



HAL
open science

Construire une maquette de la classe dans le cadre d'une correspondance scolaire, pour structurer l'espace proche en grande section

Lison Sechaud

► To cite this version:

Lison Sechaud. Construire une maquette de la classe dans le cadre d'une correspondance scolaire, pour structurer l'espace proche en grande section. Education. 2017. dumas-01754861

HAL Id: dumas-01754861

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01754861>

Submitted on 30 Mar 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Année universitaire 2016-2017

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

Mention *Premier degré*

**Construire une maquette de la classe
dans le cadre d'une correspondance
scolaire, pour structurer l'espace
proche en grande section**

Présenté par Lison Sechaud

Première partie rédigée en collaboration avec Elizabeth Chovelon

Mémoire de M2 encadré par Martine Koné

Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) Lison SECHAUD

Auteur du mémoire de master 2 ou de l'écrit scientifique réflexif **(MEEF-PE)** MEEF-SD /
MEEF-EE / MEEF-PIF (entourez la mention et indiquez le titre du mémoire) :

**Construire une maquette de la classe dans le cadre d'une correspondance scolaire, pour
structurer l'espace proche en grande section**

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

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées
conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient(e) que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et
complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au
sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à *Bonneviller*,

Le *12/05/2017*

Signature de l'étudiant(e)

Lison Lechaud 

Autorisation de diffusion électronique d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e) LISON SECHAUD

auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé : Construire une maquette de la classe dans le cadre d'une correspondance scolaire, pour structurer l'espace proche en grande section

, agissant en l'absence de toute contrainte,

autorise n'autorise pas

le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son mémoire.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : membupe@univ-grenoble-alpes.fr

Fait à *Bonneviller*, le 12/05/2017

Signature de l'étudiants(e),
Précédée de la mention « bon pour accord »

Bon pour accord, *Lison Lechaud*



REMERCIEMENTS

Tout d'abord, j'adresse ma plus grande reconnaissance à mes élèves de grande section de l'école La Grangette à Thonon-les-Bains qui ont participé avec enthousiasme au projet que j'ai mis en place et qui ont su se montrer attentifs et curieux.

Mes remerciements s'adressent ensuite aux enseignantes et aux ATSEM de l'école La Grangette qui ont su me soutenir et m'accompagner durant cette première année d'enseignement.

Je tiens particulièrement à remercier madame Martine Koné, directrice de l'EPSE de Bonneville et enseignante tutrice de ce mémoire, pour son investissement, ses encouragements et son accompagnement tout le long de ce mémoire et durant mon année à l'ESPE.

Enfin, je remercie mon binôme de mémoire, Elizabeth Chovelon, avec qui j'ai collaboré pour la mise en place du projet et pour l'élaboration de ce mémoire.

Sommaire

Introduction	1
1. Cadre théorique.....	3
1.1 L'école maternelle, un lieu de socialisation.....	3
1.1.1 Pourquoi ?	3
1.1.2 Comment ?	5
1.2 Travailler sur un espace commun : la classe	6
1.2.1 La classe : lieu d'exploration personnelle et collective	6
1.2.2 L'importance de l'aménagement de la classe	7
1.2.2.1 Pour le bien-être des élèves	7
1.2.2.2 Pour la prise de conscience de l'espace.....	8
1.3 Construire des apprentissages	9
1.3.1 Notion de protogéographie	9
1.3.2 Notions à travailler : les points de repère	11
1.3.3 La procédure à suivre pour développer les capacités de structuration de l'espace à l'école maternelle	12
1.3.3.1 Le jeu et la transdisciplinarité	12
1.3.2.3 La construction de la maquette de la classe	13
1.4 La correspondance scolaire	13
1.4.1 La démarche de projet	13
1.4.2 Justifier la correspondance scolaire	14
1.5 Formulation de la problématique	15
2. Cadre méthodologique.....	17
2.1 Présentation de la classe	17
2.1.1 Les participants	17
2.1.2 Matériel	18

2.1.3 Procédure	19
2.3 Le recueil de données	22
3. Cadre analytique	23
3.1 Analyse des données : une réussite	23
3.1.1 La réussite établie en comparant les productions finales et initiales des élèves	23
3.1.1.1 La représentation des meubles et des différents espaces de la classe dans les productions des élèves.....	23
3.1.1.2 La matérialisation graphique de l'espace	25
3.1.1.2 La présence de l'affectif dans les productions des élèves	26
3.1.2 Explication et discussion des résultats.....	30
3.2 Les facteurs de réussite	32
3.2.1 La démarche transdisciplinaire : notions construites	32
3.2.1.1 Une exploration étayée par le langage	32
3.2.1.2 La manipulation.....	32
3.2.1.3 L'organisation/la structuration de l'espace	33
3.2.2 Le rôle de l'autre : l'expérience de l'autre.....	33
3.2.2.1 Au sein d'un groupe de travail	33
3.2.2.2 Au sein de la classe	34
3.2.2.3 Avec une autre classe	35
Bibliographie.....	36
Annexes.....	37

Introduction

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

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

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

Dans un premier temps, nous précisons le cadre théorique dans lequel s'insère notre travail à partir de lectures sur le sujet que nous avons choisi de traiter. Dans cette partie, nous

étudierons les spécificités de l'école maternelle en tant que lieu de socialisation, ensuite nous étudierons l'espace classe, puis la construction des notions de structuration de l'espace et enfin nous étudierons les avantages de la mise en place d'une correspondance scolaire.

En seconde partie, sera présenté le cadre méthodologique dans lequel nous préciserons les participants, le matériel et la procédure mise en place pour l'étude.

Enfin, dans une dernière partie, nous analyserons les données recueillies et discuterons la pertinence des hypothèses émises dans la problématique.

1. Cadre théorique

1.1 L'école maternelle, un lieu de socialisation

1.1.1 Pourquoi ?

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

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

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

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

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

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

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

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

1.1.2 Comment ?

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

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

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

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

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

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

1.2 Travailler sur un espace commun : la classe

1.2.1 La classe : lieu d'exploration personnelle et collective

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

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

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

L'exploration collective est le plus difficile à cet âge car l'enfant va devoir sortir de son égocentrisme pour pouvoir s'ouvrir aux autres et donc permettre une collaboration entre pairs. Ces explorations collectives vont contribuer de manière décisive à l'appréhension de l'espace. Françoise Dolto apporte une réponse sur la question de l'appropriation et l'appréhension de

l'espace en collectif. Elle évoque que c'est par comparaison et connexion que l'enfant sera capable de concevoir l'espace dans sa globalité. Initialement, l'enfant aura une tendance à penser que l'espace qui l'entoure est une partie de lui-même ou son prolongement.

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

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

1.2.2 L'importance de l'aménagement de la classe

1.2.2.1 Pour le bien-être des élèves

L'aménagement de la classe est essentiel pour le bien-être des élèves car c'est un lieu qui doit rester sécurisant pour les enfants qui le fréquentent. Il est important de garder les mêmes rythmes et structures temporelles et de délimiter des espaces qui ont des fonctions bien définies.

Les rituels sont des cadres de travail et d'action collectifs, stables et réguliers, associés à des apprentissages. La classe construit un savoir commun, des habitudes collectives de travail et d'organisation des règles de vie. Celles-ci permettent une attention plus focalisée, un plus grand automatisme dans les procédures, une pérennité des règles d'action et des techniques de travail. Les activités ritualisées contribuent ainsi à l'apprentissage du métier d'élèves.

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

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

Pour le second principe, l’attrait et la sécurité affective, il faut un cadre sécurisant. Pour cela, l’élève doit comprendre et être capable de lire et décrypter les différents espaces d’une classe. De plus, ce principe se traduit par la nécessité de créer un cadre accueillant (lumières, couleurs, aménagement), un cadre esthétique (harmonie, présentation, “qui donne envie”) et enfin un certain confort (au niveau de la chaleur, de la sonorité des matériaux, des propriétés du sol).

Le dernier principe, la stimulation et la facilitation des apprentissages, repose sur un aménagement réfléchi de l’enseignant. Il faut prendre en compte les besoins de l’enfant et les objectifs pédagogiques. Il faut leur laisser la possibilité d’explorer, manipuler, jouer, échanger avec les autres. De plus, il faut permettre aux élèves d’avoir des actions diversifiées dans les différents espaces de la classe avec les coins jeux, ateliers, espaces polyvalents. L’aménagement de la classe doit aussi permettre des modes de fonctionnements différents un matériel et un espace adapté en conséquence (collectif avec les bancs et individuel avec les tables, chaises et les casiers). Il faut aussi permettre à l’élève une identification aisée des rangements et une lecture facilitée des différents espaces par la présence d’étiquettes, de photographies, de bacs, de présentoirs... Enfin, il faut permettre l’affichage dans la classe. Il répond à des attentes de l’enseignant, des élèves mais aussi pour les parents. Ce dernier doit être clair et compris des élèves. Il est l’aboutissement d’un travail construit avec et par les élèves.

1.2.2.2 Pour la prise de conscience de l’espace

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

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

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

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

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

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

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

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

1.3 Construire des apprentissages

1.3.1 Notion de protogéographie

La géographie est une science qui permet de comprendre comment les hommes organisent l'espace dans lequel ils vivent. Cette discipline nécessite donc un développement de nos capacités à créer des repères spatiaux dans le monde dans lequel nous vivons. Cependant ces capacités de structuration de l'espace ne sont pas innées et s'acquièrent tout au long de la scolarité de l'enfant. C'est pourquoi, dès l'école maternelle, les compétences de structuration de l'espace sont travaillées et explicitement citées dans les programmes. Ces capacités « proto-géographiques » que l'enfant de maternelle doit développer afin de mieux comprendre l'espace qui l'entoure sont présentes dans le bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015 sous la forme suivante :

“Faire l'expérience de l'espace

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

Représenter l'espace

Par l'utilisation et la production de représentations diverses (photos, maquettes, dessins, plans...) et également par les échanges langagiers avec leurs camarades et les adultes, les enfants apprennent à restituer leurs déplacements et à en effectuer à partir de consignes orales comprises et mémorisées. Ils établissent alors les relations entre leurs déplacements et les représentations de ceux-ci. [...].”¹

Ces programmes mettent en évidence deux aspects à travailler pour structurer l'espace : la perception de l'espace ainsi que sa représentation. Alain Pierrard², docteur en sciences de l'Éducation nous décrit les quatre phases d'appropriation de l'espace par l'enfant :

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

² Les différentes phases de l'appropriation de l'espace par l'enfant Alain Pierrard - IA-IPR Maths - Docteur en Sciences de l'Éducation http://groupes-premier-degre-36.tice.ac-orleans-tours.fr/eva/sites/groupes-premier-degre-36/IMG/pdf/Phases_appropriation_espace_Pierrard.pdf

- La phase de l'espace vécu durant laquelle l'enfant est son propre repère et vit l'espace avec son corps.
- La phase de l'espace manipulé où l'enfant va représenter matériellement (par une maquette, à l'aide de figurines...) une situation vécue. Cette phase permet à l'enfant d'agir sur les objets en favorisant une attitude de décentration.
- La phase de l'espace représenté lors de laquelle l'élève va être amené à dessiner en deux dimensions les situations vécues. Il s'agit d'une étape complexe pour l'élève puisqu'elle suppose à la fois la maîtrise des compétences acquises lors des phases précédentes et la maîtrise des codes symboliques pour passer d'une représentation en trois dimensions à une représentation en deux dimensions.
- La phase de l'espace schématisé consiste à la production d'un plan ou d'un dessin géométrique pour représenter l'espace. Il s'agit donc de l'acquisition des codes sociaux pour rendre compte d'un traitement de l'information. Cette étape sera surtout travaillée en cycle 2 mais peut être abordée à la fin du cycle 1.

