



HAL
open science

Instruire l'espace par les films d'animation en maternelle : expérimenter, représenter et s'appropriier l'espace en cycle 1

Marion Sicard

► To cite this version:

Marion Sicard. Instruire l'espace par les films d'animation en maternelle : expérimenter, représenter et s'appropriier l'espace en cycle 1. Education. 2018. dumas-01922061

HAL Id: dumas-01922061

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01922061>

Submitted on 18 Mar 2019

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 2017-2018

Master MEEF
Mention 1^{er} degré
2^{ème} année

INSTRUIRE L'ESPACE PAR LES FILMS D'ANIMATIONS EN MATERNELLE

**Expérimenter, représenter et s'approprier l'espace en
Cycle 1**

Mots Clefs : espace – cinéma – film d'animation – maternelle – éducation aux médias

Présenté par : Marion Sicard

Encadré par : Bertrand Pleven

Résumé

Aujourd'hui, nous sommes tous confrontés aux écrans quotidiennement (ordinateurs, tablettes, smartphones, télévisions). Aussi bien par des fictions que des représentations documentaires, les enfants découvrent des espaces quasi-virtuels qui leur sont plus ou moins proches. Par la mise en place d'un projet en classe de maternelle, cette recherche tend à rendre les élèves actifs de leur propre espace avec la réalisation d'un film d'animation.

Summary

Everyday, we are exposed to screens (computer, tablet, smartphone, television). With movies or documentary, children discover virtual spaces they more or less know. By making a preschool project, this research want to make the pupils more active in their own space with the shoot of an animated movie.

Sommaire

INTRODUCTION	3
I – Apports géographiques	5
A . Géographie des représentations.....	5
Représentation de l’espace	5
Espace vécu / espace perçu.....	6
B . Géographie et cinéma.....	7
C . Didactique de la géographie	11
II – Les espaces des images animées dans l’enseignement	12
A . Les espaces au cinéma et dans les films d’animation.....	12
Identifier les espaces géographiques dans les dessins animés.....	13
Réal / irréel des espaces au cinéma et dans les films d’animation	14
B . L’image animée dans les pratiques pédagogiques	15
Décentration et développement de l’enfant.....	15
Apports pédagogiques et didactiques du dessin animé	16
III - Films d’animation à l’école maternelle en géographie.....	17
A . Programmes du cycle 1 en géographie.....	17
B . Les espaces dans les dessins animés : appropriation et représentation	18
Transdisciplinarité	18
Représenter l’espace par le film d’animation.....	19
IV- Analyse à posteriori du module d’apprentissage en classe	20
A. Le projet en classe.....	20
Phase 1 : représenter l’espace-parcours, réaliser une maquette	20
Phase 2 : la réalisation de films d’animations selon une technique, la stop motion	22
Phase 3 : découverte d’autres techniques de films d’animations	25
B. Retour sur la séquence : qu’est-ce que les élèves ont appris ?.....	26
Enquête quantitative : évaluation diagnostique et sommative sur le vocabulaire spatial (S1 et S12) et évaluation formative sur le bilan du projet (S9)	26
Enquête qualitative : la pratique du film d’animation en maternelle par les professeurs des écoles et le retour des élèves sur la séquence 5 semaines après	30
CONCLUSION.....	38
Bibliographie.....	40
Annexes.....	43

INTRODUCTION

Dans le quotidien des élèves, le domaine de l'audiovisuel est omniprésent et vient participer, au même titre que l'école, à la mise en place de connaissances et de prérequis pour la suite de la scolarité. Depuis quelques années cet accès facilité à la multitude d'écrans est remis en question par des spécialistes de la psychologie et de l'éducation. Passant de plus en plus de temps devant les écrans et de plus en plus jeune, un débat est lancé dans la société quant aux développements moteur et sensoriel, avec des conséquences alarmantes telle que l'obésité, la dépression, les troubles du sommeil, les problèmes relationnels, l'échec scolaire, etc (Tisseron, 2013).

A l'école, l'enfant n'est alors pas vraiment une *tabula rasa* (Locke), il a des savoirs préexistants qui viennent cimenter, cohabiter ou affronter les représentations qu'apportent les enseignants. Le rôle de l'école est alors de pouvoir éduquer les enfants au numérique dans un cadre qui dépasse le quotidien scolaire afin qu'ils puissent appréhender de nouvelles images à leur juste valeur de manière non passive. De nos jours, nous nous devons de prendre en compte cet enseignement : le numérique les entoure dans et hors l'école mais les accompagnera également tout au long de leur vie, et d'autant plus dans leurs futurs métiers. Il s'agirait non pas alors de contraindre une utilisation restreinte à l'informatique mais au contraire d'apprendre à bien l'utiliser et le comprendre. Mais il ne faut pas oublier pour autant l'importance de l'école pour ouvrir l'enfant au monde et à l'espace qui l'entoure. Les élèves ont tous déjà une représentation de l'espace proche, l'intérêt serait de leur faire prendre conscience d'une représentation collective commune.

C'est dans ce cadre que nous allons mettre en place une ouverture à l'étude d'un espace familier de l'élève et l'éducation à l'utilisation d'outils numériques de manière active.

Les enfants concernés par cette recherche ont entre 3 et 4 ans, nous pouvons donc partir de l'hypothèse que leur principal accès aux images passe par les films d'animations. Avec les films d'animation, les enfants ont d'autant plus une certaine ouverture au monde (bien que virtuelle), ils sont amenés à découvrir de nouveaux espaces (certains s'appuyant sur la réalité et d'autres, complètement irréels). Il semble alors intéressant de s'appuyer sur cette ressource d'outil géographique à l'école pour éviter la

confrontation entre deux mondes (à l'extérieur de l'école avec les dessins animés et à l'intérieur avec les connaissances institutionnelles). Il faut au contraire amener les élèves à concilier et dépasser cette dichotomie entre deux espaces.

Des questions sont alors soulevées par de telles remarques : comment rendre un élève de l'école maternelle acteur d'un espace proche ? Comment des élèves en début de scolarisation peuvent-ils s'approprier les images animées familières pour représenter l'espace au même titre qu'un outil géographique ?

Une création artistique rendant possible une première représentation géographique permet-elle de développer chez les enfants de 3 à 4 ans un regard critique sur l'image ?

Le projet mené serait alors de partir d'un espace qui leur est proche comme support pour les faire manipuler des images animées. Il implique alors un double enjeu. Le premier est celui de l'éducation à l'image et aux média en pratiquant cet art cinématographique pour se l'approprier afin de développer un esprit critique et différencier réalité et représentation. Le second est un objectif du cycle 1 où les enfants sont amenés à construire les premiers repères dans l'espace, et leurs représentations tout en le découvrant et l'expérimentant par des déplacements. Ainsi, dès le plus jeune âge, les élèves explorent le monde et l'organisent, pour ici s'approprier un espace proche d'une relation physique à une verbalisation imagée.

Afin de répondre à notre problématique nous avons proposé une séquence visant l'appropriation de certains concepts liés à « l'éducation à l'image » mais également à la représentation d'un espace géographique. Les élèves ont alors pratiqué dans l'espace en question (le parcours de motricité) avant de le représenter sous une forme de maquette servant de décor pour le tournage du film d'animation en stop motion (prises de photos par les élèves ensuite assemblées au montage).

Dans cette optique, l'idée d'instruire la géographie par le dessin animé à l'école peut alors être étudiée en trois temps : le premier concernera la géographie ; le deuxième s'intéressera à l'enseignement par l'image ; et enfin le dernier temps se rapportera à cette problématique d'étude de la géographie par le film d'animation à l'école maternelle.

I- APPORTS GEOGRAPHIQUES

Le projet alors mené dans la classe est de représenter l'espace de motricité avec un parcours. Les élèves vont alors pratiquer cet espace par des déplacements et la construction même du parcours de motricité, ils vont le représenter (modélisation en trois dimensions par une maquette) et se l'approprier avec la réalisation du film d'animation.

A. Géographie des représentations

Notre étude peut être identifiée comme appartenant à la géographie dite « des représentations », qui est définie par J-P Guérin (1989) comme des « créations sociales ou individuelles de schémas pertinents du réel ». L'intérêt de cette étude est d'amener les élèves à représenter selon leur propre perception un espace proche réel.

Représentation de l'espace

B. Debarbieux (2014) montre que, pour la représentation de l'espace, «sa pertinence s'évalue à sa capacité à constituer un modèle efficace du réel qu'elle représente». Si nous nous basons sur les approches de définition de «représentation» par B. Debarbieux, plusieurs notions sont à mettre en avant :

- matérialité (cartes, plans, maquettes...) / immatérialité (images mentales);
- collectif : «produit d'un consensus social relatif à la forme et au contenu à donner à une entité considérée comme pertinente pour le collectif social correspondant» (2014) / individuel (représentation personnelle et appropriation personnelle de représentations collectives) ;
- non instrumentalisées dans le fonctionnement et la régulation des collectifs sociaux (motif d'une organisation sociale, instrument du pouvoir) / instrumentalisées.

Dans le cadre de notre recherche, la représentation spatiale de la salle de motricité par les élèves rentre dans les grands axes de B. Debarbieux :

- Matérialité de la représentation par la modélisation en relief du mini-parcours de motricité (alors décor du film)
- Collectif : les élèves sont amenés à échanger pour construire cette maquette
- Non instrumentalisation de cette représentation dans un cadre social : c'est seulement dans le but de réaliser une œuvre cinématographique (cela aurait pu

être le cas si nous nous en étions servi comme modèle pour les constructions de parcours de motricité suivantes).

Espace vécu / espace perçu

Pour A. Frémont (1976), l'espace vécu est celui qui est vivant. Il y a ici une promotion de l'idée du bonheur qui vient s'opposer à ce qu'il appelle «l'espace aliéné», un lieu réglé par un mécanisme d'appropriation, de conditionnement et de reproduction sociale. Pour A. Frémont, il est «indispensable [de se situer dans l'espace depuis les lieux familiers de l'enfance jusqu'au vaste monde inconnu] pour avoir quelques chances de dominer ceux-ci» (1976, p.264). De l'idée de représentation de l'espace des élèves par eux-mêmes en apparaît une autre de la pédagogie de l'espace. Par cette notion, A. Frémont parle alors de «penser l'espace» (1976, p.265) par les enfants dans le cadre de leurs apprentissages. Dans le cadre de pratiques de représentations de l'espace en classe, la représentation de l'espace vécu par les enfants s'accompagne d'une pensée pour identifier l'espace en tant qu'objet scientifique avec ses relations et ses structures. Enfin, pour A. Frémont, «la pédagogie de l'espace doit être créatrice. Déjà enfants ou adolescents recréent-ils le monde en dressant des coupes, en établissant des profils, en composant des cartes de synthèse.» (1976, p.267). Pour les élèves, passer d'un espace vécu à un espace perçu passe par la construction de repères et de représentations mentales sur leurs propres corps, les objets et l'espace.

En nous référant à la définition de « territoire » donnée par G. di Méo (1998), l'intérêt est alors de passer de « l'espace vécu » à « l'espace social ». Selon lui, nous pouvons les différencier par leurs rapports au territoire : subjectif pour l'espace vécu et objectif pour l'espace social. Pour l'espace vécu, G. di Méo parle alors « d'écoute des acteurs, la prise en compte de leurs pratiques, de leur représentations, de leurs imaginaires spatiaux ». Ainsi, c'est par leurs pratiques et représentations (comme abordées précédemment) que les enfants vont mettre en place leurs imaginaires spatiaux. L'espace social, construit collectivement lie en son sein les « rapports sociaux et spatiaux », étudiés par une « démarche objective ». Si nous suivons la pensée de G. di Méo, ces rapports sont « analysés et répertoriés par des chercheurs », rôle que les élèves pourront alors commencer et entretenir le long de leur scolarité.

