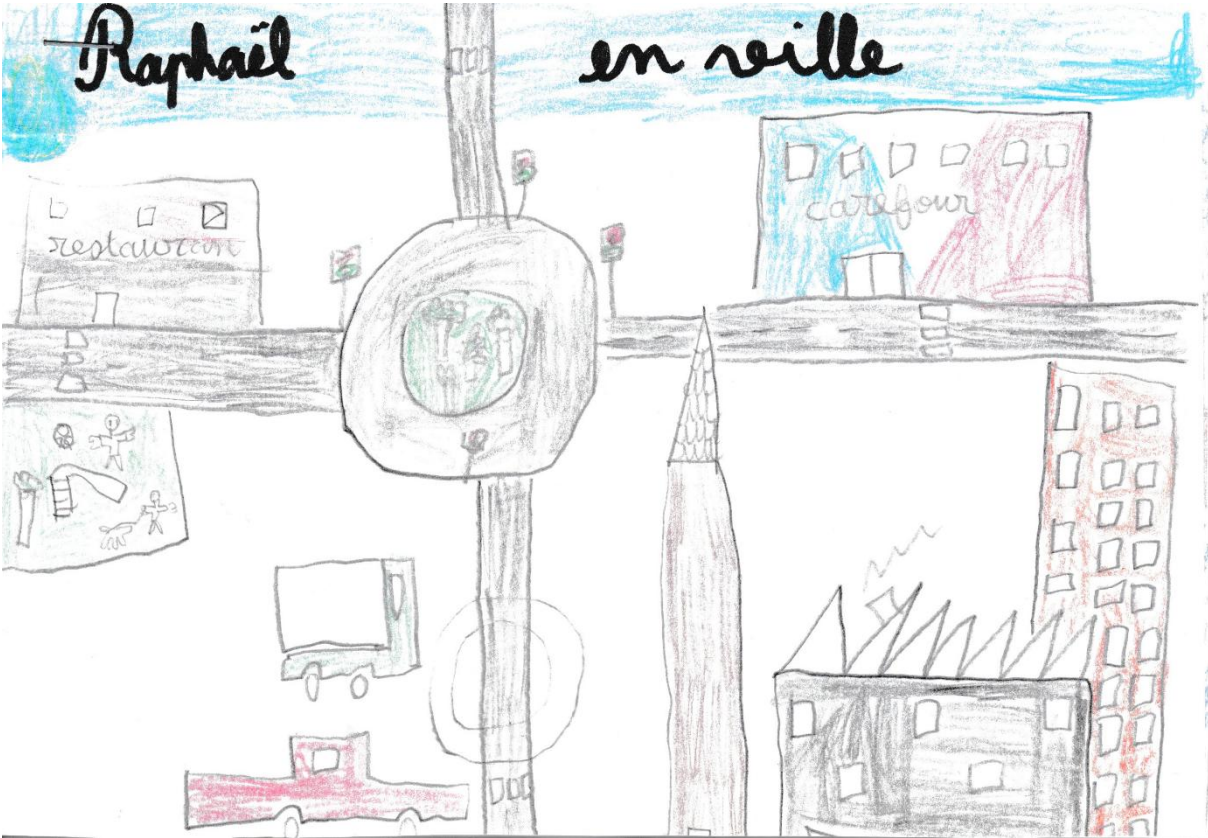
Quelles grandes villes as-tu déjà visité ?

.....

Annexe II : Conceptions initiales



Annexe III : Première de couverture : livrets finaux



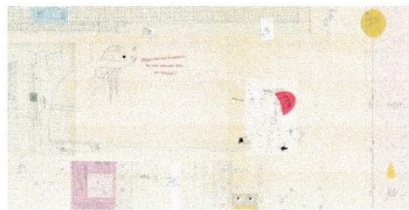
Annexe IV : Fiche de recherche individuelle : les lieux traversés par Gustave