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

1.3.2 Notions à travailler : les points de repère

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

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

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

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

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

1.3.3.1 Le jeu et la transdisciplinarité

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

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

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

Le manuel fait également un aparté sur la différenciation entre élèves : les rythmes d'apprentissages, les capacités et les besoins des élèves sont spécifiques à chaque enfant et cela est d'autant plus important à prendre en compte à l'école maternelle. Mais tout en

respectant la spécificité de chaque élève, l'enseignant doit veiller à proposer « *une progression dans les difficultés pour permettre aux enfants de construire des compétences de façon durable* » (CAPERAN Patrick et CHARRON Nadia (2013), p6).

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

1.3.2.3 La construction de la maquette de la classe

Le dossier « maquettes et plans »³ éditée par la main à la pâte, propose une séquence pour la construction de la maquette de la classe.

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

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

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

1.4 La correspondance scolaire

1.4.1 La démarche de projet

Selon Philippe Perrenoud, un apprentissage par projet se définit par différents points. Tout d'abord il s'agit d'une « *entreprises collective gérée par le groupe-classe* » durant

³ Dossier « maquette et plan de la classe à l'école » de la main à la pâte
LA CLASSE MATERNELLE N°195 01/2011 http://www.fondation-lamap.org/sites/default/files/upload/media/ressources/activites/11492_Maquettes_et_plans_de_la_classe_et_de_l_cole_La_Classe_maternelle_n_195_/LCM195%2520Maquettes%2520et%2520plans.pdf

laquelle l'enseignant anime mais ne décide pas de tout. Ensuite, il s'agit d'une démarche qui doit s'orienter vers une production concrète en incitant les élèves à rester actifs et à s'impliquer dans différentes tâches. Enfin, la démarche par projet doit favoriser les savoirs et savoir-faire des champs disciplinaires présents dans les programmes. L'auteur note également que l'intérêt de la démarche de projet repose sur la possibilité de s'engager dans une démarche interdisciplinaire et de mobiliser des compétences transversales.

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

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

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

1.4.2 Justifier la correspondance scolaire

Un rapport de Cécile Moron et Dominique Defaye présenté sur Éduscol (2012) nous informe que *“la correspondance scolaire dynamise la classe et entre naturellement dans la*

pédagogie de projet”. En effet, il s’agit d’un support efficace et facile à mettre en place pour éveiller la curiosité et la motivation des élèves.

Le projet de correspondre avec une autre classe mobilise de nombreux savoirs et savoir-faire des programmes du cycle 1. Le domaine le plus favorisé est celui du langage puisqu’il s’agit d’une préparation à la lecture et l’écriture par la découverte de l’écriture et des supports de l’écrit. Par le biais de la correspondance scolaire, les élèves sont donc amenés à donner du sens à l’écrit. En ce qui concerne le langage oral, la correspondance scolaire permet aux élèves de s’approprier le langage, d’acquérir un langage riche, d’échanger, de s’exprimer, de comprendre et de progresser vers la maîtrise de la langue française.

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

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

1.5 Formulation de la problématique

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

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

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

Tout d'abord, il faut que l'enfant soit à même de comprendre le sens des apprentissages visés par la mobilisation de l'ensemble des domaines d'apprentissages, une exploration étayée par le langage, l'importance de la manipulation et du jeu, et par une organisation structurée de l'espace classe.

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

2. Cadre méthodologique

2.1 Présentation de la classe

2.1.1 Les participants

Dans le cadre de ce mémoire, la séquence a été testée sur deux classes. Dans un souci d'anonymat nous parlerons de la classe 1 et de la classe 2 et de leurs enseignantes respectives : enseignante 1 et enseignante 2

La première classe ayant participé à ce projet, que nous nommerons classe 1, est une classe de grande section à Thonon-les-Bains. Cette classe de 21 élèves de grande section est située à l'école maternelle La Grangette. Cette école est composée de 160 enfants répartis dans sept classes. Le public fréquentant l'école reste en majeure partie défavorisé et l'école présente beaucoup de mixité sociale.

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

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

La seconde classe concernée, que nous appellerons classe 2, se trouve sur la commune de Cranve-Sales. Il s'agit de l'école maternelle Roger Frison Roche, composée de 180 élèves. Les familles fréquentant l'école appartiennent à une catégorie plutôt favorisée du fait de la proximité géographique avec la Suisse (frontaliers). De plus il y a peu de mixité sociale.

La majorité des classes de cette école sont des petites et moyennes sections. Il n'y a alors que vingt et un élèves de grande section dans cette école. En l'occurrence ces vingt et un élèves de grande section seront visés par cette séquence. Ces vingt et un élèves composent

une classe de trente élèves où il y a donc neuf moyens. Il faut savoir que seulement les élèves de grande section vivront la séquence de ce mémoire. Il y a dix filles et onze garçons.

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

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

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

2.1.2 Matériel

Le matériel utilisé dans cette séquence est diversifié afin de répondre à la transdisciplinarité mise en place, cependant il est question d'un matériel facilement accessible puisqu'il s'agit de matériaux habituellement présents dans les classes de maternelle.

Les matériaux de jeux de construction divers furent fortement mobilisés durant cette séquence tels que les *légo*, *kapla*, *klipo*... ou tout autre jouet pouvant mettre en évidence la miniaturisation du monde réel tel que les *poupées barbies*, *maison de poupée*, les *playmobiles*....

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

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

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

2.1.3 Procédure

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

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

Ainsi, le projet de correspondance scolaire est parti d'un besoin particulier qui était celui de la classe 1 : un début d'année scolaire difficile avec un espace-classe multifonctionnel.

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

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

Ainsi sera décrite ci-dessous uniquement la séquence mise en place dans la classe 1 :

Le tableau ci-dessous décrit brièvement les étapes de la séquence :

Séances	Objectif général de la séance pour les élèves	Organisation/ Durée
Séance 1 : évaluation diagnostique	Dessiner la classe (Recueil de données initiales)	Atelier autonome (30')
Séance 2 : mise en projet	Annonce du projet : réalisation d'une maquette pour l'envoyer à une autre classe.	Séance de langage en regroupement (15')
Séance 3 : Entraînement (2 à 3 séances par groupe tout au long de la période)	Réaliser la classe à l'aide de jeux de construction en 3D (LEGO, kapla...) Matériel : jeux de construction	Atelier autonome et/ou à l'accueil tout au long de la période. (30')
Séance 4 : découverte des différents espaces de la classe	Repérer et nommer les différents coins de la classe et leurs fonctions. Matériel : tablette numérique	Atelier dirigé (30')
Séance 5 : « <i>Photo d'où viens-tu ?</i> » différenciation pour élèves en difficulté	Se rendre à l'endroit de la photo + nommer et décrire le coin	Atelier dirigé (30')
Séance 6 : approfondissement sur les meubles de la classe	Repérer, nommer et sélectionner les meubles de la classe pour la maquette	Séance de langage en regroupement (15')
Séance 7 : découverte de la représentation symbolique des meubles	Construire les meubles de la classe avec les LEGO et les placer dans un carton représentant l'espace classe	Atelier autonome (30')
Séance 8 : Représentation symbolique des meubles	Construire des meubles qui serviront à la maquette	Atelier dirigé (30')
Séance 9 : Construction de la maquette de la classe	Construire la maquette de la classe	Atelier dirigé (30')
Séance 10 : Mise en correspondance avec l'autre classe.	Rédiger la lettre à l'autre classe.	Séance de langage en regroupement (30')
Séance 11 : évaluation sommative	Dessiner la classe (Recueil de données finales)	Atelier autonome (30')

En correspondance avec la partie théorique, la séquence s'est basée sur le projet de construire une maquette de la classe dans le but de la partager avec une autre classe. Celle-ci respecte les différentes étapes permettant d'aboutir à la maquette finale en prenant la forme de séances très variées et en mobilisant l'ensemble des domaines d'apprentissage de la maternelle.

Les domaines d' « explorer le monde » et du langage sont omniprésents sur l'ensemble de la séquence. En effet, au fur et à mesure de la séquence et selon les séances proposées de nombreux savoirs et savoir-faire sont mobilisés chez les élèves.

Dans le domaine « explorer le monde », les élèves travaillent le repérage dans l'espace en mobilisant et développant les savoir-faire suivants : observer l'environnement proche (la classe) ; représenter l'organisation dans l'espace d'un ensemble limité d'objets ; réaliser une représentation de la classe en 3 dimensions ; délimiter des espaces ; se situer dans l'espace et situer les objets par rapport à soi. De plus, par l'utilisation des TICE et la découverte de la fonction de meuble, les élèves travaillent également le domaine « explorer le monde des objets ».

Ces apprentissages de structuration de l'espace sont liés en permanence avec le langage par l'acquisition d'un vocabulaire spécifique, la description des différents espaces de la classe par leurs noms et leurs fonctions. Les compétences de l'oral sont fortement mobilisées puisque les élèves doivent entrer en communication pour participer aux échanges collectifs lors des nombreuses séances de langage. Le langage écrit est également présent par la dictée à l'adulte à divers moments de la séquence, et, en adéquation avec la correspondance scolaire, lors des échanges épistolaires entre les deux classes.