B . Géographie et cinéma

Un « type de source qui informe sur une représentation géographique » (J.-F. Staszak, 2014) est le cinéma. Il est en lui-même un sujet d'étude des espaces pour les géographes, au même titre qu'il sera pour notre classe outil de géographie.

Nous pourrions alors constater plusieurs échelles d'analyse du cinéma en géographie avec une prise de position partant du général au précis. Dans ce cas, la plus petite échelle d'analyse serait celle du cinéma comme un « fait sociétal » où se mêlent représentations collectives et le cinéma de consommation. Par la suite, nous affinons notre recherche avec une facette des sciences sociales : la géographie. C'est l'idée d'une expérience cinématographique égale à une expérience géographique par l'invitation au voyage évoqué dès les premiers pas du cinéma et plus généralement le déplacement virtuel imposé par l'œuvre au spectateur. Au début du 7^{ème} art, la vue est un bout de « reportage » capté sur le vif pour raconter le réel. Cette production devient très vite l'activité principale des Frère Lumière. Ils embauchent des cadres et les envoient aux quatre coins du monde pour filmer des paysages, des instants que les gens pourront alors découvrir depuis la France. Enfin l'échelle la plus grande est celle des espaces.

J.-F Staszak (2014) présente quatre types d'espaces dans le film (d'après A. Gardiès, 1993), où l'enjeu majeur souligné est leurs articulations les uns par rapport aux autres qui, s'ajoutant au versant de la temporalité (du film et du visionnage du film), construit l'expérience cinématographique. La première spatialité cinématographique, et peut être la plus évidente, c'est celle du déroulement de l'histoire tournée : l'espace diégétique. Dans le film réalisé par la classe, il s'agit du moment où le personnage se déplace de différentes façons sur le parcours de motricité. A celui-ci vient s'ajouter l'espace scénographique (le lieu réel du tournage) où la configuration spécifique du plateau de tournage doit se lire dans le contexte du lieu avant et après le film et surtout par le choix du lieu. L'espace scénographique est l'enjeu même de ce projet : c'est le décor construit par les élèves de moyenne section (le parcours de motricité en miniature). Le troisième espace concerne l'image en mouvement, il se rapproche alors plus d'une analyse d'Histoire de l'art, c'est l'espace pictural. Enfin, le dernier espace, bien que moins évident, concerne le contexte de visionnage du film, l'auteur nous présente alors l'espace spectatoriel du visionnage des images et de l'écoute de la bande son. Les élèves ont dans un premier temps visionné le film terminé dans la classe de manière calme. Au moment de visionner le

film avec le reste de l'école pendant la séance de cinémathèque, ils n'avaient pas la même attitude : ils étaient très impatients, n'arrivaient pas à rester en place et à chaque action « invisible » ou audible d'un élève particulier, ils le faisaient remarquer.

J. Lévy (2013) amène la notion de « films de géographie » qui montrent « l'espace habité et l'habiter ce cet espace » via le biais du monde social. Dans ce cadre, il vient analyser les catégorisations de l'espace proposées par A. Gardiès (1993). Pour lui, l'espace au cinéma existe à condition « qu'il accompagne le récit et contribue à la production d'un spectateur non réflexif », sinon l'espace devient décor et non personnage de l'histoire du film, il est de l'ordre de l'anecdote. L'espace diégétique est alors symbolique, ou un contexte pour crédibiliser l'action. Il peut alors sembler difficile d'arriver à identifier les « films de géographie » réellement concernés par l'habité. Pour cela J. Lévy (2013) met en avant 10 principes afin d'identifier un cinéma scientifique (voir annexe 1). Ils permettent de mettre en évidence un film outil du géographe au même titre qu'une carte par la représentation qu'il va donner à l'espace. Celle-ci va apporter une lecture particulière de l'espace habité par l'humain.

Si nous rapprochons le terme « d'espace habité » de J. Lévy à ceux des programmes, nous pourrions le traduire par un espace approprié avec la pratique et représenté dans un film. Nous allons alors chercher à rapprocher les 10 principes de film pour « l'espace habité » de J. Lévy avec le film réalisé par la classe (bien sur sans prétendre à un cinéma scientifique).

Principes	Filmer « l'espace habité » pour J. Lévy	Liens avec le projet en classe
1.Affirmer	« Se situer sur le terrain et dans le cadre de l'expression scientifique, viser les modes d'expression typiques des énoncés de recherche : pertinence, cohérence, accessibilité, explicitation, réfutabilité. »	Les élèves ont pratiqué le « terrain » plusieurs fois avec le parcours de motricité, ils l'ont même fabriqué pour une séance d'activité physique d'après un schéma qu'ils ont construit.
2.Bifurquer	« S'écarter de la tradition du documentaire, inventer une nouvelle famille de langages. »	L'espace est ici au cœur de l'histoire du film : c'est en fonction de ses caractéristiques que le personnage se déplace différemment (par exemple il est amené à « ramper sous » quelque chose ou encore à « sauter par-dessus » autre chose).
3.Refuser	« Rejeter l'association automatique entre séquentialité cinématographique et narrativité. »	Ici, le film ne se prête pas à ces deux principes : à chaque étape du parcours, les élèves expliquent en voix off les actions du personnage dans l'espace. Nous pouvons alors faire le constat que l'espace semble passer au second plan par rapport aux paroles des enfants.
4.Inventer	« S'affranchir de l'utilisation du langage cinématographique comme une "illustration" d'autres discours et rechercher son apport singulier pour la communication scientifique : comparatisme, preuve par l'existant (≠ discours illustré, images commentées). »	
5.Dialoguer	« Rechercher des résonances entre science et art. Lancer des passerelles avec ce qu'il y a de	Les références que les élèves ont acquises en termes de films animés par stop motion durant les séances de

	meilleur dans l'histoire du cinéma de fiction depuis sa naissance (\neq référent du cinéma commercial). »	cinémathèque.
6.Distancier	« Augmenter le niveau de lucidité et de réflexivité du spectateur (\neq effets d'identification conventionnels). »	Le personnage se déplace de différentes façons sur le parcours, ce qui a induit une association avec des animaux (exemple : le personnage « saute comme un lapin »). En ce titre, les élèves ont décidé de prendre de la distance avec les réels éléments du parcours (exemple : les arcs en plastique sous lesquelles le personnage rampe sont associés à un arc-en-ciel).
7.Fabriquer	« Représenter des environnements (\neq acteurs, objets) et s'employer à retrouver ou inventer les langages qui le permettent. »	C'est l'élément principal venant qualifier l'enjeu de ce projet : les élèves ont « représenté l'environnement » avec la maquette du parcours de motricité. Et par la construction de la maquette les élèves ont réinvesti le vocabulaire de situation dans l'espace.
8.Viser	« Se détourner du couple particulier/général, avoir en vue la relation dialogique singulier/universel en refusant l'exotisme et autres anecdotes géographiques. »	La présentation de l'espace se fait de manière « brute » dans le film : il est tel qu'il est, au plus proche de l'espace réel, nous n'avons pas cherché à l'enjoliver (par exemple avec les arcs en plastique, ils sont tels quels, pas représentés par un dessin d'un arc en ciel, comme le suggère la voix off).
9.Observer	« Tirer tous les avantages possibles de l'observation de la "surface" du monde, des gens et des choses. »	

10.Penser	« Montrer l'invisible par le visible, en n'oubliant pas que ce n'est jamais tout à fait possible. »	Implicitement, les éléments du petit parcours de motricité et les personnages ne sont pas à l'échelle réelle (par exemple dans le film, nous voyons que le personnage est de la même taille que le plot alors qu'en réalité il arrive aux genoux des enfants).
------------------	---	--

Cette recherche ne veut pas construire un film géographique au sens de J. Lévy, cependant ce tableau nous montre bien que l'œuvre finale s'en approcherait (à l'échelle d'une classe d'élèves de maternelle).

Dans le cadre de la pratique que nous avons réalisée en classe, le but étant de représenter un espace par l'outil cinématographique, il semblait important de garder en mémoire ces principes d'analyses géographiques d'œuvres déjà existantes dans le septième art.

C . Didactique de la géographie

Enfin, pour mettre en place un tel objet alliant les courants géographiques des représentations et des analyses cinématographiques, il semblait essentiel de se demander comment enseigner de tels savoirs dans le cadre de l'école maternelle.

A. Le Roux (p.12, 2003) met en évidence six concepts clés nécessaires à la didactique de la géographie (que nous pouvons élargir à la pratique de la didactique générale et de la discipline scientifique).

Le premier est la « situation didactique », soit la séance en classe pour l'apprentissage de connaissances particulières.

Le deuxième est le « triangle didactique » (voir annexe 2) qui articule et met en relation les trois logiques de l'action didactique : le savoir, l'enseignant et l'élève. Il permet de mettre en évidence un choix de « processus d'enseignement » (entre l'enseignant et le savoir), un « processus de communication » (entre l'enseignant et l'élève) et un « processus d'apprentissage » (entre l'élève et le savoir).

Le troisième est la « transposition didactique » (voir annexe 3), il s'agit alors de passer d'un « savoir savant », à un « savoir enseigné » (par l'enseignant), puis un « savoir appris » (voire même compris, par l'élève). Le savoir enseigné est alors différent par « sa structure et sa fonction » du « savoir savant ».

Le quatrième concept est le « contrat didactique », central pour le « processus de communication » dans le triangle didactique entre l'élève et l'enseignant. Ce sont les habitudes données par l'enseignant vis-à-vis d'une pratique particulière (notamment celle liée à la discipline géographique) et le « métier » d'élève avec ses attitudes attendues.

Le « concept de représentations » : ce sont les représentations antérieures que les élèves peuvent déjà avoir (d'après des origines psycho-génétiques, historiques, psychologiques ou sociales) sur lesquelles ils construisent les connaissances apportées en classe. C'est ici le cœur du sujet de cette recherche : nous voulons que les élèves prennent de la distance par rapport à leur rôle de spectateur des espaces représentés pour qu'ils construisent leur propre représentation (ils deviennent acteur).

Le dernier concept est le « système didactique » dépendant de son environnement et qui s'inscrit dans la durée. Il s'agit alors de l'interaction dynamique des élèves, des ressources (les enseignants, les connaissances), des moyens, des informations (les programmes) qui s'organisent en fonction d'un but particulier qui peut évoluer.

Ces six concepts sont alors essentiels à prendre en compte dans le cadre de l'élaboration des séquences, de leurs pratiques en classe et de leurs analyses par la suite.

II – LES ESPACES DES IMAGES ANIMEES DANS L'ENSEIGNEMENT

Pour la mise en place d'un tel projet, deux enjeux d'apprentissages sont mis en évidence : l'étude des espaces (réel avec les géographies des représentations et celui du cinéma) et celle des images.

A . Les espaces au cinéma et dans les films d'animation

Nous sommes amenés à nous demander comment les études géographiques peuvent-elles nous aider à lire les espaces présentés dans des films ?

Identifier les espaces géographiques dans les dessins animés

Travailler l'espace dans les films d'animation n'est pas la même chose que de travailler l'espace dans les films. Au cinéma, l'espace scénographique sur lequel s'appuie le film n'est pas réel, il a une autre fonction en dehors du film. Cependant, l'espace est modulé en fonction des attentes cinématographiques du réalisateur en allant de l'espace brut décor et support de l'histoire (par exemple la forêt aux Etats Unis où habitent les personnages au début du film *Captain Fantastic* de Matt Ross) ; à l'espace comme appui pour adapter les espaces fictionnels du film (par exemple « La comté », le village des « hobbits » construit pour les films *Le seigneur des anneaux* de Peter Jackson dans un espace naturel de Nouvelle Zélande) ; jusqu'au studio de cinéma entièrement modulable aux besoins des cinéastes (par exemple les studios utilisés pour la saga *Harry Potter* avec des espaces décors allant de la chambre à la rue).