A partir de l'album **Plus tard** de Gaëtan Dorémus : *La ville*

Sous chaque image, note le nom du lieu que tu reconnais :



villè



maison



rue



rue commerciale



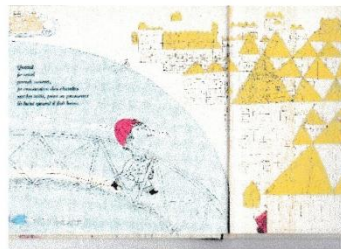
parc



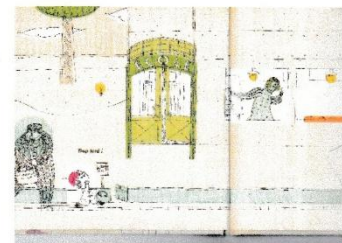
parc (centre ville)



gare

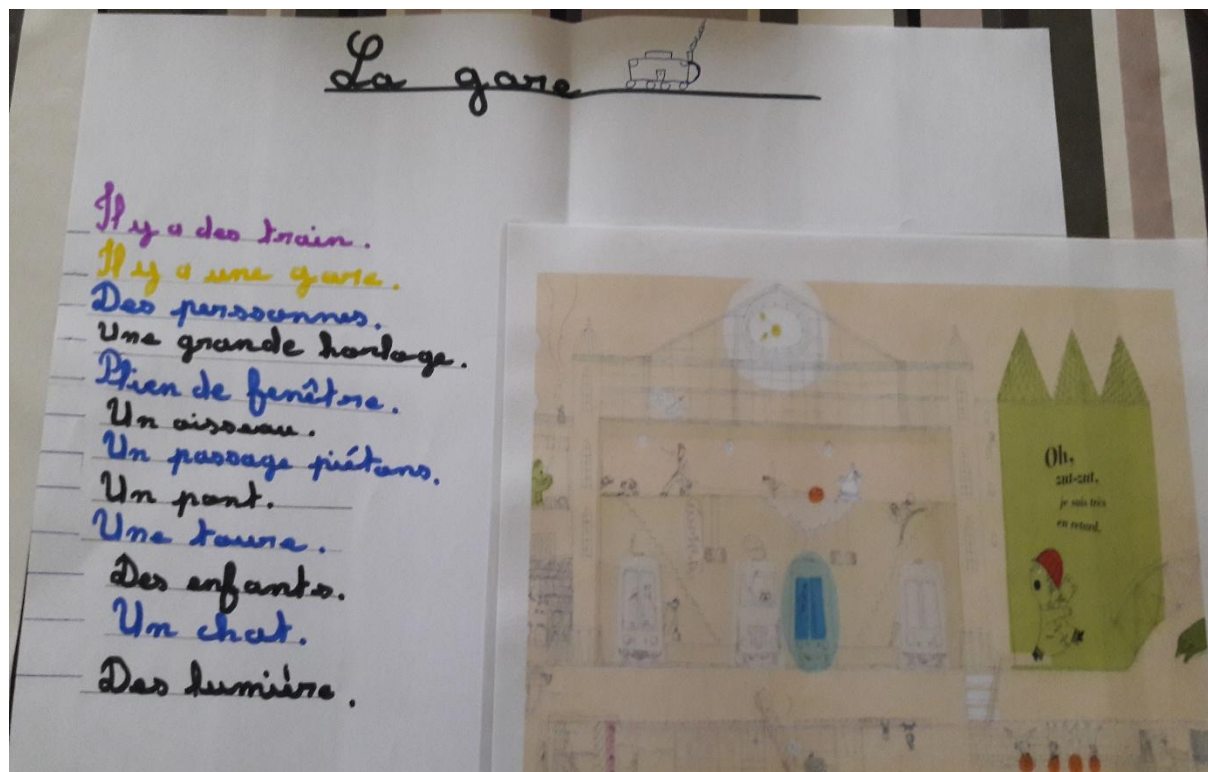


zone par l'industrie
immeubles
usine

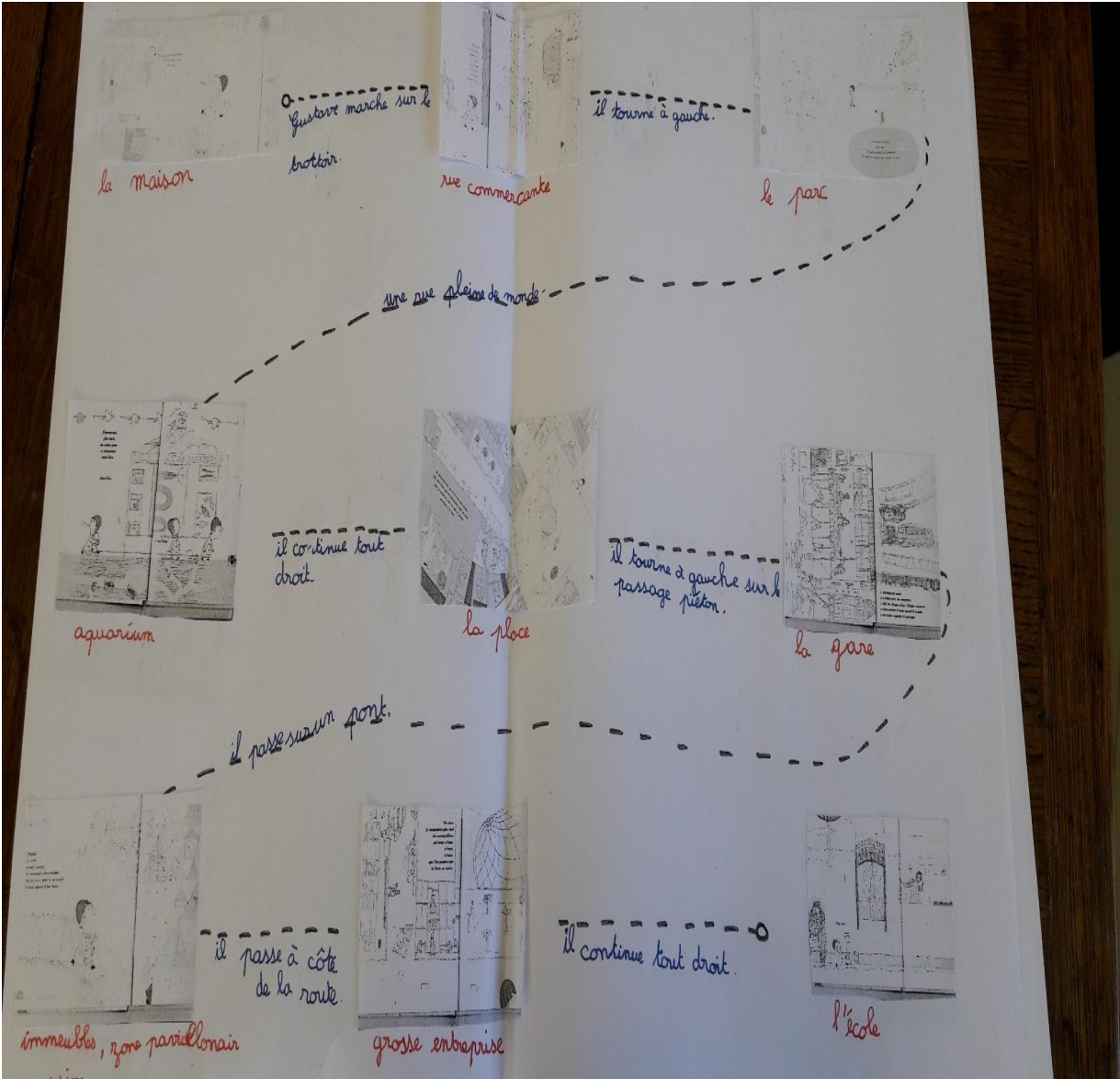


école

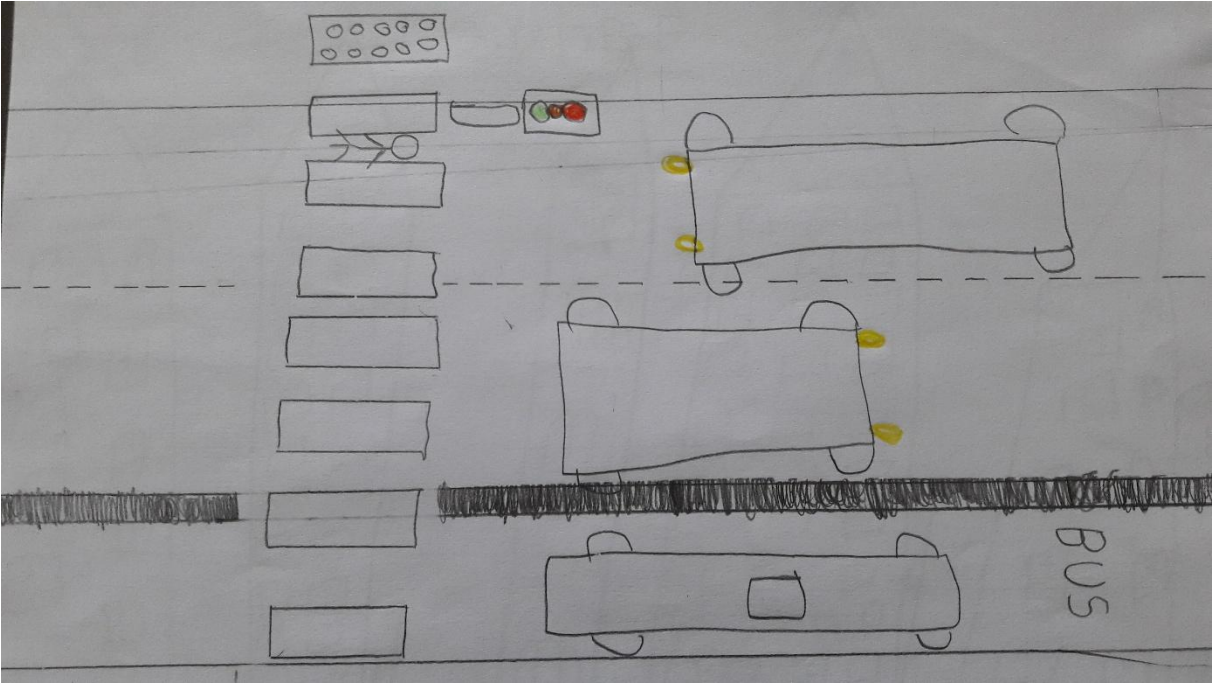
Annexe V : Exemple d'une fiche de recherche par groupe : la gare