En parallèle de la séquence présentée, une séquence transversale sur les parcours de motricité a été mise en place à l'aide du matériel *asco&celda*. Par groupe de 2 à 4 enfants, les élèves devaient inventer des parcours en miniature et les réaliser de façon réelle en salle de motricité. Dans un premier temps, lors d'ateliers autonomes les élèves créaient des parcours en miniature, les prenaient en photo et listaient le matériel nécessaire. Ensuite, dans la salle de motricité, les « constructeurs » qui avaient inventé les parcours passaient commande du matériel dont ils avaient besoin aux « marchands », et pouvaient ensuite construire leurs parcours. Une fois les parcours construits, les « constructeurs » prenaient le rôle de « professeurs » et faisaient découvrir leurs parcours aux autres élèves en les leur montrant et/ou en les corrigeant.

Ainsi, à travers l'activité physique, les élèves travaillent la structuration de l'espace puisqu'ils développent les compétences suivantes : suivre, décrire et représenter un parcours simple ; représenter l'organisation dans l'espace d'un ensemble limité d'objets et passer d'une représentation réduite à une installation en taille réelle. Ils utilisaient également le dénombrement pour lister le matériel nécessaire.

Cette séquence permet donc de travailler la structuration de l'espace en mobilisant des compétences physiques, de dénombrement et langagières.

2.3 Le recueil de données

Afin de vérifier la réussite ou l'échec de cette séquence, nous nous baserons sur une étude comparée des productions initiales et de production finales.

Ce recueil de données est un dessin de la classe individuel réalisé par l'ensemble des élèves. Ces élèves avaient donc pour tâche de réaliser un dessin de la classe avant de débiter la séquence et à la fin de cette séquence. La consigne donnée, le matériel disponible et le déroulement de l'activité fut le même dans les deux cas : les élèves avaient pour consigne de dessiner la classe sur une feuille A4 dont l'orientation était libre, ils pouvaient utiliser feutres, crayons de couleur ou crayons de papier. Lorsque leurs dessins étaient terminés, les élèves venaient dicter à l'enseignant les éléments dessinés.

Ces productions initiales et finales ont ensuite été analysées de façon collective (étude quantitative de l'ensemble des productions initiales et finales des élèves) et de façon individuelle (étude qualitative d'une évolution entre les deux productions de chaque élève).

Tout d'abord, la présence d'éléments spécifiques à la classe sera étudiée : les meubles et les coins de la classe ainsi que leurs positions relatives.

Ensuite, la matérialisation graphique de l'espace sera un élément étudié.

Enfin, l'évolution de la présence de l'affectif sera analysée sur l'ensemble des productions, et également plus approfondie dans certaines productions d'élèves. Il s'agit de vérifier la hiérarchisation relative des éléments représentés et ainsi d'observer le fait que les élèves aient développé une capacité d'abstraction et d'aller à l'essentiel. Ainsi vérifier s'ils ont réussi à se décentrer.

3. Cadre analytique

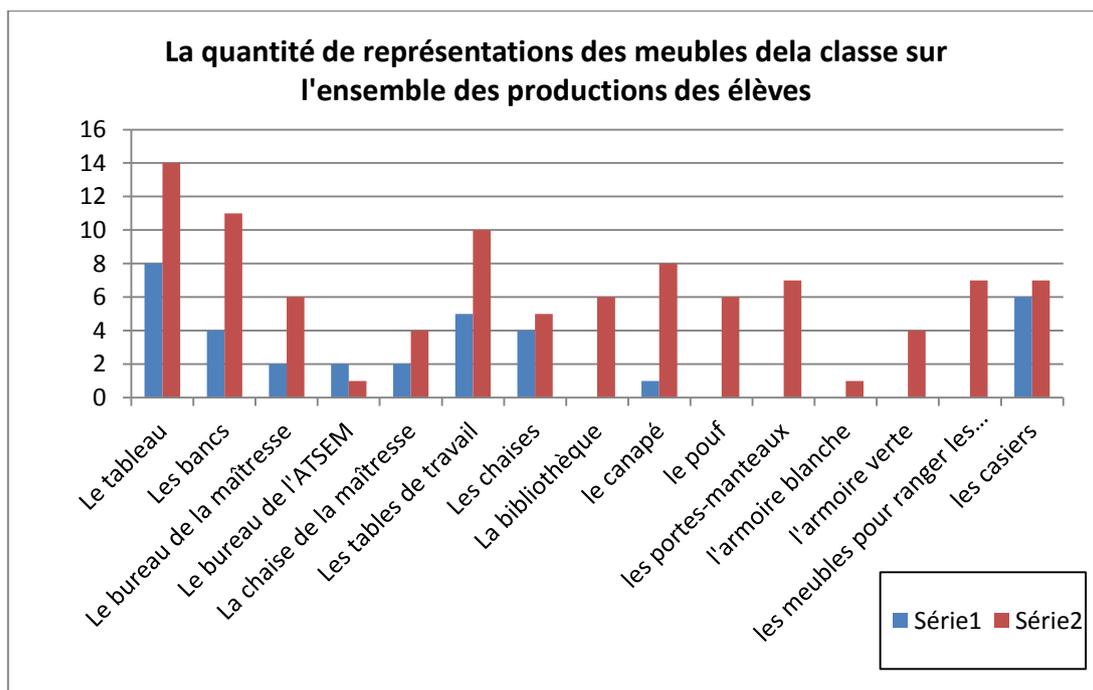
3.1 Analyse des données : une réussite

3.1.1 La réussite établie en comparant les productions finales et initiales des élèves

L'étude comparée des productions initiales et finales des élèves va nous permettre de mettre en évidence les réussites de cette séquence. Les absences de certains élèves lors des récoltes de données initiales ou finales nous obligent à réduire le panel de participants à 15 élèves. 30 productions vont donc être analysées : 15 dessins de la classe réalisés avant la séquence et 15 dessins réalisés par les mêmes élèves après la séquence,

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

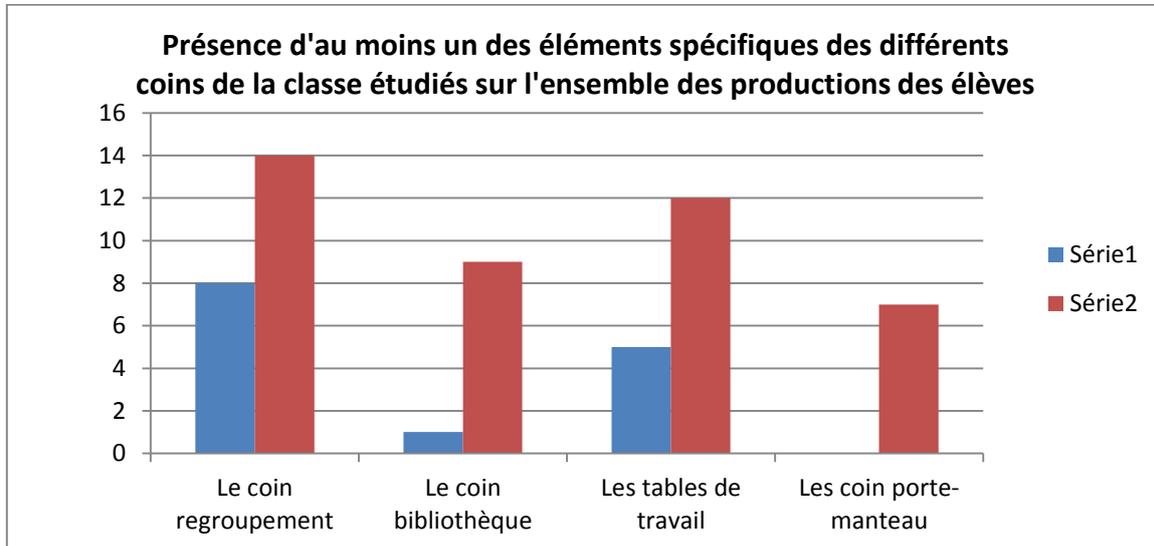
Une grande partie de la séquence de la construction de la maquette de la classe a été construite sur la délimitation d'espaces fonctionnels au sein de classe et des meubles les régissant. C'est pourquoi, afin de mettre en lumière une évolution de la capacité de perception de l'espace par les élèves nous allons analyser, sur l'ensemble des productions récoltées, la présence et/ou l'absence des représentations des meubles et des coins de la classe avant et après la séquence.



Le tableau ci-dessus répertorie les meubles dessinés par les élèves sur leurs représentations initiale et terminale. Ainsi, sur l'ensemble des productions des élèves, on peut repérer les évolutions entre les productions initiales (série 1) et finales (série 2).

D'un point de vue général, on peut observer une nette évolution de la quantité de meubles représentés sur l'ensemble des dessins entre l'état initial de la séquence et son état final. Pour chaque meuble, la quantité de dessins dans lesquels il est représenté a augmenté de façon significative. En effet, pour la majorité des meubles leur représentation dans les dessins d'élèves a plus que doublé entre les productions initiales et finales. Nous pouvons même constater l'absence totale de certains meubles dans les productions initiales des élèves (tels que la bibliothèque, les porte-manteaux ou les meubles de rangement) et leur présence non négligeable sur l'ensemble des productions finales.

Afin de justifier et de vérifier la perception des coins de la classe, le tableau ci-dessous répertorie la représentation des quatre coins de la classe étudiés avec les élèves : le coin regroupement, le coin bibliothèque, l'espace des tables de travail et le coin porte-manteaux. Ce tableau représente la présence d'au moins un meuble spécifique pour chaque coin de la classe dans les productions initiales (série 1) et finales (série 2) des élèves.



A partir de ce tableau, nous pouvons mettre en évidence d'un point de vue global que les coins de la classe n'étaient peu ou pas perçus par une grande majorité des élèves lors du commencement de la séquence. En effet, nous pouvons constater que sur 15 productions d'élèves : aucun n'a représenté un élément du coin porte-manteau et un seul a représenté un élément du coin bibliothèque. Et, seulement 5 élèves ont représenté des éléments de l'espace

tables de travail (tables et/ou chaises) et 8 élèves ont représenté des éléments du coin regroupement (tableau et/ou bancs).

Or, post-séquence les coins de la classe sont davantage représentés dans les productions finales des élèves. A partir des productions finales des 15 mêmes élèves nous pouvons constater que la quasi-totalité des élèves a représenté des éléments du coin regroupement (14 élèves sur 15) et des tables de travail (12 élèves sur 15), 9 élèves ont représenté des éléments du coin bibliothèque et 7 ont représenté le porte-manteau.