Mais le film d'animation, offre plus de liberté au réalisateur quant à cet espace sur lequel s'appuie l'histoire. A ce propos, E. Trouillard (2014) pense que « l'animation offre des possibilités vastes aux réalisateurs et notamment la liberté de retranscrire avec précision leur imaginaire spatial ». En effet, ils n'ont alors pas la contrainte de l'espace naturel à adapter sur lequel ils s'appuient, et ils n'ont pas non plus de contraintes matérielles (des studios de cinéma) qui obligent les cinéastes à faire certains choix. Le film d'animation permet de construire un espace et un univers qui pourrait paraître difficile en réalité et qui nécessiterait le recours aux effets spéciaux. Par exemple, le film *Atlantide, l'empire perdu* de Gary Trousdale et Kirk Wise donne à voir la création d'un espace nouveau selon le propre point de vue des réalisateurs et des dessinateurs. Cet espace est alors sans limite vis-à-vis des contraintes terrestres (comme la gravité) et des contraintes matérielles (comme des espaces naturelles spectaculaires). A mettre en parallèle avec l'espace décor qui a été créé en classe (la modélisation en volume du parcours de motricité), le but était de se rapprocher le plus possible de l'espace réel, tout en évitant ces contraintes (par exemple le fait de miniaturiser l'espace nous permettait d'avoir une vue d'ensemble sur tout le parcours, alors que nous aurions manqué de prise de recul dans le préau).

En ce sens, E. Trouillard (2014) a analysé des films d'animation en long métrage du réalisateur japonais Hayao Miyazaki. Il identifie alors deux genres de films qui ont des incidences différentes sur l'environnement : le film d'aventure et le film du quotidien. Pour

lui les espaces de la « géographie animé » de H. Miyazaki invitent le spectateur à réfléchir quant à ses propres représentations et pratiques de l'espace en fonction de contextes propres aux personnages des histoires. Contrairement à la critique de l'espace diégétique que J. Lévy a pu formuler, l'espace dans ces œuvres japonaises a un rôle qui dépasse l'idée de décor. Pour le réalisateur, l'espace est le « partenaire privilégié de la narrativité » (E. Trouillard, 2014). L'environnement dans lequel évoluent les personnages vient alors influencer leurs attitudes et choix et donc le scénario du film. En un sens, dans ces films, l'Homme dépend de l'espace pour avancer. E. Trouillard (2014) identifie alors deux types d'espaces : « ici » et « l'ailleurs ». C'est alors cet espace lointain qui va être au cœur du film, un environnement auquel on s'intègre dans le quotidien ou bien qu'on cherche à approcher et connecter à notre réalité.

Il met en avant d'autres études sur des espaces plus particuliers dans les œuvres de H. Miyazaki : la maison miyazakienne par Médard (2008) ou la ville par Fournier (2011).

Il faut alors pouvoir situer la mise en place du projet en classe pour des élèves de 3 à 4 ans dans le simple contexte de « l'ici ». Les élèves ont été amenés à construire un seul espace décor pour le film d'animation. Cependant, il dépendait entièrement de leur propre perception, pratique, et donc représentation commune de l'espace. La maquette de cet espace ne correspondait pas forcément à mes représentations et attentes d'adulte et d'enseignante. De plus, le film d'animation met en scène des personnages imaginés par les élèves qui avaient leurs propres incidences sur l'espace construit. Nous pourrions presque pousser cette réflexion en mettant en parallèle le travail réalisé par les élèves avec les réalisations de H. Miyazaki : ils ont créé leur propre espace, où le déroulement de l'histoire du film a eu une incidence plus ou moins accrue.

Réel / irréel des espaces au cinéma et dans les films d'animation

M. Chailley montre en 1995 que les enfants ont une représentation du monde dictée dès l'école maternelle par la télévision. Nous pouvons également nous approprier ses propos concernant les médias, auxquels les élèves ont accès aujourd'hui, qui dépassent même l'utilisation de la simple télévision (tels que les jeux vidéo, les plateformes de streaming et de vidéos en lignes, etc.). M. Chailley met en évidence la multitude d'informations selon les émissions auxquelles ont accès les enfants : documentaires, émissions d'actualité, émissions de service (météo), dessins animés ou films de fiction et spots publicitaires. Cette diversité d'accès à l'information est d'autant plus réelle

aujourd'hui avec les nouvelles technologies et leur accès facilité pour les enfants (et ceci dès le plus jeune âge avec les tablettes tactiles). Pour M. Chailley, « de cette diversité de références découlent de nombreuses confusions entre réalité et la fiction ». Ainsi, ce qui est identifié aujourd'hui comme l'éducation aux médias et à l'information (au cœur de ce projet), paraît alors essentielle dans la scolarité. Elle permet aux élèves de faire la différence entre le réel et l'irréel mais également d'être capable d'organiser la masse d'informations qu'ils ont à leur disposition.

B . L'image animée dans les pratiques pédagogiques

Dans ce cadre, il serait intéressant de s'interroger sur le développement de l'enfant face à une pratique pédagogique par l'image animée.

Décentration et développement de l'enfant

Selon les travaux de Piaget, chez l'enfant il y a quatre étapes principales pour la formation de l'espace vécu.

La première est le « stade sensori-moteur » de 0 à 18 mois environ. C'est par la réaction, puis la découverte et l'expérimentation sur l'espace que l'enfant en vient à inventer des moyens par combinaisons mentales.

La « deuxième enfance » (enfants de 3 à 6 ans) est pour A. Fremont, l' « âge magique dans l'établissement des rapports de l'enfant au monde ». C'est le « stade pré-opératoire » au début de l'école (cycle 1). En effet, l'enfant commence l'expérience du monde avec les espaces qui lui sont proches. C'est aussi à ce moment de la vie que l'enfant commence une réflexion qui pourrait se rapprocher de la réflexion géographique avec le début d'un discours métacognitif. Dès la mobilité de l'enfant, il commence à se construire un espace pratique en partant de son corps. La différenciation entre le subjectif et l'objectif commence alors : l'élève est amené à distinguer le monde extérieur de son « Moi ». C'est par ce processus que Piaget définit la notion « d'égoцентризм » (1968) par un double aspect. Le premier est un aspect négatif, où l'égoцентризм est un défaut de décentration. L'aspect positif de cette notion est mis en avant dans la discipline géographique en classe. Elle consiste en l'effort systématique pour comprendre toute situation en assimilant à tout ce qui est déjà connu.

A partir de 7 ans, l'enfant en est au « stade des opérations concrètes » : un dépassement de l'égoïsme des représentations par la réciprocité des camarades.

A partir de 11-12ans, l'enfant entame le « stade des opérations formelles » : développement de la pensée hypothético-déductive (essentielle dans le cadre de la discipline géographique et de l'éducation à l'information et aux médias) ; l'égoïsme devient intellectuel (avec des valeurs idéales) ; et une décentration progressive par le groupe qui permet une réconciliation entre la pensée formelle et la réalité.

En lien avec nos analyses géographiques précédemment effectuées, l'espace vécu comme espace social se construit dès le plus jeune âge de l'enfant. L'espace est alors peuplé d'autres personnes. Dans un premier temps, cet espace est représenté par une première grappe d'une société : la famille proche, les enseignants, les camarades. C'est ensuite l'amorce d'un travail de décentration progressive chez l'enfant qui s'effectuera par les pairs.

Ce projet permettrait de faire commencer des élèves au « stade pré-opérateur » une première représentation de l'espace par une pratique qui leur est propre, une première ouverture vers une acceptation de la représentation déductive, qui avec le temps sera de plus en plus proche des cartes des géographes.

Apports pédagogiques et didactiques du dessin animé

Le dessin animé est un élément proche du quotidien de l'élève qui vient influencer en grande partie les représentations antérieures des élèves (d'après le « concept de représentation » de A. Le Roux, 2003) notamment en ce qui concerne l'espace. Comme mis en avant par M. Chailley (1995), l'éducation aux médias, et par ce biais l'éducation au / par le dessin animé, permet aux élèves un tri des informations à retenir sur les espaces réels et de fictions des films d'animation. Ces espaces fictionnels peuvent être également un appui de travail afin d'apprendre autrement.

Les espaces fictionnels alors proches du ressenti de l'enfant peuvent être étudiés comme espaces géographiques afin d'apprendre la méthodologie nécessaire pour une analyse géographique. C'est par exemple ce qu'ont réalisé S. Considère et C. Leduc (2012) en mettant en exergue un module d'apprentissage construit et appliqué dans le cadre des disciplines de français et géographie en cycle 3 dans la métropole lilloise entre 2002 et 2010. L'album de jeunesse d'Edy-Légrand, *Macao et Cosmage ou l'expérience du bonheur* (1919) a permis de mettre en place un enseignement simultané du français et de «

poser des questions d'ordre géographique ». En effet, les chercheuses présentent un ensemble de séances appliquées et observées en classe qui ont permis par la fiction d'appréhender l'espace géographique et ses spécificités, en passant par la cartographie basée sur le récit.

Ainsi l'utilisation du cinéma d'animation à l'école a plusieurs intérêts pédagogiques:

- L'éducation aux médias et à l'information
- Introduire de nouveaux sujets d'études
- Mise en pratique de techniques par les élèves dans des situations où ils pourront faire émerger de nouvelles compétences
- Donner du sens et une réalité aux compétences acquises des élèves et les renforcer par des réalisations valorisantes

III- FILMS D'ANIMATION A L'ECOLE MATERNELLE EN GEOGRAPHIE

A . Programmes du cycle 1 en géographie

Le terme de « géographie » n'apparaît qu'en cycle 3, avant, les programmes parlent de « se repérer dans l'espace et le temps » (cycle 1) et « questionner le monde » (cycle 2).

En cycle 1, il s'agit « d'explorer le monde » en se « repérant dans l'espace et le temps ». Il y a alors trois objectifs qui sont définis pour découvrir et vivre l'espace. Le premier part de l'enfant et de son expérience personnelle sur l'espace, puis une première représentation de l'espace et enfin l'ouverture vers la découverte de différents milieux. Un des enjeux principaux de la maternelle est la construction des premiers marqueurs spatiaux (dessus et dessous, dedans et dehors ...). Dans la suite de la scolarité, une des exigences de la géographie sera la construction de repères spatiaux (des connaissances scientifiques avec des repères géographiques) qui ne sont pas réalisables sans l'acquisition préalable des marqueurs spatiaux.

Nous pouvons remarquer sur *eduscol* avec le document sur les ressources scientifiques et culturelles proposés par l'éducation nationale pour le cycle 4 en français, un ensemble d'œuvres filmographiques qui se rapproche de la logique de raisonnement que nous

cherchons à mettre en avant ici dans le lien entre géographie et cinéma à l'école. En effet, 17 films sont proposés aux enseignants pour étudier le thème « la ville, lieu de tous les possibles ? ». Il est serait ainsi intéressant de pouvoir attribuer ce mode de fonctionnement de travail thématique géographique à partir de dessin animés (adaptés aux âges des élèves concernés) à l'école primaire pour les matières « explorer l'espace », « questionner l'espace » et la géographie.