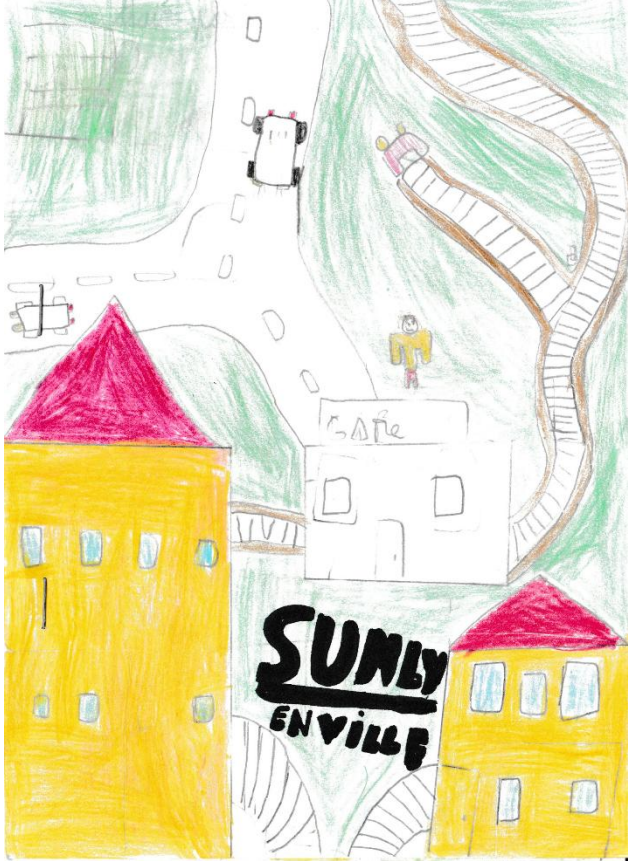
Annexe VI : Trace écrite finale



Annexe VII : Exemple représentation initiale VS représentation finale



Représentation initiale de l'espace urbain (Sunly)



Représentation finale de l'espace urbain (Sunly)

Mélanie LAUR

Modifier les représentations de l'espace urbain à partir de la lecture d'un album

Résumé : L'album, de par sa richesse et sa diversité, est placé au centre de ce travail de recherches. Offrant une représentation de l'espace urbain, l'album *Plus tard* de Gaëtan Dorémus se montre ici comme transmetteur des apprentissages. Mêlant textes et images, l'album génère de l'espace pour le lecteur en l'invitant à porter un regard attentif sur le monde qui l'entoure. La dernière partie de notre étude montrera en quoi l'album de jeunesse peut permettre à des élèves de CE1/CE2 de découvrir, compléter voire modifier leurs représentations initiales d'un espace donné.

Mots clés : album de jeunesse – espace urbain – textes – images – représentations initiales

Modify initial representation of urban space from reading a children book

Abstract : The children picture book, thanks to its richness as its diversity, is set at the centre of this research. Offering a representation of the urban space, the children book *Plus tard* by Gaëtan Dorémus, position itself as a knowledge transmitter. Mixing text and images, the children book gives space for the reader by leading him to take a close look on the world around him. The last part of our study will show how the children book can help CE1/CE2 pupils to discover, complete or modify their initial representation of a given space.

Keywords : children book – urban space – text – images – initial representation