3.1.1.2 La matérialisation graphique de l'espace

Nous allons désormais, nous intéresser à la matérialisation graphique de l'espace dans les représentations des élèves car elle est une preuve de la structuration de l'espace classe chez les élèves.

Le tableau ci-dessous représente les différentes façons dont les élèves ont matérialisé l'espace classe dans leurs dessins. Dans l'ensemble des dessins, nous distinguons 5 cas différents de matérialisation graphique de l'espace.

Matérialisation graphique de l'espace	Productions initiales	Productions finales
Délimitation de l'espace classe par un rectangle dessiné ou par l'objet feuille	2	13
Représentation de l'espace classe avec un toit	6	1
Représentation de l'espace classe par une maison vue de profil	3	1
Confusion entre l'espace classe et le tableau de la classe	3	0
Représentation du bâtiment école	1	0

La matérialisation graphique par la délimitation par un rectangle ou par l'objet feuille est la représentation d'une surface remplie d'éléments tels que du mobilier, des personnes ou des jeux dessinés sous différents angles. Il s'agit de la représentation qui s'apparente le plus à celle du plan : puisqu'on représente sur une surface plane les éléments de la classe (Voir annexe 4). Cette configuration recense 2 cas des productions initiales et la grande majorité des productions finales (13 cas sur 15).

La matérialisation graphique de l'espace par la représentation d'un espace avec un toit est celle qui prédomine les productions initiales (6 cas) et n'est plus qu'utilisée pour 1 cas des productions finales. Dans ce type de représentation, les élèves dessinent la classe par une

surface plane remplie d'objet mais à laquelle ils rajoutent les caractéristique d'une maison avec un toit et parfois une cheminée. (Voir annexe5).

La représentation de l'espace par une maison vue de profil est une représentation de la maison plus poussée que dans le cas précédent : les murs de la maison sont clairement identifiables avec la présence d'une porte et d'une fenêtre vue de profil. A travers leur représentation de la classe, ils dessinent le stéréotype de la maison (voir annexe 6). 3 cas sont répertoriés dans les représentations initiales et 1 dans les productions finales.

La dernière représentation de l'espace présente dans les productions des élèves est un cas intéressant puisqu'il s'agit d'une confusion entre l'espace classe et le tableau : les élèves y ont dessinés les contours du tableau à l'intérieur duquel ils ont inscrits du mobilier de la classe (Voir annexe 7). Nous recensons 3 cas des productions initiales des élèves, et aucun dans les productions finales.

Nous avons récolté un cas particulier dans l'ensemble des productions des élèves, il s'agit de la représentation du bâtiment école : l'élève en question s'est dessinée allant à l'école avec sa maman. Nous ne développerons pas davantage cette représentation puisqu'elle ne représente pas la classe, et est un cas isolé parmi les productions d'élèves.

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

Le dernier élément paraissant pertinent dans cette étude de la réussite des élèves est l'étude de la présence de l'affectif dans les dessins des élèves.

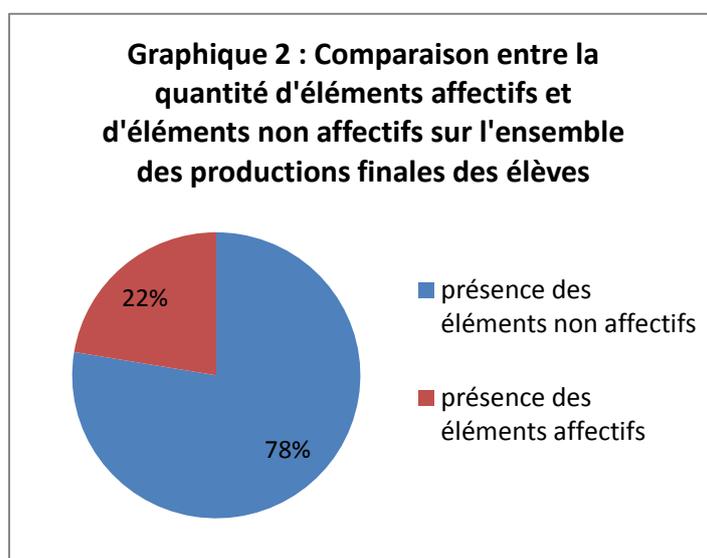
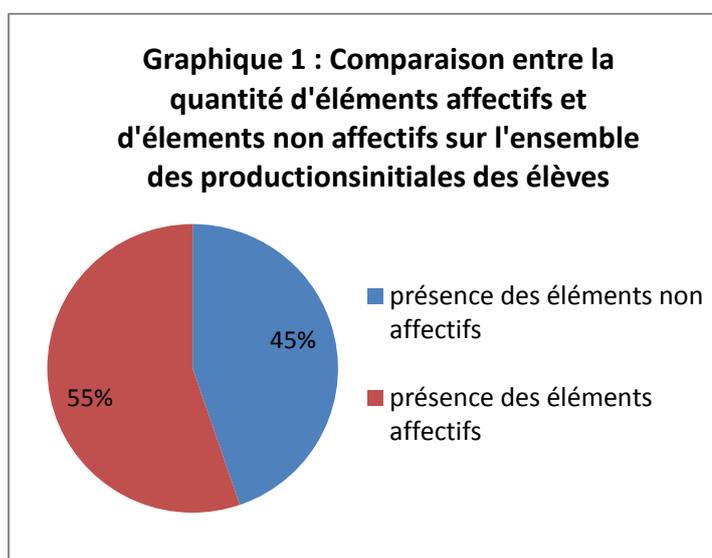
Afin de faire ressortir l'évolution de la présence de l'affectif dans les productions des élèves nous étudierons une tendance générale sur l'ensemble des productions d'élèves. Puis nous nous attarderons sur les productions de deux élèves dont l'évolution est flagrante.

Les éléments que nous catégorisons d'affectifs sont l'ensemble des éléments qui ont trait aux sentiments ou aux émotions de l'élève, et qui ne sont pas des éléments clés pour représenter la classe. Voici une liste non exhaustive des éléments de l'ordre de l'affectif retrouvés dans les productions des élèves : *leurs propres représentation, les représentations d'autres élèves de la classe ou celle de la maîtresse, les lions du comportement, des pots de crayons ou verres d'eau isolés, les étiquettes de présence, le prénom de l'enfant, l'alphabet, les jours de la semaine, les alphas...*

Sur l'ensemble des productions initiales et finales des élèves a été recensée la quantité d'éléments affectifs : chaque élément relevant du sensible de l'enfant été comptabilisé.

Pareillement, la quantité des meubles vus précédemment a été recensée et comptabilisée : il s'agit des éléments ne relevant pas de l'affectif des enfants et qui sont clés à la représentation de la classe. Par choix, les fenêtres, portes et lumières n'ont pas été recensées car il s'agit d'éléments qui n'ont pas été clairement travaillés avec les élèves et qui n'étaient pas attendues dans la production de la maquette.

Ainsi, les graphiques ci-dessous comparent le pourcentage d'éléments affectifs avec celui des éléments objectifs à la représentation de la classe. Le graphique 1 représente cette comparaison sur l'ensemble des productions diagnostiques des élèves ; le graphique 2 représente cette même comparaison sur l'ensemble des productions finales.

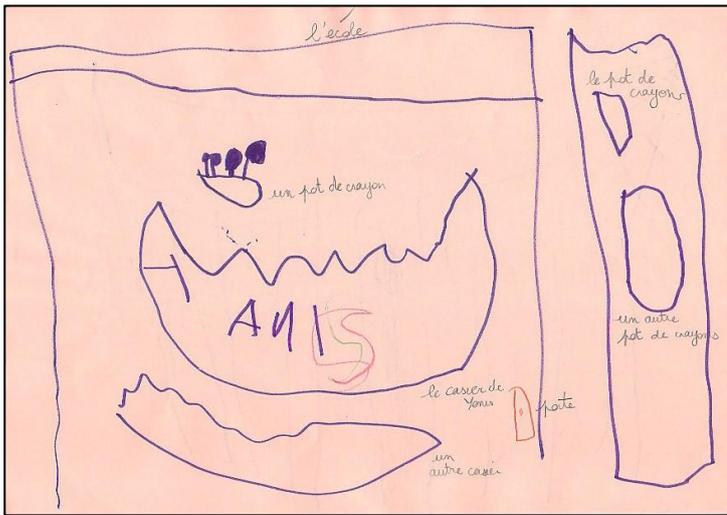


A la lecture de ces graphiques, nous pouvons observer que, dans leurs représentations initiales de l'espace-classe, les élèves ont dessinés davantage d'éléments relevant de leurs sensibilités (55%) que d'éléments objectifs à la représentation de la classe (45%). Dans les représentations finales, nous observons que la tendance est inversée : les élèves ont davantage représenté les meubles de la classe (78%) que des éléments affectifs (22%).

Nous pouvons donc conclure d'une tendance sur l'ensemble des élèves : entre les productions initiales et les productions finales, la présence de l'affectif a fortement diminué au profit d'éléments propre à la représentation de la classe.

Afin de concrétiser cette tendance de diminution de la présence de l'affectif dans les dessins des élèves, nous allons observer les productions initiales et finales de deux élèves.

Elève B : (voir Annexe 3)



Dessin initial de l'élève B



Dessin final de l'élève B

Dans sa production diagnostique, cet élève a représenté beaucoup d'affectif : son casier est représenté de façon proéminente au centre du dessin avec son prénom, un second casier que l'élève a nommé « un autre casier » et trois pots de crayons isolés les uns des autres. On peut ajouter qu'une porte est dessinée en miniature en comparaison des autres éléments dessinés : la taille relative des objets par rapport au réel n'est donc clairement pas respectée. On peut constater que l'élève a réalisé ce dessin avec une grande sensibilité et n'a représenté que les éléments qui l'intéressaient dans la classe : on peut en déduire que sa représentation de la classe se résume à son casier où sont rangés tous ses travaux et ses dessins

Sur son second dessin, la sensibilité de l'élève est fortement réduite au profit de la représentation de l'espace-classe : les meubles, les fenêtres et les coins sont représentés et respectent une certaine taille relative entre la réalité et la représentation en deux dimensions. On peut s'attarder particulièrement sur la représentation des casiers : dans ce dessin l'élève a représenté quatre casiers anonymes et ayant la même taille, les casiers ne prennent plus l'ensemble de la feuille. Le seul élément touchant à l'affectif est la représentation des lions du comportement.