Dans le cadre des « éducations transversales », l'Education Nationale a mis en place sept points d'éducation essentiels tout au long de la scolarité et transdisciplinaires. On y retrouve entre autre l'« éducation aux médias et à l'information », l'« éducation à l'image » et l'« éducation à la santé » qui peuvent se lier à l'importance d'apprendre aux élèves à analyser les informations qui leur sont données, d'autant plus à l'heure de nouvelles technologies omniprésentes. De plus, notre projet de classe s'inscrit également dans les parcours éducatifs « d'éducation artistique et culturelle » pour ce qui est des apprentissages cinématographiques (pour sa réalisation et sa fréquentation), et le « parcours éducatif de santé » afin que les élèves deviennent des acteurs conscients de leurs pratiques numériques. Bien entendu les élèves étant en début de scolarité, ces enjeux ne seront pas assimilés par la simple mise en place de cette séquence mais abordé dans d'autres contextes dans les années de scolarités à venir.

B . Les espaces dans les dessins animés : appropriation et représentation

Transdisciplinarité

Comme remarqué déjà précédemment, la géographie en tant que discipline scolaire (mais également scientifique) ne fonctionne pas seule : elle concerne également d'autres matières et celles-ci sont réciproquement essentielles pour avancer dans les nouvelles notions géographiques.

Dans le cadre d'un module d'apprentissage concernant les espaces dans le cinéma et plus précisément les films d'animation, il serait alors intéressant de mettre en lien avec d'autres apprentissages. Dans un premier temps nous pourrions mettre en avant l'importance du français par la compréhension d'une lecture de l'espace et par l'oral induit de l'échange, essentiel pour la réalisation par la suite d'une représentation de cette espace fictionnel. Aussi, les mathématiques sont concernées : il s'agit alors de résoudre un

problème lié à la vie courante, la prise de conscience de la notion de durée (lien avec le temps pour le cycle 1) et la résolution de problèmes concrets avec les compétences et connaissances que nécessite la représentation d'un espace. Les « arts visuels » sont directement concernés par l'utilisation du support cinématographique et l'acquisition de savoirs et techniques spécifiques (comme pour comprendre certaines techniques de création de films d'animation en plus de la lecture de ses espaces). La compréhension, l'interprétation et la représentation des espaces fictionnels dans les films d'animation dépendent également des compétences et connaissances des élèves en « Histoire des arts » aussi bien en prérequis qu'en construction au cours de la séquence. L'étude de ces films permet de nourrir le patrimoine individuel culturel et artistique de l'élève mais également de mettre en lien avec ses apprentissages en Histoire de repères chronologiques et spatiaux pour la géographie.

Représenter l'espace par le film d'animation

Le projet s'est mis en place dans une classe de 25 élèves en petite et moyenne sections. L'espace proche que nous avons représenté est celui du parcours de motricité : la maîtrise de cet espace semble essentielle vis-à-vis des déplacements qu'ils y pratiquent.

Par ailleurs, une fois par mois les élèves assistent à une séance de « cinémathèque » organisée pour l'école par le directeur. Ils ont alors un accès privilégié à une culture cinématographique par des courts métrages, pour l'essentiel des films d'animation sous différentes techniques de réalisation. Ainsi, en dehors de leurs pratiques quotidiennes, les élèves de cette classe profitent de dispositifs permettant de développer leur goût et leur culture cinématographique.

Le projet de créer un film d'animation sur le support de l'espace-motricité permet aux élèves de découvrir, d'expérimenter, de s'approprier l'espace afin de le représenter mais aussi de « pratiquer » un outil artistique familier.

Les ateliers ont été mis en place entre janvier et février, cela aura permis à la classe de commencer à s'approprier l'espace préau (et les différents parcours de motricité proposés) par expérimentation entre septembre et décembre mais également de commencer à être bien familiarisé à une diversité de films d'animation avec 4 séances de cinémathèque (voir annexe 5).

Notre module d'apprentissage est divisé alors en plusieurs phases d'élaboration (voir la fiche de préparation de la séquence en annexe 4) :

1. pratiquer et représenter le parcours de motricité par une maquette qui sera le support et décor de nos réalisations cinématographiques

2. la réalisation du film dont les scènes sont prises en photos en classe selon une technique : la *stop motion* (procédé d'animation qui consiste à animer des objets réels).

3. la découverte d'autres techniques d'animation d'images.

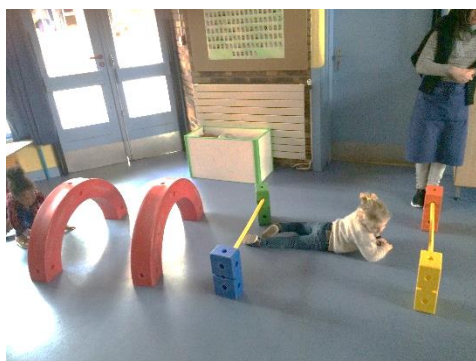
Au fur et à mesure de la présentation des ateliers mis en place en classe, je présenterai les intérêts et défauts de cette séquence pour tenter de donner une réponse à notre problématique « est-ce qu'une création artistique peut permettre à des enfants de 3 à 4 ans de porter un regard critique sur les images qui les entourent et à la fois élaborer une première représentation géographique ? ». La séquence ainsi proposée étant notre hypothèse de démarche d'expérimentation pour répondre à cette problématique, l'analyse de notre protocole de recherche s'appuiera sur des observations en classe mais également sur trois grilles : l'évaluation diagnostique élaborée en S1, sommative en S12 et l'évaluation formative de la S9. L'affichage de la S11 constitue également un support bilan des connaissances concernant les techniques d'animation, mais ce seront les échanges oraux qui permettront d'évaluer réellement l'état de leurs savoirs. Nous nous appuierons également sur des enquêtes qualitatives pour analyser notre séquence : des entretiens individuels avec des professeurs des écoles et des entretiens collectifs avec les élèves de la classe.

IV- ANALYSE A POSTERIORI DU MODULE D'APPRENTISSAGE EN CLASSE

A. Le projet en classe

Phase 1 : représenter l'espace-parcours, réaliser une maquette

Dans un premier temps, nous avons pratiqué l'espace du parcours de motricité durant plusieurs séances. Chaque fois un enfant pratiquait le parcours pendant que d'autres le commentaient.



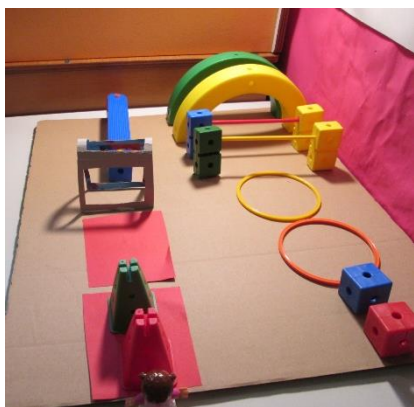
Par exemple sur cette photo, les élèves disaient « Elle rampe [ou glisse] sous les barres ». C'était l'occasion de revoir le

vocabulaire des verbes d'action (ramper, courir, sauter, escalader, marcher, monter) et de s'accorder sur la nomination à donner aux éléments du parcours (les arcs, les barres, les plots, etc.). A partir de la deuxième séance du parcours de motricité, nous avons cherché à mettre en lien l'action de l'élève avec un mode de déplacement d'un animal. Avec cette photo, les élèves ont comparé le fait de ramper avec les escargots, les serpents, les vers de terres, les chenilles et les limaces.

Ainsi, grâce aux verbes d'action et aux animaux mis en lien, nous avons pu distinguer tous ensemble les différentes étapes du parcours. En effet, les arcs et les barres permettaient de ramper comme un serpent, les cerceaux et les plots de sauter comme un lapin, le banc et la cage à écureuil de marcher à quatre pattes et d'escalader comme un écureuil et les tapis de courir comme un guépard. La classe a alors pu remarquer quatre étapes différentes dans le parcours, caractérisées par quatre déplacements différents, représentés par quatre animaux : les serpents, les lapins, les écureuils, les guépards.

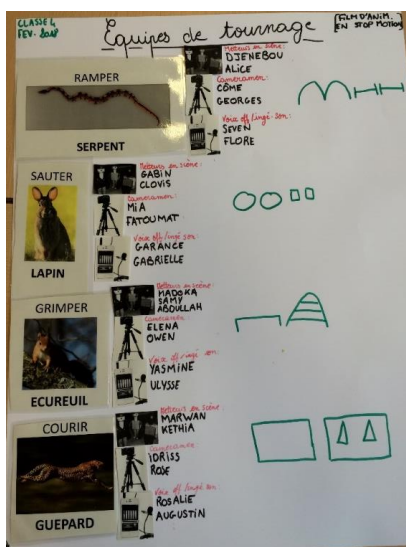
Après une semaine de pratique les élèves ont été amenés à construire le parcours de motricité par eux-mêmes dans le préau. Pour cela je les ai répartis par groupe en fonction de la partie du parcours : chaque groupe a alors construit une partie du parcours selon le mode de déplacement d'un animal. Avant d'aller en motricité, nous nous étions préparés en classe pour se remémorer, à l'aide de photographies, les différentes parties du parcours, pour répartir les groupes et ainsi renommer chaque élément à poser. Grâce à cette préparation en amont, les élèves ont su quel était leur rôle et comment disposer les éléments du parcours en arrivant dans la salle. Cette séance les a motivé et a été l'occasion de s'investir dans une activité à partager utile pour la classe. Elle a été également motivante pour pratiquer leur propre parcours de motricité par la suite.





L'après-midi, les élèves de moyenne section de la classe (soit un groupe de 16 élèves) ont pu réaliser au coin regroupement la maquette du parcours de motricité, dans le but de l'utiliser comme décor de cinéma pour la suite. La boîte remplie des miniatures des éléments du parcours de motricité était au milieu des bancs et je disposais d'un carton comme plateau. Le but étant qu'ils devaient me guider pour placer les éléments seulement avec des consignes orales. Cette activité a été l'occasion pour eux de réinvestir le vocabulaire en lien avec les éléments du parcours, les placements dans l'espace (révisés en amont avec la lecture de l'album *Ou Li Bou Ni Che*) et l'ordre chronologique du parcours. Ils étaient très motivés par cette activité, d'autant plus que les éléments du parcours en miniature étaient facilement identifiables pour les comparer à ceux pratiqués le matin-même. Cependant, je me suis rendue compte que j'aurais dû leur laisser un moment de manipulation de ces éléments avant cette étape. Ainsi, par groupe de 4 ou 5 élèves j'aurais pu les laisser pratiquer librement dans un premier temps pour ensuite leur demander de recréer le parcours de motricité du matin-même avant d'en construire un commun à la classe. De plus, étant concentrée sur l'activité-même de maquette du parcours, je n'ai pas assez insisté sur le sens à donner à cette activité : la création d'un décor de plateau de film d'animation.

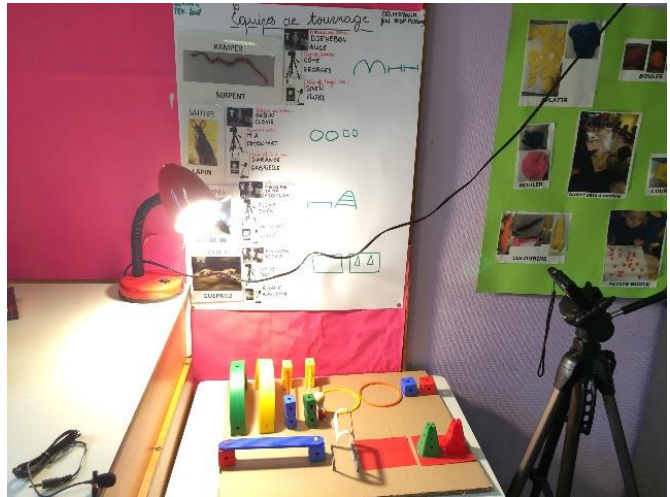
Phase 2 : la réalisation de films d'animations selon une technique, la stop motion



Dans cette deuxième phase, des groupes de six élèves ont été constitués en fonction des quatre différentes parties du parcours de motricité afin de répartir la création du film d'animation. Dans chaque groupe trois rôles de « l'équipe de tournage » ont été répartis : la voix off (on enregistre la voix d'un enfant au dictaphone pour décrire l'action et l'animale), le metteur en scène (l'enfant déplace le personnage en plastique entre chaque photo) et le caméraman (l'enfant prend les photos, en faisant attention de ne pas déplacer

l'appareil). Ainsi, j'ai expliqué aux élèves que nous allions utiliser le mini parcours de motricité pour réaliser un film d'animation en *stop motion* (technique d'animation qui consiste à faire avancer petit à petit un personnage dans un décor et de prendre des photos au fur et à mesure, assemblées par la suite dans le montage qui donne l'impression d'un mouvement).