On peut donc conclure, ici aussi, une capacité de décentration de l'élève dans sa représentation de l'espace-classe : l'élève aurait donc développé une capacité d'abstraction par rapport à l'espace classe.

3.1.2 Explication et discussion des résultats

Nous pouvons préciser que les résultats des élèves n'ayant pu participer aux diagnostics suivent les tendances observées dans cette étude des productions initiales et finales des élèves.

Aux vues des résultats précédents nous pouvons affirmer que la perception de l'espace par la présence des coins de la classe a été acquise par une majorité des élèves. Les coins regroupement et les tables de travail ont été davantage représentés que le coin porte-manteau et le coin bibliothèque.

Nous pouvons donner deux raisons à cette inégalité de représentation des espaces de la classe. Tout d'abord, nous pouvons affirmer par l'analyse des productions initiales que les meubles du coin regroupement et les tables de travail sont déjà présents contrairement au coin bibliothèque et le porte-manteau. Il s'agit donc d'espace préalablement repérés par les élèves, le travail mis en place a donc permis aux élèves de mieux repérer ces espaces déjà perçus mais surtout d'en découvrir d'autres.

Ensuite, il est important de préciser de nouveau que l'analyse des coins par les élèves s'est faite par groupe de travail : chaque groupe travaillait sur un espace différent des autres groupes. Les élèves ayant travaillé et réfléchi sur un espace spécifique étaient plus amenés à le comprendre et à le représenter. En effet, j'ai pu remarquer que les porte-manteaux ont été dessinés quasiment uniquement par le groupe d'élèves l'ayant analysé et présenté au groupe classe. Cette observation renvoie aux acquisitions des élèves à l'âge de la pensée symbolique. Dans la partie théorique (p.7) nous avons développé cette idée que les enfants restent encore centrées sur leurs actions.

D'une manière générale, nous pouvons constater que la perception des différents espaces de la classe a progressé pour une majorité d'élève puisqu'ils ont réussi à représenter l'organisation de l'espace par un ensemble d'objets. Cependant, ce n'est pas la totalité des élèves qui a réussi à représenter tous les coins de la classe sur son dessin final, il ne s'agit donc pas d'une réussite complète.

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

« La difficulté n'est pas technique. Elle est aussi en rapport avec la capacité qu'ont les enfants de se représenter les lieux. Mais il est difficile de faire la part de ce qui est strictement lié à la représentation de l'espace. Le dessin n'est pas un témoin littéral de la représentation, il est un moyen indirect d'apprécier ce que l'enfant peut isoler par

la vue : objets, formes, portions d'espace, et la capacité qu'il a de transposer dans l'espace graphique, en rendant compte d'un certain nombre de rapport : plus près, plus loin, plus haut, plus bas, plus grand, plus petit, à côté, dedans, etc. »⁴

Les dessins ne sont donc pas des témoins pertinents concernant l'analyse de la position relative des objets par les élèves puisque la représentation plane n'est pas encore acquise en grande section et que nous n'avons pas travaillé spécifiquement sur le plan. Les témoins nous permettant de montrer une correspondance réussie des positions relatives des objets entre le réel et la maquette sont les modèles de construction en 3D réalisés par les élèves : les constructions en LEGO et la construction finale de la maquette. En effet, sur les maquettes, les élèves ont placé les éléments les uns par rapport aux autres et respecté le rapport aux repères réels présents sur la maquette (portes, fenêtres) (Voir annexe 1).

Ces deux témoins, nous permettent de mettre en évidence une représentation en 3D des objets de la classe conservant les positions relatives des objets en passant du réel à la maquette.

L'observation de la matérialisation de l'espace graphique dans les dessins des élèves nous permet de mettre en évidence l'acquisition de la structuration de l'espace classe. En effet, nous avons pu observer une évolution dans les représentations des élèves : à la fin de la séquence la quasi-totalité a représenté l'espace classe par un rectangle ou l'a délimité par les contours de la feuille. Cette étude permet d'affirmer que les élèves ont saisi la délimitation de l'espace classe : il s'agit d'une pièce cloisonnée par des murs.

Enfin, la réduction de la présence d'éléments affectifs entre les dessins initiaux et les dessins finaux des élèves nous permet de mettre en évidence une décentration des enfants sur l'espace qui les entoure. Ils ne perçoivent plus l'espace uniquement par rapport à eux. Ils ont pris du recul par rapport à cet espace-classe et ont un regard plus omniscient sur celui-ci. Ils ne dessinent plus l'espace avec leurs émotions et par les éléments dont ils sont sensibles, mais par des meubles et objets que nous avons travaillés et étudiés ensemble : il y a une hiérarchisation relative entre les éléments de l'ordre du sensible et les éléments qui représentent l'espace-classe. Les élèves ont donc développé une capacité d'abstraction pour représenter l'essentiel.

Un seul élément de l'ordre de l'affectif reste fortement présent dans les productions finales des élèves : il s'agit des lions du comportement. Ceci peut s'expliquer par l'importance trop

⁴ LURÇAT Liliane, *Espace vécu et espace connu en maternelle*, les éditions ESF, 1982, Paris, p.38.

émotionnelle que les élèves en font : il s'agit d'un lien entre l'école et les familles. Les liens traduisent aux familles le comportement que l'enfant a à l'école, ils ont donc une place très importante dans l'affectif des enfants. Les enfants ont donc du mal à se décentrer de cet élément qui est très présent au moment du temps scolaire mais également dans les échanges avec les parents.

3.2 Les facteurs de réussite

3.2.1 La démarche transdisciplinaire : notions construites

3.2.1.1 Une exploration étayée par le langage

Au travers de notre partie théorique, nous avons insisté sur l'importance du langage dans la construction du savoir. C'est pourquoi de nombreuses séances de langage ont été prévues dans la séquence, ces séances ont été des moments d'étayage essentiels aux apprentissages. Prenons l'exemple des coins de la classe : au préalable, ces coins étaient uniquement nommés par l'enseignant et, ni leurs fonctions, ni leurs délimitations n'avaient clairement été explicitées. Le travail de structuration de ces coins a été fortement construit sur le langage : *dire ce qu'on y fait, ce qu'on y trouve, ce qu'on aime/n'aime pas y faire, comment on s'y comporte, à quoi cet espace sert-il...* Cet étayage par le langage a été une réussite puisqu'en plus de nommer les coins par eux-mêmes, les élèves en avaient compris les fonctions. Le coin bibliothèque en est un exemple pertinent : avant la séquence ce coin était laissé à l'abandon par les élèves, or dès que son rôle a été clairement défini par l'enseignant et les élèves, une grande partie des élèves ont commencé à la fréquenter à l'accueil ou lors des temps libres.

En plus de ces séances d'étayage, les séances de langage spécifiques à la mise en projet et de correspondance scolaire étaient des séances porteuses de motivation pour les élèves. Leur participation était forte.

Le langage était donc un facteur de réussite pertinent puisqu'il a permis un étayage des apprentissages important et favorisé l'attention des élèves. Il a réellement constitué une médiation sociale de l'espace exploré et a favorisé le cheminement personnel de chaque élève. (Voir cadre théorique p. 7)

3.2.1.2 La manipulation

La manipulation des élèves par les jeux de construction fut un autre aspect important de la séquence mise en place. En effet, nous avons insisté au préalable sur l'importance de s'entraîner au passage de la taille réelle à la représentation 3D. L'avantage de cette modalité d'apprentissage est l'accessibilité du matériel : le matériel utilisé est facilement accessible dans les écoles maternelles.

Nous avons également insisté sur les spécificités des programmes de maternelle qui préconisent l'apprentissage par le jeu. Que ce soit lors des séances de construction de parcours en motricité ou celles de constructions de la classe en miniature, les élèves avaient vraiment l'impression de jouer. En effet, certains élèves s'amusaient à faire vivre des personnages au travers de leurs constructions. De même, lors des séances de motricité, les élèves prenaient plaisir à tenir leurs rôles de « marchands » ou de « constructeurs ».

La manipulation était donc essentielle dans cette séquence puisqu'elle a permis aux élèves de s'entraîner, de s'autoévaluer et grâce au jeu il n'y a pas eu de lassitude dans les apprentissages.

3.2.1.3 L'organisation/la structuration de l'espace

Avant le déménagement, la classe regroupait un ensemble d'espaces multifonctionnels qui n'étaient pas facilement lisibles pour les élèves : les espaces de l'ancienne classe n'étaient pas clairement délimités visuellement et fonctionnellement. C'est pourquoi le travail sur la délimitation et la fonctionnalité des espaces étaient conséquent : le fait de les prendre en photos et de les nommer a permis aux élèves de mieux comprendre l'espace classe mais cela restait encore difficile.

Dans la nouvelle classe, l'aménagement a fait en sorte de respecter le principe de coins. Ainsi, un espace bibliothèque, un espace jeu, un coin regroupement et un espace de travail ont clairement pu être mis en place. Les élèves ont immédiatement saisi ces nouveaux espaces et les ont investis naturellement.

L'organisation de l'espace et sa conscientisation sont donc également des facteurs essentiels à la structuration spatiale par les élèves. Ceux-ci transfèrent ce qu'ils ont appris à un cadre nouveau et l'occupent rapidement de manière fonctionnelle.

3.2.2 Le rôle de l'autre : l'expérience de l'autre

3.2.2.1 Au sein d'un groupe de travail

Une des modalités principales d'organisation de la séquence était le travail en atelier. De nombreuses fois, les élèves étaient amenés à travailler en équipes lors de la séquence, et notamment dans les travaux de constructions en 3D.

Prenons l'exemple, des ateliers de construction de l'espace classe à l'aide des legos. Lorsque des travaux étaient réussis, je les prenais en photo et je demandais aux élèves d'expliquer à leur groupe ce qu'ils avaient réalisé. La consigne est restée la même tout le long de la séquence « *construisez la maquette de la classe* ». J'ai encouragé le travail en groupe mais je ne l'ai pas imposé. Au long de la séquence, j'ai pu observer une belle évolution de collaboration entre élèves : lors des premiers ateliers les élèves travaillaient individuellement et au fur et à mesure ils se sont mis à travailler par deux ou trois. La discussion sur les réalisations après chaque séance a permis de montrer à l'ensemble des élèves les résultats attendus, le fait que ce soit expliqué par les élèves eux-mêmes permettait aux élèves de comprendre l'importance du rôle de l'autre. En effet, c'est l'expérience de l'autre par des exemples qui a permis aux élèves de s'améliorer dans la construction des maquettes. De plus, les élèves avaient compris que le travail collectif permettait un meilleur résultat puisqu'ils se partageaient les tâches et complétaient leurs réalisations ensemble. La discussion entre pairs était très présente et cela rendait leurs travaux plus pertinents.

L'ensemble des élèves n'a pas réussi à travailler en collaboration, certains élèves restaient encore très individuels et focalisés sur leurs propres productions : ils n'ont pas réussi à se décentrer de leur travail et ne s'intéressaient pas aux autres. Mais les élèves qui ont collaboré, même ceux en difficulté ont clairement développé leurs compétences et cela s'est remarqué dans leurs travaux.

3.2.2.2 *Au sein de la classe*

L'autre modalité d'organisation de la séquence était le travail en groupe classe lors des séances de rassemblement. Lors de ces séances, l'expérience de l'autre était essentielle à l'enrichissement de la séquence. En effet, les élèves participaient devant l'ensemble de la classe et partageaient leurs expériences avec tous les élèves.

Ces séances sont désavantageuses pour les élèves timides qui n'osent pas s'exprimer devant le groupe classe mais elles restent très pertinentes car tous les élèves étaient obligés d'écouter chaque élève qui prenait la parole. L'ensemble de la classe réfléchissait ensemble aux problèmes posés et chacun, par son expérience personnelle et son travail au sein de la classe, pouvait partager avec les autres.

3.2.2.3 Avec une autre classe

Par le biais de ce projet, nous avons pu observer l'influence d'une autre classe sur les apprentissages des élèves. En plus de faire naître la motivation chez les élèves, et de maintenir la persévérance et le goût du travail bien fait en vue de le présenter à autrui, la correspondance scolaire permet le partage d'expériences. En restant sur l'objet classe et sur le thème de l'aménagement de la classe, les élèves ont pu saisir les ressemblances et les différences entre deux salles de classe.

Deux éléments pertinents envoyés par l'autre classe a permis aux élèves de mieux se représenter leur environnement et d'en comprendre l'aménagement : la maquette et une lettre listant les éléments qu'il pourrait y avoir dans la nouvelle classe.

Dans un premier temps, la lecture de la maquette s'est faite très facilement : ils ont pu repérer l'ensemble des éléments qui étaient aussi présents dans leur propre classe. Les éléments que les élèves n'ont pas pu déterminer étaient des éléments absents de leur classe. Grâce à la lecture de la lettre, ils ont pu s'approprier le nouvel espace très vite puisqu'ils cherchaient les éléments proposés par l'autre classe.

L'expérience de l'autre classe a permis aux élèves de se projeter dans l'aménagement de la nouvelle classe : des coins clairement délimités et des espaces beaucoup moins multifonctionnels. Ils se sont appropriés très rapidement la nouvelle classe et on fait des requêtes concernant certains éléments vus dans la maquette de l'autre classe : un coin ordinateurs, un tableau leur étant destiné et une chaise pour réfléchir. Depuis, nous avons installé une « chaise pour réfléchir » au sein de la classe, mais les punis ne sont pas ravis de s'y rendre...

Pour conclure, la construction de la maquette de la classe par les élèves de grande section a été un véritable succès. De nombreux facteurs ont été sollicités afin de développer un maximum de compétences et de motiver ces élèves. La structuration de l'espace est une notion qui va continuellement se développer dans le parcours scolaire de ces élèves. Je pense que beaucoup d'élèves ont saisi l'importance de prendre conscience de l'autre ainsi que les avantages de travailler en collaboration. La correspondance scolaire entre les deux classes continue et les élèves en sont ravis.

Bibliographie

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

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

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

DOLTO Françoise, *Les étapes majeures de l'enfance*

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

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

La main à la pâte (2011). *Maquette et plan de la classe à l'école*, La classe maternelle, n°195, 2011, en ligne :

http://www.fondation-lamap.org/sites/default/files/upload/media/ressources/activites/11492_Maquettes_et_plans_de_la_classe_et_de_l_cole_La_Classe_maternelle_n_195_/LCM195%2520Maquettes%2520et%2520plans.pdf

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

PERRENOUD (Philippe), *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?*, université de Genève, 2002, en ligne :

www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html

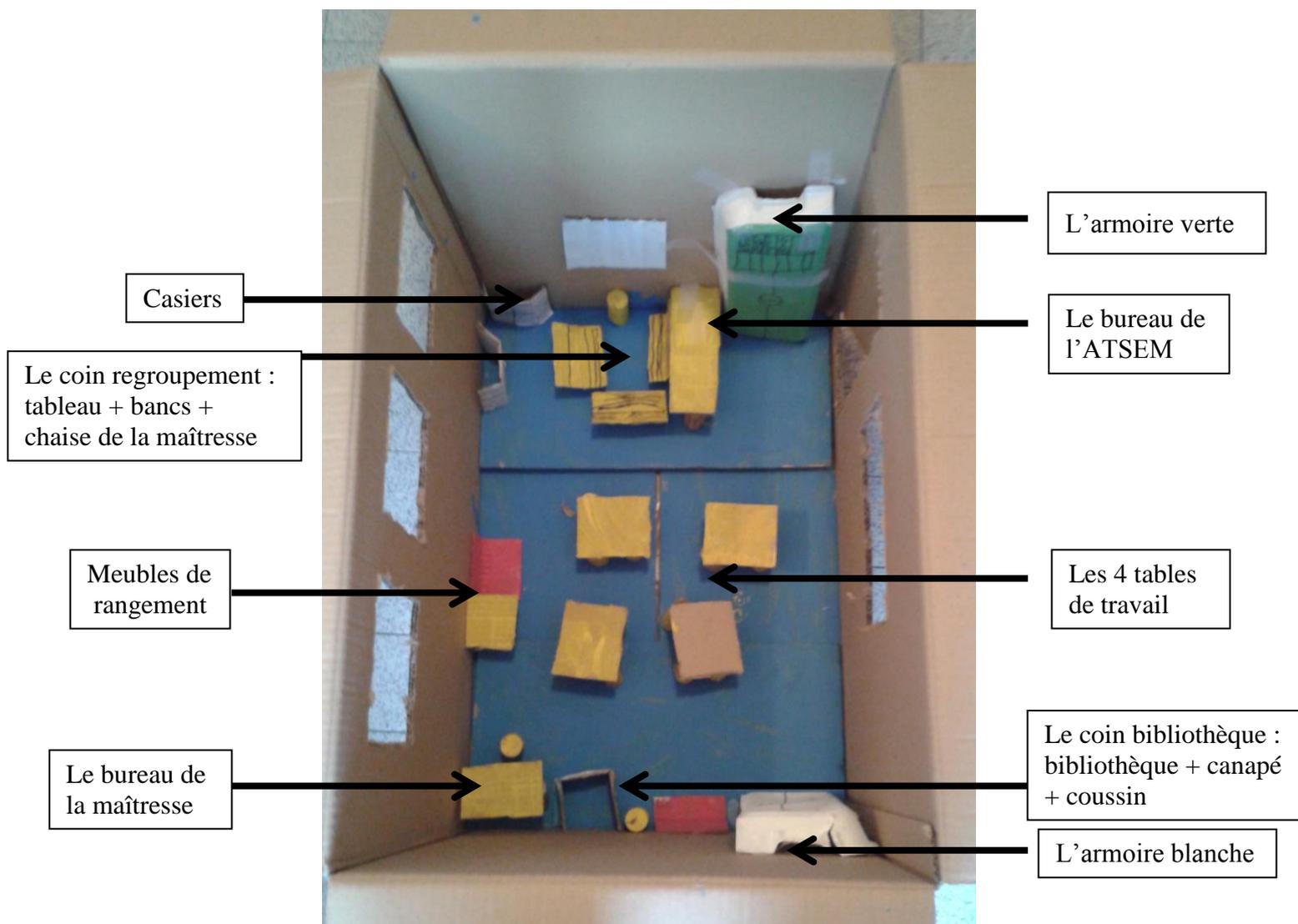
PIERRARD Alain, *Les différentes phases de l'appropriation de l'espace par l'enfant*, en ligne : http://groupes-premier-degre-36.tice.ac-orleans-tours.fr/eva/sites/groupes-premier-degre-36/IMG/pdf/Phases_appropriation_espace_Pierrard.pdf