Par cette mise en place des « équipes de tournage » les élèves ont pu se familiariser avec le vocabulaire cinématographique (réaliser un film, voix off, metteur en scène, montage, caméraman, pied d'appareil photo, plateau de tournage, décor, stop motion, film d'animation, etc.) mais également expérimenter comment un film est réalisé en se rendant compte du travail et de l'organisation que cela peut demander.



Les élèves ont dans l'ensemble accepté la rigueur que demande un tel projet car ils souhaitent sincèrement réaliser correctement un beau film dans le but de le présenter à tous les élèves de l'école (dans le cadre de la séance de cinémathèque de février) et pour les parents (ils pouvaient récupérer le film en apportant une clé USB). Les difficultés étaient d'attendre des élèves qu'ils ne bougent ni le trépied de l'appareil photo ni le plateau avec le parcours miniature. Chacun tenait son rôle à cœur cependant une des difficultés était d'accepter de s'en contenter. L'idée de répartir les rôles dans l'équipe de tournage très intéressante : cela permet de se rendre réellement compte de l'organisation d'un plateau de tournage. Cependant, j'aurais pu leur laisser un moment de découverte du matériel afin qu'ils puissent expérimenter par eux-mêmes chaque élément du film (et donc chaque rôle). Ainsi, j'aurais pu dans le cadre d'un atelier dirigé de 6 élèves leur faire manipuler l'appareil photo (pour apprendre à l'allumer, prendre une photo-test, le fixer sur le trépied) et s'entraîner à enregistrer sa voix dans le dictaphone (se rendre compte en amont de l'enregistrement du film qu'il faut parler fort et distinctement). Une fois le film terminé, le plateau avec le parcours miniature a été laissé à disposition avec de petits personnages pour que les élèves puissent jouer pendant les temps libres. Cette activité aurait pu être

intéressante à mettre en place pendant une semaine à l'accueil en jeu libre afin que les élèves s'approprient réellement le plateau de tournage avant de réaliser le film.

Les élèves ont eu aussi l'occasion de découvrir le montage par un logiciel informatique : par un atelier dirigé, chaque groupe de travail a déposé les photos de l'appareil à l'ordinateur et je leur ai montré comment rentrer ces photos ensuite dans l'ordre dans le logiciel de montage et comment lire les photos les unes à la suite des autres en les faisant défiler dans la vidéo. C'était également l'occasion de leur faire découvrir le générique et son utilité : au début le titre et la classe, à la fin les noms des élèves par équipe de tournage (avec leurs rôles) accompagnés de leurs photos par groupe.

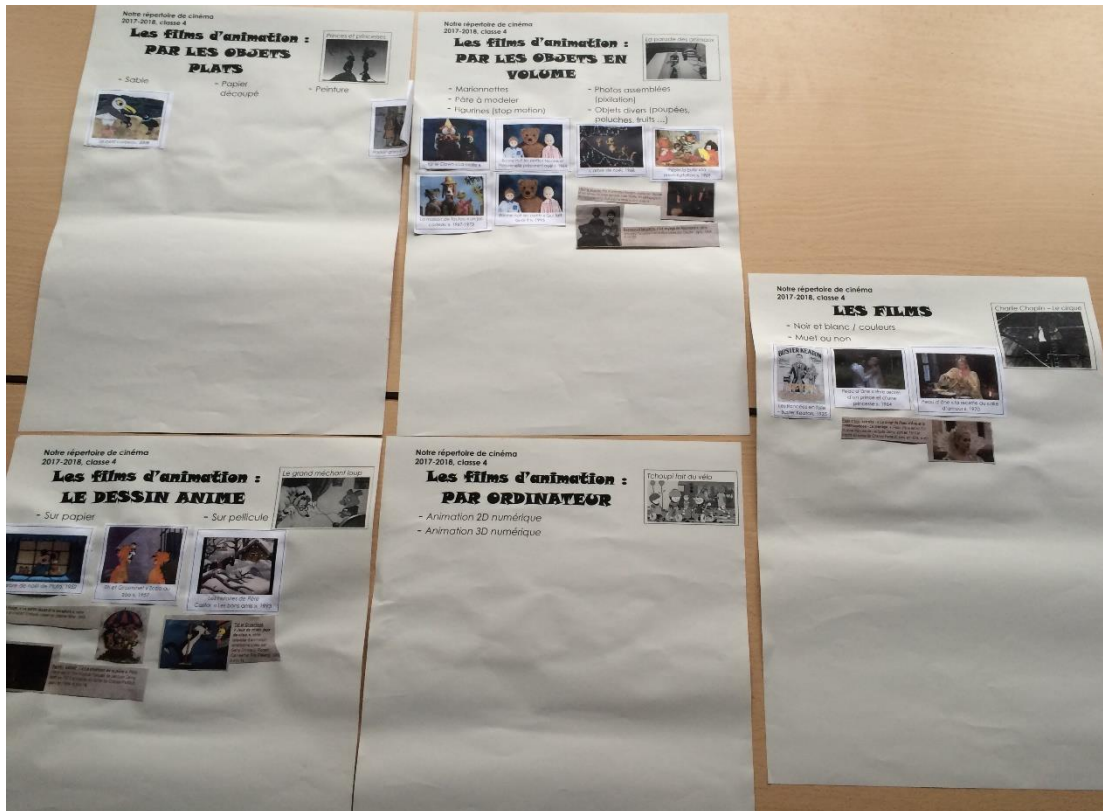


Ensuite, les élèves ont fabriqué par groupe des affichages pour informer les parents que nous avons réalisé un film d'animation, qu'ils pouvaient récupérer afin de le visionner en famille chez eux. Dans ces affiches les élèves revenaient sur les différentes étapes de réalisation du film. C'était aussi l'occasion pour moi d'évaluer leurs capacités de restitution de la chronologie de réalisation, ainsi que des mots de vocabulaires attendus (le cinéma et film d'animation, le repérage dans l'espace et les éléments de motricité). Cette activité de restitution et de bilan s'est avérée difficile pour eux, peut-être aurait-il fallu la mettre en place plus tôt, au fur et à mesure des différentes étapes. Cependant, avec l'appui des photos, les élèves ont réussi à expliquer notre cheminement de travail, ne serait-ce qu'en décrivant les photographies que je leur proposais et en les disposant dans l'ordre (voir annexe 6).

Phase 3 : découverte d'autres techniques de films d'animations

Enfin, dans une dernière partie de cette séquence, les élèves ont eu l'occasion de découvrir d'autres techniques de film d'animation à partir des extraits déjà visionnés lors des séances de cinémathèque organisées par l'école. Ils ont donc classé selon cinq catégories des images de films :

- Le film (par exemple un extrait de film de Charlie Chaplin)
- Le film d'animation avec des objets en volumes (la stop motion, les marionnettes, etc.)
- Le film d'animation avec des objets plats (le théâtre d'ombres, etc.)
- Le dessin animé
- Le film d'animation réalisé par ordinateur (par exemple l'extrait de *Tchoupi* visionné en classe).



Cette première classification est alors de l'ordre de la découverte, ils arrivaient plus ou moins à apparenter chaque catégorie aux exemples que je donnais par catégories. Cependant, je compte continuer de l'utiliser au fur et à mesure de l'année, après chaque séance de cinémathèque afin de maintenir ces connaissances sur le long terme. Dans ce cadre, j'ai enregistré et retranscrit la séance de classification des techniques de réalisation

de film de la cinémathèque de mars (soit 5 semaines après la réalisation de ce projet). Ce nouveau moment de classification a été l'occasion de revenir sur ce que nous avons appris par ce projet et pour moi d'évaluer ce qu'ils ont réellement retenu sur le long terme et ce que cela leur a apporté. Après 5 semaines, cette classification a été plus difficile à mettre en place qu'au mois de février : il s'était passé du temps et il était plus difficile pour eux de se rappeler des critères de différentes catégories. Cependant j'ai eu l'occasion de le refaire au mois avril et les élèves se rappelaient alors un peu mieux des catégorisations. Il aurait peut-être été intéressant de commencer ce tri des films vus en cinémathèque dès le mois de septembre pour qu'elle soit plus efficace sur le long terme.

B. Retour sur la séquence : qu'est-ce que les élèves ont appris ?

Enquête quantitative : évaluation diagnostique et sommative sur le vocabulaire spatial (S1 et S12) et évaluation formative sur le bilan du projet (S9)

L'évaluation diagnostique a été mise en place comme séance initiale de ce projet. Le but était de savoir où les élèves de moyenne section se situaient par rapport à leurs connaissances en termes de vocabulaire spatial. Le même modèle d'évaluation a été réalisé en fin de séquence pour se rendre compte de l'évolution de leurs connaissances. J'ai choisi d'évaluer ces connaissances précises comme des indicateurs visibles quant à leurs apprentissages concernant l'espace. Cependant je suis consciente que les apprentissages des élèves durant ce projet dépassent même la simple utilisation de ces termes, ce sont pour moi des points visibles de leurs connaissances spatiales.