Annexes

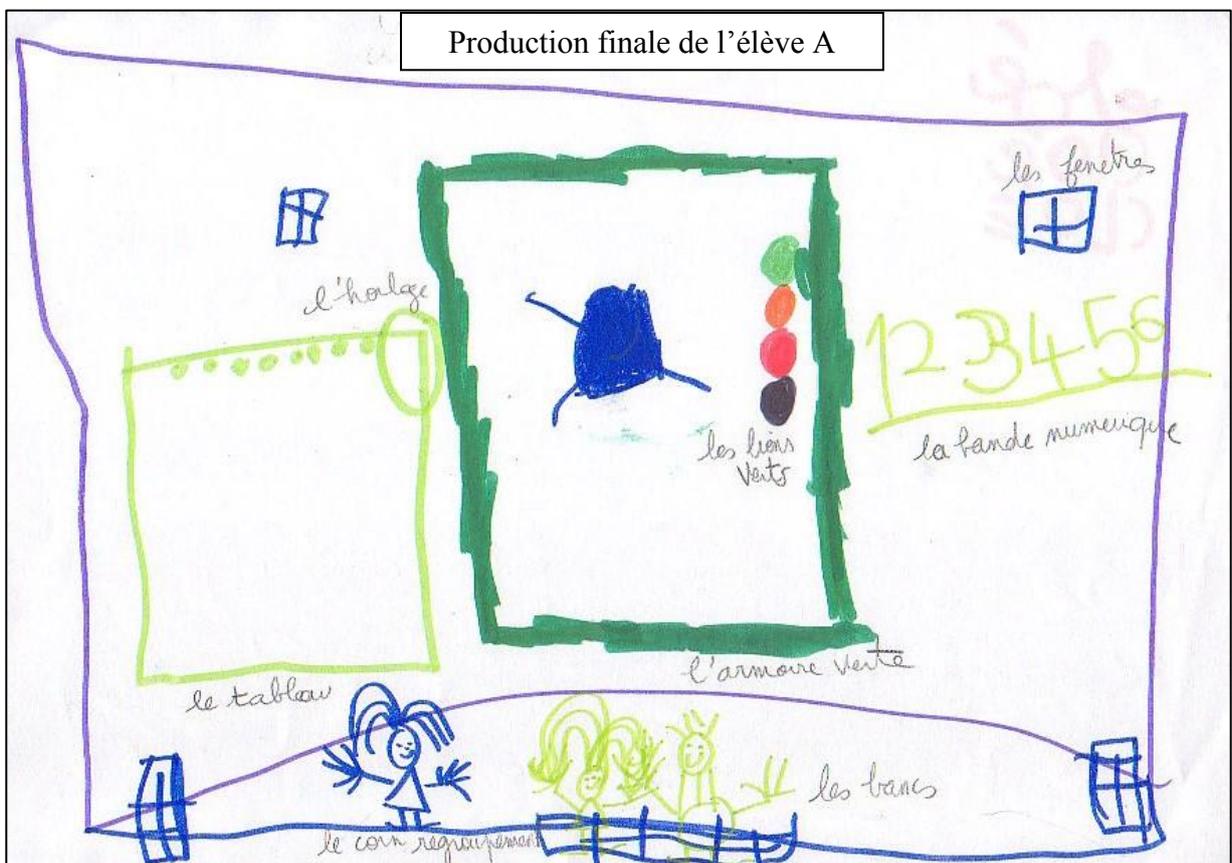
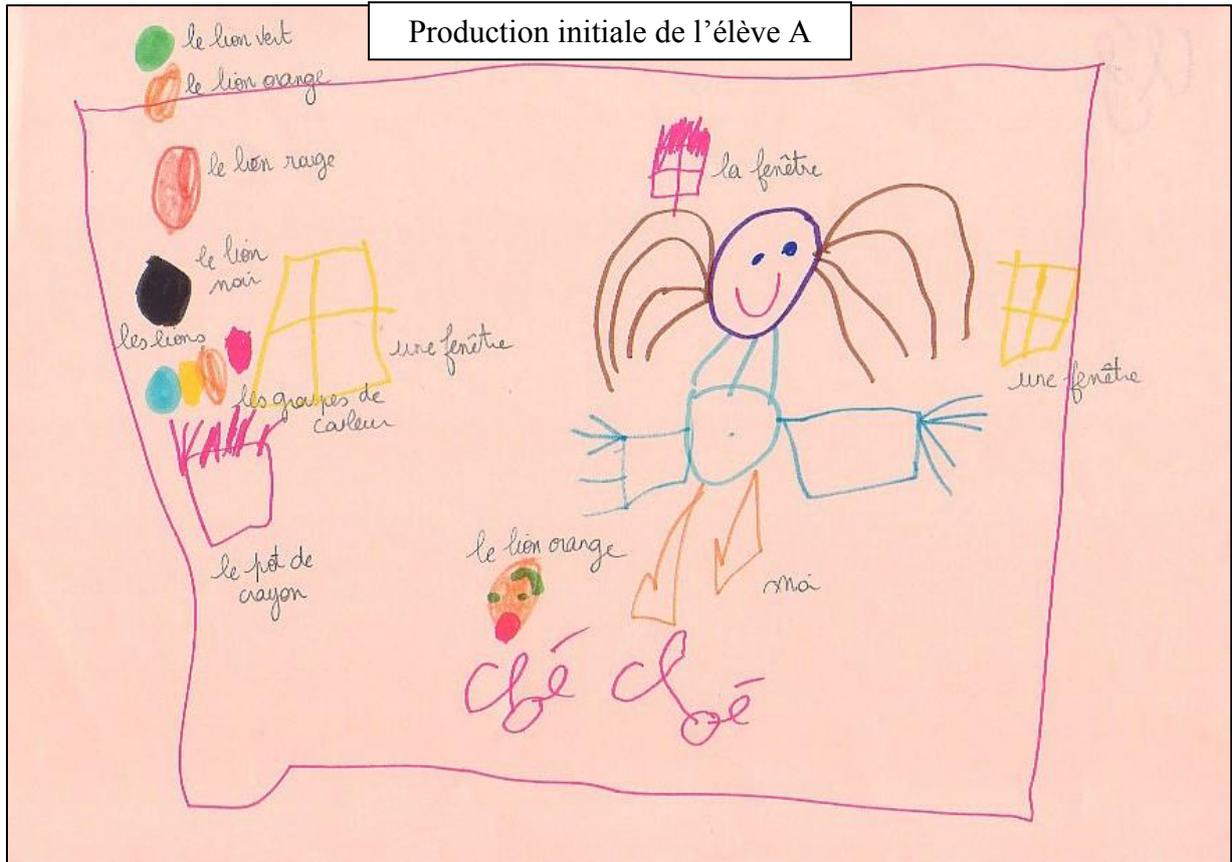
Sommaire des annexes

<u>Annexe 1</u> : Maquette finale de la classe.....	1
<u>Annexe 2</u> : Productions initiale et finale de l'élève A.....	2
<u>Annexe 3</u> : Productions initiale et finale de l'élève B.....	3
<u>Annexe 4</u> : Exemple de la matérialisation graphique de l'espace classe par un rectangle dessiné.....	4
<u>Annexe 5</u> : Exemple de la matérialisation graphique de l'espace classe avec un toit.....	5
<u>Annexe 6</u> : Exemple de la matérialisation graphique de l'espace classe par une maison vue de profil	7
<u>Annexe 7</u> : Exemple de la matérialisation graphique de la confusion entre l'espace classe et le tableau de la classe.....	6

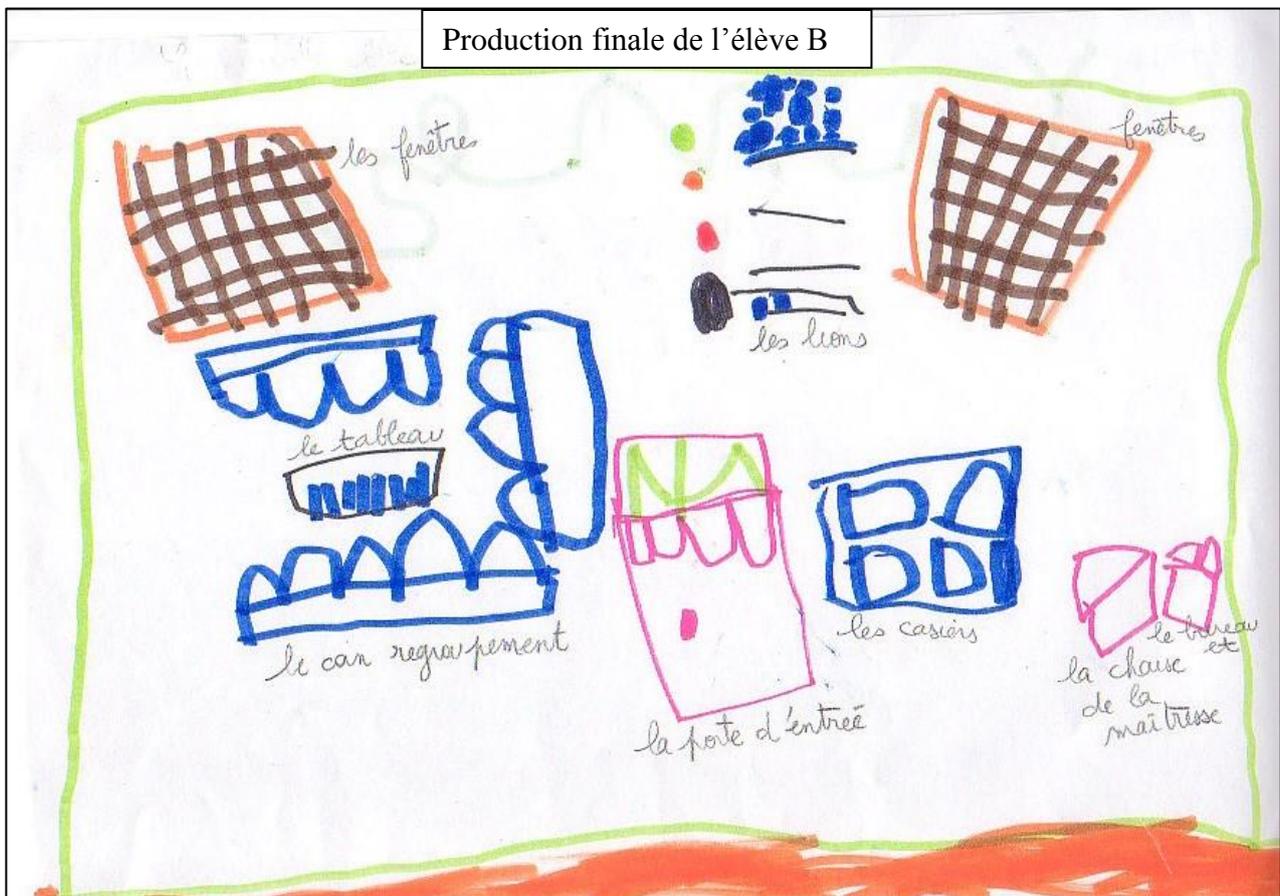
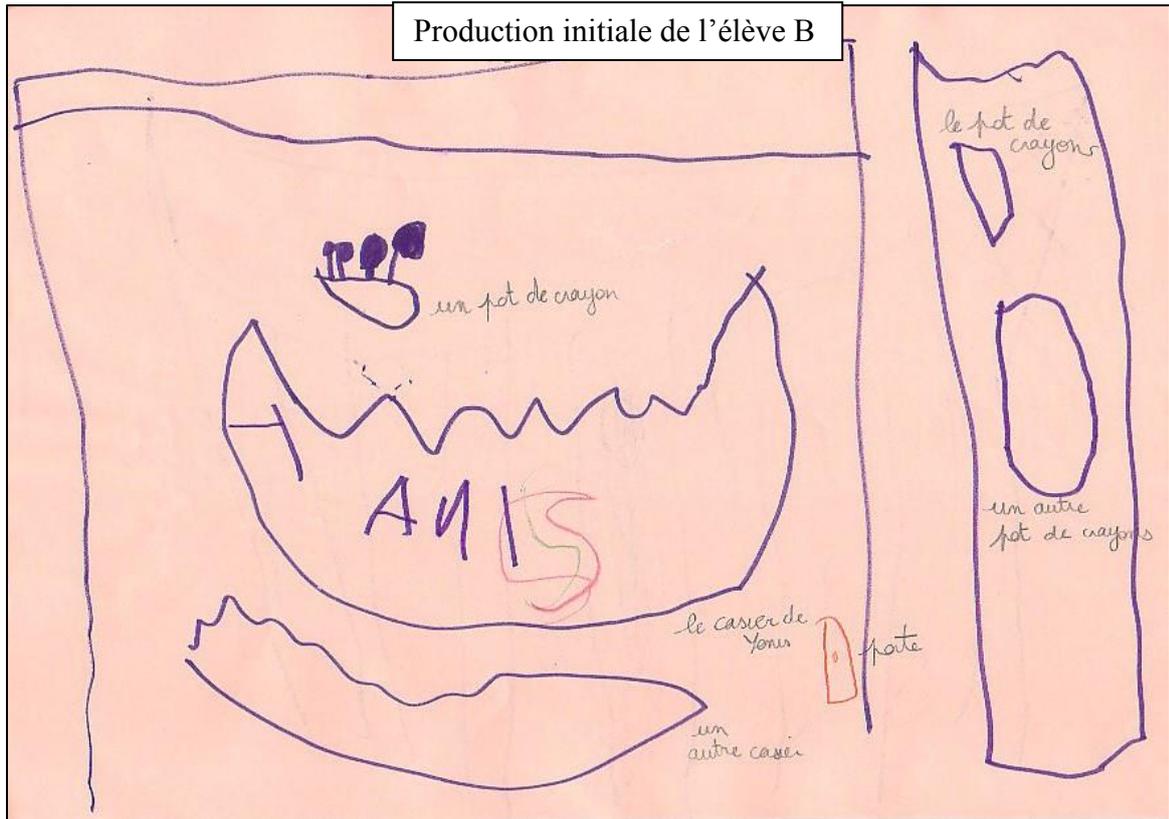
Annexe 1 : Maquette finale de la classe



Annexe 2 : Productions initiale et finale de l'élève A



Annexe 3 : Productions initiale et finale de l'élève B



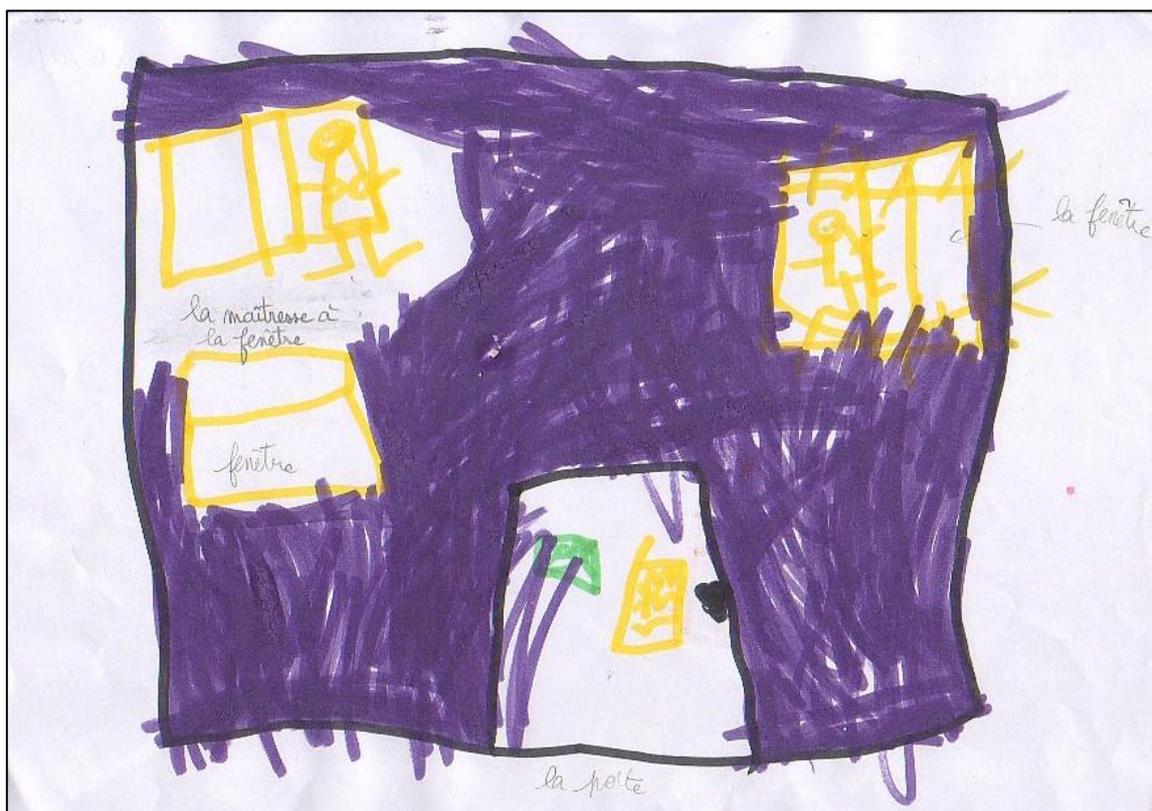
Annexe 4 : Exemple de la matérialisation graphique de l'espace classe par un rectangle dessiné



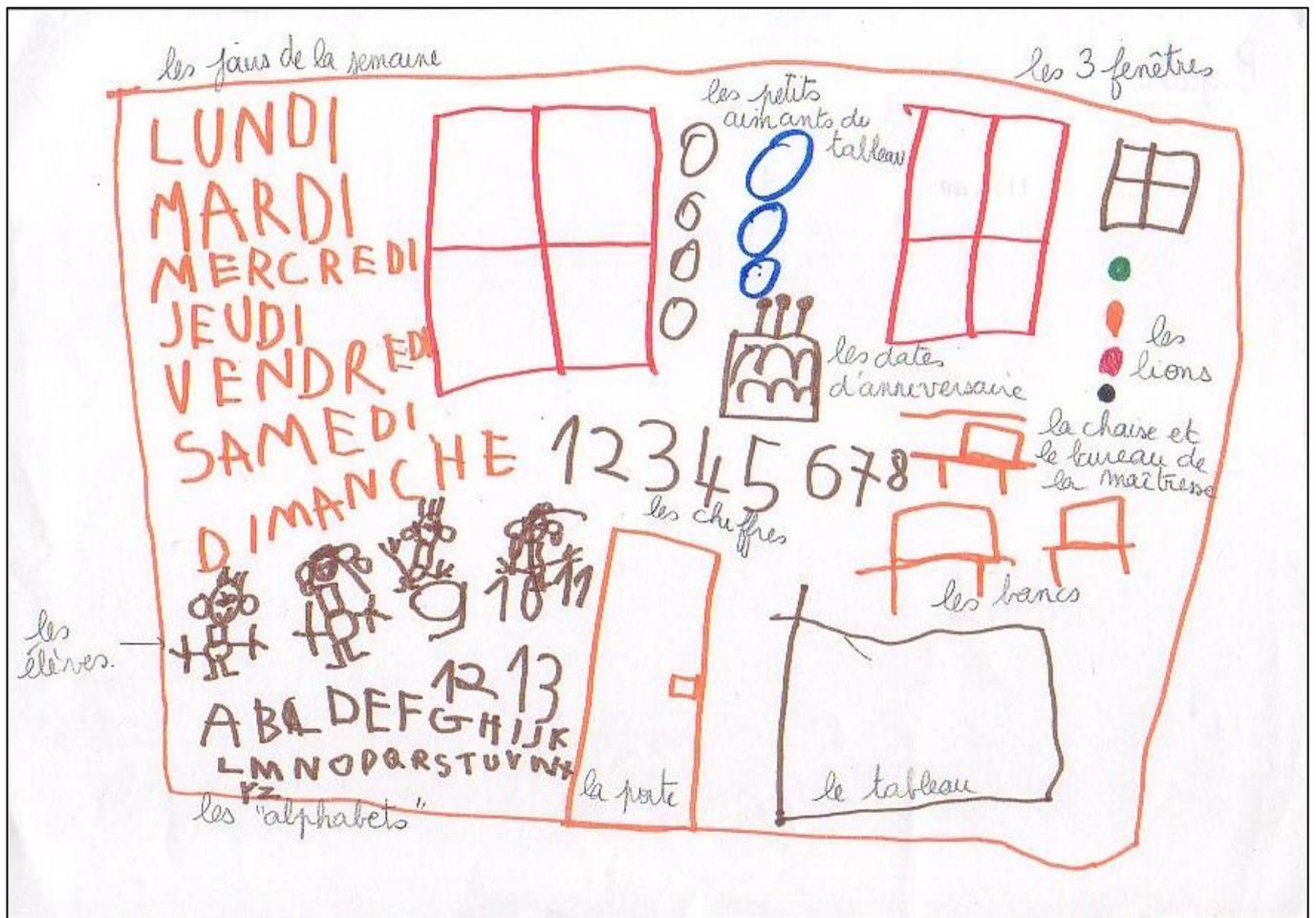
Annexe 5 : Exemple de la matérialisation graphique de l'espace classe avec un toit



Annexe 6 : Exemple de la matérialisation graphique de l'espace classe par une maison vue de profil



Annexe 7 : Exemple de la matérialisation graphique de la confusion entre l'espace classe et le tableau de la classe



Année universitaire 2016-2017

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

Mention Premier degré

Titre du mémoire : Construire une maquette de la classe dans le cadre d'une correspondance scolaire, pour structurer l'espace proche en grande section

Auteur : Lison Sechaud

Résumé : Dans ce mémoire nous nous intéressons au développement des capacités de structuration de l'espace chez les élèves de grande section de maternelle. Nous étudions et analysons une séquence visant à la construction de la maquette de la classe par les élèves.

La dimension sociale étant essentielle dans les apprentissages de l'école maternelle, cette construction de maquette s'insère dans un projet commun de correspondance scolaire entre deux classes de même niveau : les deux classes s'échangent leurs maquettes respectives dans le but de présenter l'aménagement de leurs classes. Ainsi, ce mémoire cherche à comprendre le rôle que peuvent avoir les autres sur les apprentissages d'un élève de maternelle.

Mots clés : Grande section de maternelle, Structuration de l'espace, Maquette, Séquence, Correspondance scolaire.

Summary: In this research paper, we will focus on year one pupils' ability to develop space structuration competence. We will study and analyze a sequence aiming at building a model.

As the social dimension is critical within the key learnings from nursery school, this model building fit in a common school correspondence project targeting to exchange built models between two classes from the same level: the two classes exchange their respective constructions in order to introduce to others their classroom layout. Thus, this essay aims to understand the role that the other children could have upon nursery school pupils.

Key words: Nursery school, Space structuration, Model, Sequence, School correspondence