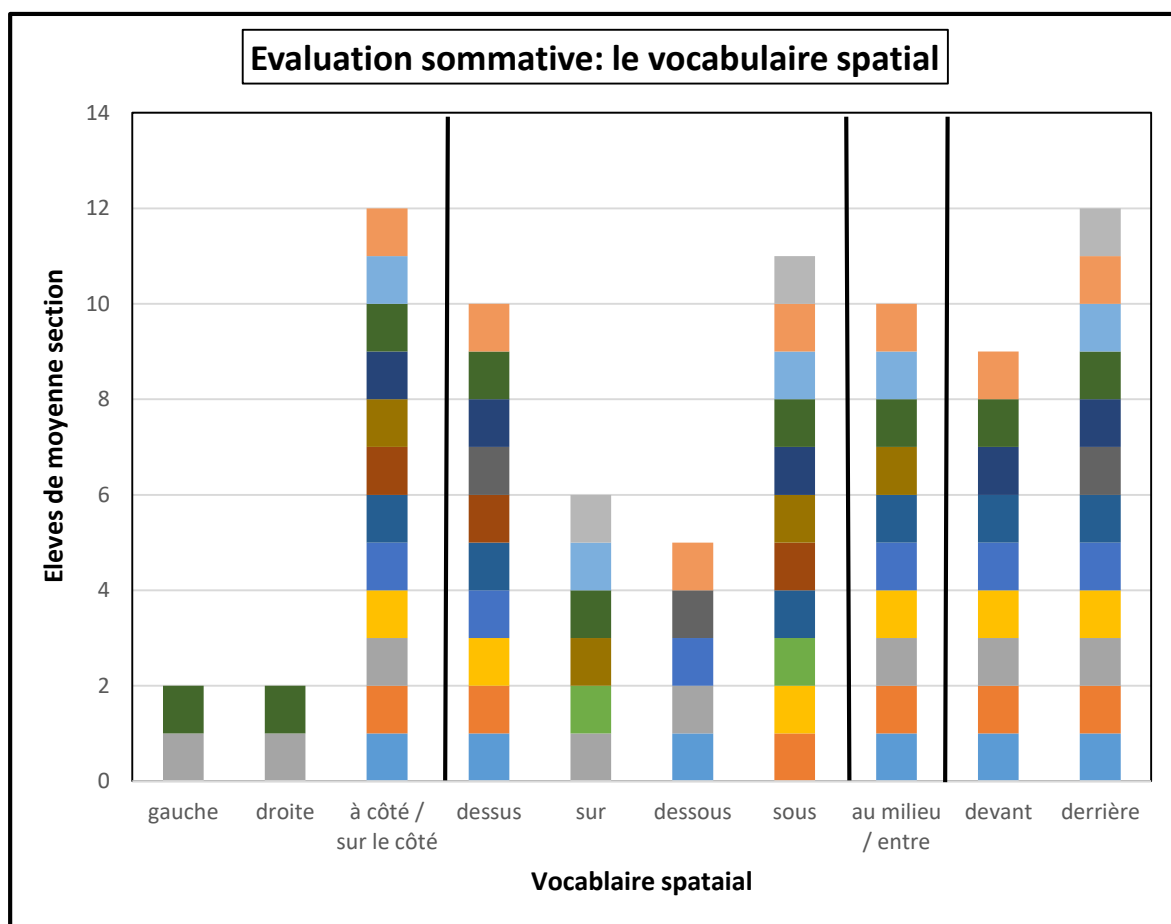
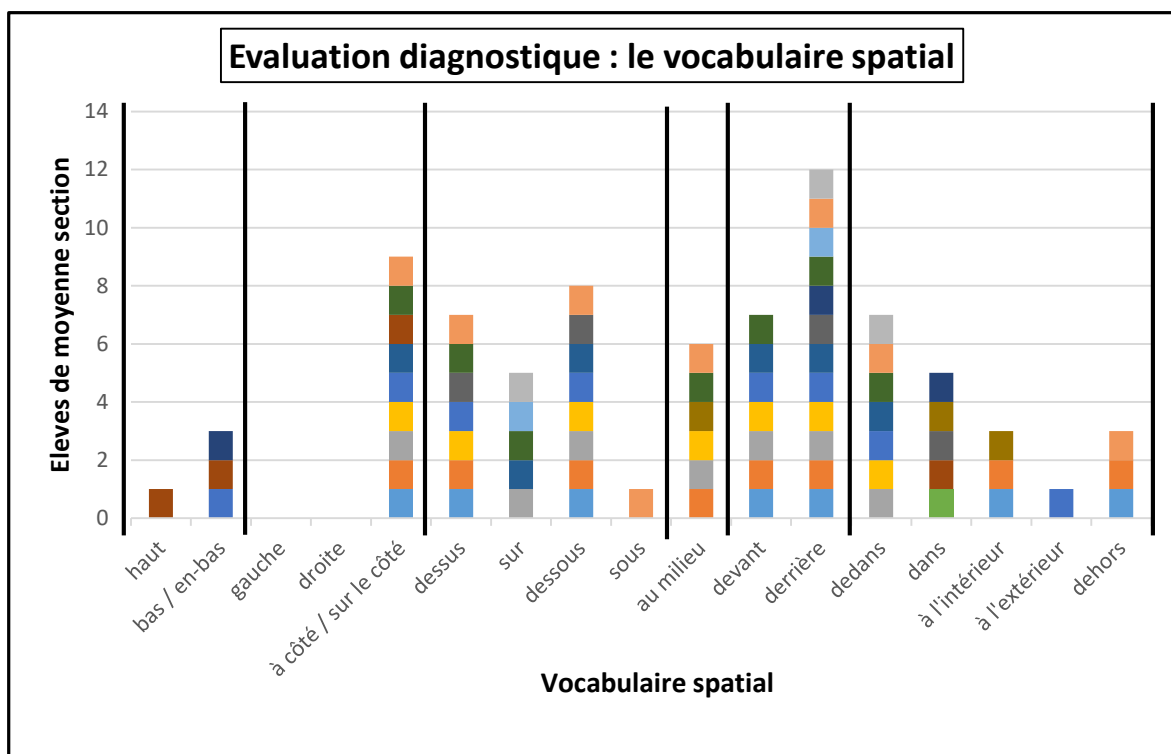
Pour l'évaluation diagnostique j'ai utilisé une boîte, un stylo et un petit personnage. De manière individuelle je demandais aux élèves de me dire où était situé le bonhomme par rapport à la boîte et au stylo, sans le toucher et sans le montrer. Sur une grille d'observation (annexe 7) je notais les réponses des élèves. A posteriori, je me rends bien compte que cet exercice manquait de sens pour les élèves : pourquoi demander où était situé le personnage alors que c'était moi-même qui le déplacer ? Je m'étais renseigné sur un jeu dans lequel un élève a un modèle caché et doit décrire à un second comment disposer les objets pour les placer de manière similaire. Cependant je voulais vraiment être seule avec l'élève pour être sûre qu'un autre ne pouvait l'influencer alors j'ai choisi ce mode d'activité.

Si nous observons le graphique élaboré à partir des réponses d'élèves (annexe 7), nous pouvons constater que le mot « derrière » a été le plus souvent trouvé. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que le personnage était caché par la boîte, il était alors peut être plus facile pour eux d'indiquer sa place par rapport à la boîte. Les termes « haut » et « bas » n'étaient pas évidents à trouver à cause de mon mode d'évaluation : souvent le personnage était aussi bien « en haut » que « sur » ou « au-dessus » de la boîte. Pour réaliser cette grille j'ai gardé « gauche » et « droite » (bien que non formulés par les élèves) car ils sont proposés dans le livre *Ou Li Bou Ni Che* en séance 2 et nous avons eu l'occasion de l'utiliser lors des réalisations de la maquette et du film en stop motion.

Pendant l'évaluation je me suis rendue compte des différentes nuances de vocabulaires non anticipées :

- « dessus » et « sur »
- « dessous » et « sous »
- « à gauche », « à droite » et « à côté »
- « dedans » avec « dans » et « à l'intérieur »
- « dehors » et « à l'extérieur »

Concernant l'évaluation sommative, j'ai utilisé le même modèle de grille mais avec certains termes en moins : « en haut » et « en bas » ainsi que « à l'intérieur » et « à l'extérieur » (avec leurs équivalents notés ci-dessus). En effet, pour cette observation je n'ai pas utilisé des objets mais des photos extraites du film d'animation réalisé par les élèves. Il s'agissait de décrire la position du petit bonhomme par rapport à des éléments du mini parcours de motricité (voir annexe 8). Ainsi les termes éliminaient ne pouvaient correspondre aux positions du personnage et donc aux apprentissages acquis avec la pratique des élèves. Il est donc à noter que les mots concernant une position dans ou hors d'un objet ont été supprimés alors qu'ils étaient, pour certains, des plus utilisés facilement par les élèves.



Dans cette nouvelle grille d'évaluation il est possible de constater plusieurs évolutions de l'utilisation du vocabulaire pour situer le personnage dans l'espace. La première à faire remarquer, qui semble la plus évidente quand nous comparons les deux tableaux côte à côte, concerne le mot « sous ». Il peut s'expliquer par l'enregistrement audio de la voix off correspondant à cette partie du film d'animation. En effet, l'élève dit « le serpent rampe sous l'arc en ciel ». C'est donc un élément du vocabulaire utilisé et entendu plusieurs fois par les élèves dans le cadre de la réalisation du film (ce qui dépasse même la simple entente des élèves pour déplacer le bonhomme sur la petite maquette ou pour la construction de la maquette). Ce premier mot du vocabulaire est donc remarquable puisque en évaluation diagnostique seulement 1 élève l'a utilisé contre 11 en évaluation sommative. Mais c'est le cas également d'autres mots utilisés pour la voix off du film tels que « au-dessus » et « sur ». Il faut se rappeler que ce sont les élèves qui ont choisi eux-mêmes ce qu'ils allaient dire en voix off sur le film donc c'est une consolidation des ces termes qui auront été apportés à l'ensemble de la classe. Nous pouvons constater que deux élèves ont utilisé les mots « gauche » et « droite » comme pour reprendre ce qu'ils avaient appris en début de séquence avec le livre *Ou Li Bou Ni Che* mais aussi dans le cadre de la pratique du projet : pour réaliser le petit parcours de motricité et déplacer le bonhomme sur le parcours. Ainsi, nous pourrions mettre en avant le fait que les élèves avaient déjà acquis de nombreuses connaissances quant à l'utilisation du vocabulaire spatial. Mais ce projet leur a permis d'en utiliser plus, notamment pour les élèves les plus en difficultés qui n'avaient proposé que peu de termes en début de séquence.

Dans cette séquence deux éléments sont en jeu : l'espace (évalué grâce aux indicateurs spatiaux ci-dessus) et le film d'animation. Ainsi en séance 9, nous avons mis en place un affichage bilan pour expliquer aux parents le projet. Ce bilan a été l'occasion d'évaluer les élèves quant à ce qu'ils ont retenu du projet selon quatre points qui me semblaient importants d'aborder (les différentes étapes) : l'évocation du parcours de motricité, la réalisation de la maquette, le film en stop motion et le montage vidéo. J'ai donc mis en place des entretiens par groupe (équipes de tournages), mon rôle a alors été d'inciter la parole de tous les élèves. Bien sûr c'était aussi sous la forme d'un échange donc les réponses des uns influencées celles des autres. Mais il est important de souligner que dans ce cas présent je ne cherchais pas à noter les élèves de manière individuelle, je

suis consciente que c'est un exercice de mémoire difficile à demander à des élèves de 3 à 5 ans. Avec ces entretiens en petits groupes, ils pouvaient alors se rappeler de manière collective ce que nous avons fait durant ce projet. Si nous étudions le graphique des réponses des élèves classées en fonction des quatre étapes du projet (annexe 9), nous pouvons constater que c'est principalement la réalisation du film en stop motion que les élèves ont évoqué. Ceci peut s'expliquer par le fait que les élèves se sont particulièrement impliqués dans cette partie du projet et elle a demandé le plus de temps. Le parcours de motricité pratiqué en activité physique a été un peu plus difficile à restituer à cause du temps qui s'était écoulé depuis. Le mini parcours de motricité a été réalisé uniquement par les élèves de moyenne section, ce qui explique que les équipes serpents et lapins, composées en grande partie d'élèves de petite section, aient moins abordé cet exercice. En ce qui concerne le montage vidéo, les élèves n'ont pas vraiment « fabriqué » de manière informatique le film, ils se sont contentés d'observer ma démonstration du logiciel de montage vidéo. Avec du recul, je me rends compte que j'aurais pu leur proposer de fabriquer un « flipbook » : c'est un petit livret qui assemblerait les photos les unes à la suite des autres, en faisant défiler rapidement les pages, une impression de mouvement du personnage se réalise. Cette technique aurait pu être un moyen pour les élèves de marquer un montage physique, illustrant ce que j'ai créé sur l'ordinateur avec un logiciel.

Ainsi, nous pouvons mettre en avant que le bilan de ce projet pour les élèves a été principalement la partie pour laquelle ils se sont logiquement le plus impliqués à savoir la réalisation du film.

Enquête qualitative : la pratique du film d'animation en maternelle par les professeurs des écoles et le retour des élèves sur la séquence 5 semaines après

Nous pouvons conclure de l'ensemble de ces évaluations établies de manière individuelles ou collectives sur les élèves qu'il y a beaucoup de paramètres à prendre en compte dans la méthodologie des questionnaires ou entretiens. Il est alors intéressant de dépasser ces critères restreints en interrogeant la conception du projet. Pour cela j'ai interrogé les élèves avec un intervalle de 5 semaines après la pratique du projet en classe afin de savoir ce qu'ils ont finalement retenu et appri sur le long terme. J'ai donc mis en place un entretien collectif avec l'ensemble de la classe. J'ai ensuite fabriqué à partir des paroles des élèves, un graphique pour répertorier l'ensemble des apprentissages retenus par

ces derniers selon cinq catégories : l'évocation du parcours de motricité en activité physique, la réalisation de la maquette, la réalisation du film en stop motion, le montage vidéo et le classement des films d'animation (voir annexe 10). Ce graphique ne cherche pas à démontrer une tendance générale pour tous les élèves dans cette situation, il me permet uniquement de clarifier et illustrer mes propos.

En étudiant ces résultats nous pouvons faire le même constat que celui de l'évaluation formative en séance 9 : les élèves se remémorent principalement la réalisation du film en stop motion. Cependant il est à noter qu'aucun élève n'évoque le montage vidéo. L'intérêt de ce projet était de rendre les élèves actifs dans la construction de leurs apprentissages en lien avec l'espace par le biais du cinéma. Nous pouvons alors constater que ce sont bien les actions de la pratique du cinéma que les élèves ont le plus retenu. Le montage vidéo va dans ce sens puisque les élèves étaient inactifs pendant que je leur montrais le logiciel.

J'ai également cherché à dépasser la conception du projet en prenant du recul vis à vis des élèves. J'ai donc mis en place des entretiens individuels avec une enseignante et le directeur de mon école (annexe 12).

La première enseignante que j'ai interrogée m'a permis de me renseigner quant à la pratique du dispositif « mon premier cinéma » en école maternelle. Le directeur m'a quant à lui permis d'échanger au sujet des séances de cinémathèque qu'il organise une fois par mois dans l'école. Ces entretiens semi-dirigés ont eu pour but de me décentrer de ce projet de classe afin de nourrir ma réflexion avec de réels partenaires. En effet, je suis consciente que l'échantillon de ma population étudiée n'était pas assez important pour tester et objectiver les utilisations du cinéma à l'école. J'étais plutôt dans une optique de complémentarité voir de prolongement avec des collaborateurs, qui ont suivi l'avancement de mon projet au quotidien dans l'école jusqu'à découvrir le film réalisé.

Ainsi, l'entretien avec la professeure des écoles portait sur deux parties : la place du dessin animé (ou pour généraliser le cinéma) dans la classe et l'école selon elle ; et ses exploitations de l'espace. Nous finissions sur une ouverture concernant les problématiques liées aux écrans pour les enfants aujourd'hui. En ce qui concerne l'entretien avec le directeur il a principalement été porté sur la question du cinéma à l'école étant donné qu'il organise les séances de cinémathèque.

Ainsi, pour l'enseignante avec qui j'ai eu l'occasion d'échanger sur ses pratiques du cinéma dans la classe, son objectif est plutôt une « ouverture culturelle » et en tout premier lieu un apprentissage du rôle de spectateur (avec toutes les règles et codes de la société qui vont avec).

Cécile est professeur des écoles dans une classe de petite et moyenne section de maternelle. Pour ses élèves, elle a instauré deux pratiques du cinéma : l'inscription au dispositif « mon premier cinéma » et des films « récompenses » en fin de projets. « Mon premier cinéma » permet aux élèves de maternelle de se rendre au cinéma trois fois dans l'année afin de visionner des courts-métrages. Cette action est proposée (par inscription) à toutes les classes d'école maternelle de Paris. Elle a trois objectifs (« Mon 1^{er} Cinéma », *enfance au cinéma*) :

- Une première ouverture au cinéma dès la maternelle
- Un accompagnement adapté : visite du cinéma, mise en perspective des films avant la projection
- Propositions d'ateliers

Cécile privilégie avec sa classe le premier axe de travail à savoir une « ouverture au cinéma ». Le plus souvent, au retour en classe après la projection des courts métrages, Cécile en profite pour instaurer un « moment de langage », c'est à dire un échange oral entre les élèves de la classe sur leur ressenti vis-à-vis de l'œuvre et sur le déroulé des histoires proposées. Comme la plupart des films proposés sont des « courts métrages pas connus », elle ne fait pas de préparation en amont. Mais il existe des contre-exemples comme pour le film *Les trois brigands* inspiré du livre éponyme. Elle a alors lu l'album à plusieurs reprises (que certains connaissaient déjà des années précédentes) avant de se rendre au cinéma. Au retour, les élèves ont eu un échange riche en allant jusqu'à comparer le livre et le film (concernant aussi bien l'histoire que les techniques de dessins et les voix utilisées).

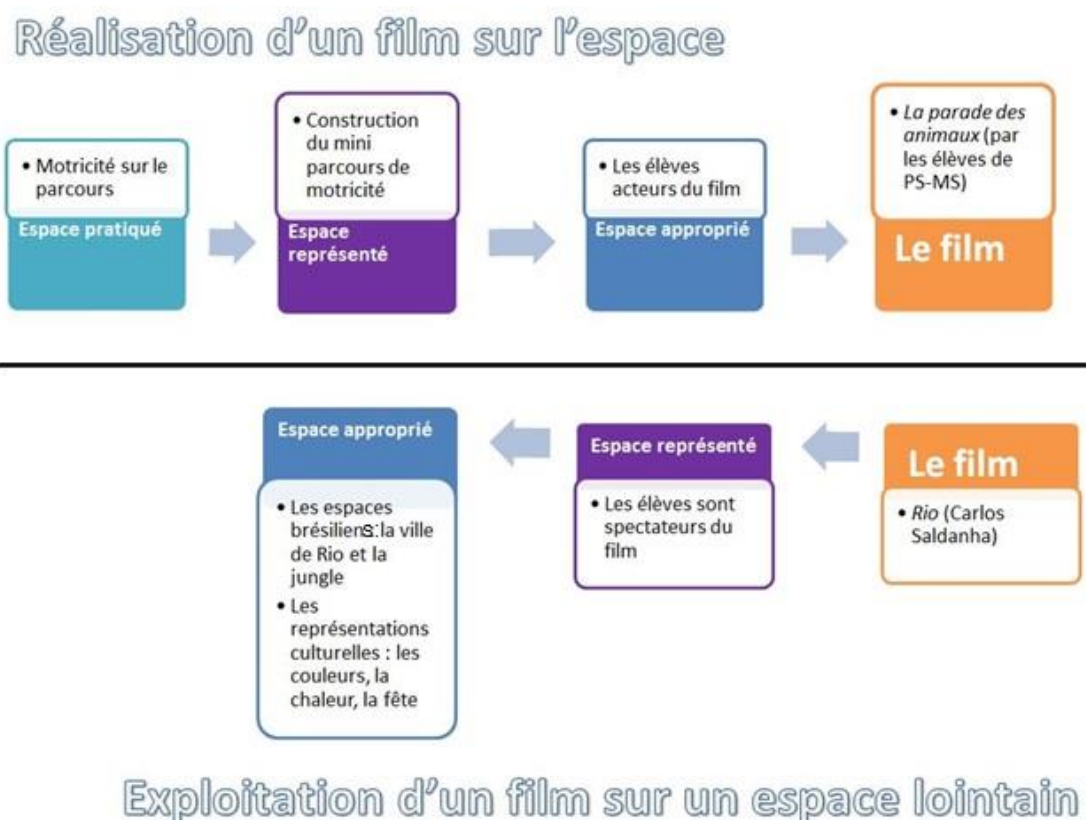
La deuxième utilisation du support film pour Cécile est la « récompense », « un moment sympa » en fin de projet. C'est alors un apport culturel qui permet de « confirmer un acquis ». Elle me donne alors l'exemple du film d'animation *Rio* (de Carlos Saldanha) après un projet sur le Brésil. En lien avec mon sujet interrogeant l'utilisation du cinéma pour étudier l'espace en maternelle, il serait intéressant de souligner que dans son exemple

le film n'est plus un outil d'étude de représentations de l'espace pour les élèves mais bien une représentation directe d'un espace lointain (ici le Brésil) proposé aux élèves.

En résumé pour Cécile le « cinéma dans la classe est un moment d'apport culturel mais rien d'autre n'est apporté ».

Quand je l'ai interrogé sur son exploitation de l'espace en classe, elle me répond catégoriquement qu'elle n'en fait pas. Mais il est à remarquer qu'elle a elle-même investi son espace-classe selon une organisation particulière, que les élèves se sont appropriée.

A force de l'interroger je me rends compte qu'elle aborde bien des questions d'espace dans sa classe, qui relèvent même plutôt de la géographie avec ses thématiques de travail sur la découverte d'autres pays. J'ai cité plus haut l'exemple de *Rio* dans un projet sur le Brésil. Si nous étudions de plus près son exploitation du film d'animation *Rio*, c'est finalement un reflet de mon projet : partir d'une représentation d'un espace lointain (le Brésil qu'ils avaient déjà étudié par des photos et livres) pour découvrir un espace (voir le schéma ci-dessous). Ainsi, cet échange m'a permis d'approfondir mes réflexions sur un projet liant cinéma et l'espace.



Les trois tandems de l'éducation de l'espace en école maternelle reposent sur : la pratique, la représentation et son appropriation. Si nous comparons les pratiques cinématographiques d'une réalisation d'un film sur l'espace avec la classe et d'une exploitation d'un film sur un espace, nous pouvons constater une démarche similaire où les trois axes d'exploitation de l'espace ne sont cependant pas lus dans le même sens et avec un rôle différent attribué aux élèves.

Dans ma pratique, nous sommes partis d'un espace pratiqué (le parcours de motricité en activité physique), pour le représenter (par une modélisation en trois dimensions) afin de se l'approprier (les élèves réalisent le film). Le but final de ce projet étant le film en stop motion des élèves, alors acteurs de leur propre espace et de leur création animée. Dans ce cas, les élèves sont acteurs : ils manipulent, comprennent comment fonctionne un média qui leur est quasiment quotidien pour la plupart.

Face aux acteurs s'opposent les spectateurs. Cette notion attribuée aux enfants pose problème aujourd'hui par sa passivité, c'est une « personne qui se contente d'observer et ne participe pas à l'action » (Larousse). Cependant, j'ai pu constater, par exemple durant les séances de cinémathèque, qu'être spectateur s'apprend. Finalement la passivité des spectateurs, à consonance le plus souvent négative, attribuée aux enfants, voir même ici élèves, n'est pas évidente en soit. En effet, face à un film les élèves réagissent (ils rient, crient, parlent), ils échangent entre eux et bougent. Ce sont là des attitudes normales pour des enfants mais non conventionnelles pour des spectateurs. Etre spectateur est donc un apprentissage, d'où l'intérêt que tous l'apprenne à l'école. Il y a des codes sociaux implicites attribués à ce rôle : la salle est dans le noir (ce qui n'est pas toujours évident pour des élèves de 3 ans qui peuvent en avoir peur), il ne faut pas parler seul ou avec la personne à côté, on peut rire mais pas trop fort afin de ne pas gêner l'écoute des autres, éviter un maximum de se lever pendant la séance pour ne pas déranger les spectateurs derrière (ou faire de ombres sur le vidéoprojecteur), rester immobile dans son fauteuil (ne pas donner de coups de pied devant, ne pas bouger de gauche à droite). Toutes ces conventions sociales semblent, pour nous adultes, acceptées, mais elles résultent d'un réel apprentissage pendant notre enfance.

Ainsi, en maternelle, avoir l'accès à des salles de cinéma (ou le cas contraire à des séances de cinémathèque) semble important pour apprendre aux élèves les comportements à adopter quand on regarde un film. Cette notion est alors au cœur du processus d'apprentissage de l'espace lointain par la visualisation d'un film. Ainsi, quand Cécile fait visionner à sa classe le film d'animation *Rio* de Carlos Saldanha, les élèves abordent deux des trois axes d'exploitation de l'espace : l'espace représenté par le film (les élèves sont alors spectateurs) et l'espace approprié. Pour ce dernier point il est essentiel de remarquer que les élèves construisent leurs représentations du Brésil par le film, c'est le processus inverse de mon projet où les élèves se représentent un espace pour le film. L'espace brésilien est alors approprié selon ce que le film leur communique : la ville de Rio et la jungle. Dans les programmes de cycle 1 est également proposée la découverte d'espace lointain, dans ce cadre les enfants s'approprient également l'espace par des représentations culturelles propres au film : les couleurs chaudes et éclatantes, la chaleur et la fête (en opposition avec le premier espace au début du film se déroulant au Minnesota en hiver).

Nous pouvons ainsi nous interroger sur les limites d'utilisation de l'image dans la classe. Certes ces élèves avaient étudié par ailleurs le Brésil grâce à des photos et aux images des albums lus en classe. Cependant, il n'en est pas moins que les élèves vont retenir ce qui leur a été proposé de représentations de l'espace par d'autres personnes. Ici se trouve donc la limite d'une exploitation d'un espace lointain pour des élèves de moyenne section car il manque la pratique de l'espace afin qu'ils arrivent à se faire leur propre représentation. Bien sûr, en tant qu'enseignant, nous ne pouvons pas occulter ce genre de pratique seulement car nous ne pouvons pas exploiter physiquement ces espaces lointain : il reste essentiel que les élèves puissent découvrir certaines représentations des espaces lointains les plus connues à l'école.

J'ai pu expérimenter cette limite de découverte de l'espace lointain en étudiant le Royaume-Uni avec mes élèves pendant le mois mars. A la fin de la séquence, je me suis rendue compte que je leur avais transmis des représentations déjà construites de ce pays sans qu'ils puissent en faire une d'eux même. Ils en ont donc retenu principalement les mots anglais « *hello* » et « *goodbye* », les Beatles (nous avons appris la chanson *Hello Goodbye* des Beatles) et la reine d'Angleterre, ce qui d'un point de vue objectif semble très restreint comme représentations de cet espace.

Pour ce qui est de l'entretien avec le directeur, nous avons principalement abordé ses pratiques d'organisation des séances de cinémathèque (voir annexe 5).

La cinémathèque est un projet d'école : à la fin de chaque mois est organisée par le directeur une séance de 40 minutes durant laquelle sont projetés un ensemble de courts métrages ou d'extraits de films dans la bibliothèque (à l'aide d'un projecteur). Pour cela, il s'est inspiré de ce que faisait l'association « Robert Lynel » conviée par la mairie de Paris à intervenir dans les écoles afin de projeter des films. Ses objectifs d'apprentissages restent les mêmes que ceux de l'association (annexe 11). Cependant le directeur marque une différence dans le fait qu'il projette moins de films anciens et utilise un matériel peut être plus connus des élèves : un vidéoprojecteur (contre un ancien projecteur à pellicules). Son objectif principal est de « faire découvrir aux enfants la culture audiovisuelle ».

D'un point de vue d'organisation et de choix dans les films, il se penche principalement sur la variété des œuvres présentées : alterner les films muets et parlants ; les courts-métrages et les extraits de long métrage ; les films d'animation et les extraits de film ; des œuvres allant des années 1920 aux années 2000, et proposer des séries de années 1960 (par exemple le série animée *Kiri le clown*). Une progression est établie d'une séance à l'autre en fonction du « calendrier » ou de la saison (par exemple la séance de cinémathèque en annexe 5 pour le mois de février portait sur la pluie). A cela s'ajoute des continuités entre chaque séance : *Peau d'âne* par exemple a été visionné sous plusieurs extraits du film en plusieurs séances ou encore pour des épisodes de certaines séries animées (chaque séance se termine par un épisode de *Bonne nuit les petits*).

Si nous envisageons ce projet de cinémathèque à l'échelle de l'école, il pourrait être intéressant par exemple de faire une programmation sur le thème de l'espace tout au long de l'année : découvrir des représentations d'espaces lointain ou d'espaces connus mais différents (comme la représentation de la classe dans les films d'animation). Dans ce cadre nous nous approcherions de l'idée d'exploitation du film développée par Cécile dans sa classe avec des appropriations d'espaces induites par des représentations préconstruites.

Je ne vais pas faire de conclusion généralisable à l'ensemble des pratiques du cinéma et de l'espace dans les écoles car je n'ai fait seulement que deux entretiens, non représentatifs d'un ensemble d'une population. Cependant, en me basant également sur ce que j'ai pu observer auprès des autres collègues dans mon école, le cinéma semble avoir la

même valeur : une ouverture culturelle et un apprentissage du rôle de spectateur. Pour ce qui est de l'étude de l'espace, une dichotomie se dessine : un espace pratiqué, implicitement représenté (par exemple la classe avec ses différents espaces de jeu ou l'école appropriée par la classe, le préau, la cantine, les toilettes, les couloirs et la cour de récréation) et l'étude d'espaces lointains (avec des projets de classe sur le thème du voyage ou de découverte d'autres pays).

Ces entretiens et retours avec mes élèves sur ce projet m'ont permis de le remettre en question et de le dépasser. En lien avec ma question initiale de savoir comment conjuguer cinéma et espace en école maternelle, je pense que cette séquence ainsi construite en était un élément de réponse. Mais aux vus de ces entretiens et en me décentrant de ma classe, je me rends compte qu'il existe d'autres exploitations du cinéma et de l'espace. Si je reprends l'exemple de Cécile, « offrant » aux élèves de sa classe, alors spectateurs, un film sur les représentations de l'espace lointain Brésil, il serait intéressant d'approfondir cette idée. Dans ce cadre les élèves deviendraient acteurs d'un espace lointain fictionnel (qui n'est pas la réalité mais sa représentation). Nous pourrions par exemple chercher à représenter par des maquettes en carton fabriquées les différents lieux du film : le Minnesota aux Etats-Unis avec ses maisons résidentielles et les routes enneigées ; la ville de Rio avec ses favelas, ses gratte-ciels et le soleil ; et la jungle avec ses grands arbres et couleurs vives. De ces représentations en volume, plusieurs exploitations seraient alors possibles : avec des personnages fabriqués par les enfants, jouer à des « jeux symboliques » (presque au même titre que la maison de poupées), réaliser un film d'animation (avec le même modèle que celui de mon projet), ou encore, avec au moins des élèves en grande section de maternelle, réaliser des représentations planes (proches de la carte ou du plan) associant ces trois espaces.

CONCLUSION

Ce projet avait un double enjeu : que les élèves s'approprient l'espace par un médium de représentation et qu'ils développent un esprit critique vis à vis de l'image animée en devenant acteur. Il serait difficile aujourd'hui d'affirmer que les élèves se sont approprié l'espace spécifique du parcours de motricité. De plus, le retour en classe sur ce projet après un laps de temps aura permis de me rendre compte que les élèves n'ont pas encore réellement conscientisé leur approche critique à l'image animée et surtout à la manière de réaliser son propre film.

Peut-être aussi que ce projet était trop limité dans le temps (condensé sur seulement trois semaines en février).

Cette séquence aurait-elle eu plus d'impact si elle s'était inscrite dans une pédagogie de projet sur toute l'année ? En effet, j'appelle cette importante séquence un « projet » au sens qu'il y a un but final : réaliser un film d'animation. Cependant nous aurions pu plus l'apparenter à la pédagogie de projet (nécessitant d'être étalée sur un temps plus long) : les élèves auraient alors été plus actifs dans les prises de décisions et la découverte des rôles pour la réalisation de film par la recherche ou la rencontre avec un professionnel du cinéma afin qu'ils construisent eux-mêmes l'organisation du film. J'ai déjà évoqué également des interrogations concernant la partie du montage de film. Finalement les élèves à ce moment n'étaient pas acteurs mais bien spectateurs et passifs quand je leur montrais à quoi ressemble un logiciel de montage. A posteriori je me suis rendue compte qu'ils auraient pu, en parallèle, réaliser un petit "flipbook" pour matérialiser un montage virtuel. Mais sur un projet de classe à l'année, nous aurions pu aussi aller visiter une entreprise de post production afin que des professionnels nous montrent leur matériel de montage vidéo ou bien un studio de cinéma afin de se rendre compte des différents métiers.

Si ce projet avait été pensé plus sur le long terme, les élèves auraient aussi peut être donné plus de sens à la création d'un film d'animation dans le cours de l'année (plutôt que ce soit l'enseignante qui propose un jour de créer un film et qui explique elle-même comment faire).

Avec une pratique sur l'année les élèves auraient sûrement plus aguerris leur sens critique vis à vis des images animées. De plus ce modèle de séquence pourrait être réutilisé

avec de nouvelles échelles d'espaces : la classe, l'école ou même le quartier. Nous sommes actuellement en correspondance avec des élèves en Angleterre. Il pourrait être intéressant de leur présenter notre classe et notre école avec un film (pour découvrir d'autres techniques de réalisation au cinéma que le stop motion).

Mais pour s'inscrire sur le long terme dans l'année, j'ai tout de même continué ce projet grâce aux séances de cinémathèque où nous classons les films afin de nous construire un répertoire cinématographique de la classe.

En conclusion, le projet de ce mémoire était ambitieux en cherchant à prouver qu'il est possible de sensibiliser les élèves aux critiques des images par le fait de devenir acteur et d'élaborer une première représentation géographique de l'espace. Nous pouvons avancer que la création artistique d'un film animé a permis de remplir ces deux critères. Cependant, je ne suis pas sûre que les élèves aient vraiment pris conscience de l'importance du regard critique à apporter aux représentations.

Dans un contexte de société sensibilisée aux multiples représentations d'espaces par les écrans, nous ne pouvons que constater l'importance de l'éducation aux médias tout au long de la scolarité (et même au-delà).

Nous pourrions pousser cette réflexion jusqu'au lycée, je pense qu'un tel apprentissage pourrait avoir d'autant plus de sens. Les élèves sont alors plus âgés, développent leur propre sens critique et sont d'autant plus sensibilisés à l'influence des médias et aux représentations d'espaces particulières. De plus cela pourrait être intéressant au secondaire pour découvrir les différents métiers aussi bien concernant le cinéma (du plateau de tournage à la post production), que l'espace (les acteurs sociaux dans des espaces, la géographie, etc.) mais aussi les ouvertures culturelles et critiques face à ce que nous proposent les écrans (journalisme, chercheurs, etc.).

BIBLIOGRAPHIE

- CHAILLEY M. (1995), « Apprendre par la télévision, apprendre à l'école ». In: *Réseaux*, volume 13, n°74. « Télévision et apprentissages ». pp. 31-54
- CONSIDERE S. et LEDUC C. (2012), « Fiction littéraire et géographie au cycle 3 », *Repères* [En ligne], n°45, mis en ligne le 15 juin 2014 [réf. du 29 décembre 2016]. Disponible sur : <http://reperes.revues.org/156>
- DEBARBIEUX B. (juin 2004), « Représentation » [article en ligne], *Hypergéô* [réf. du 28 décembre 2016]. Disponible sur : <http://www.hypergeo.eu/spip.php?article141>
- DI MEO G. (août 2010), « Le territoire selon Guy Di Méo » [article en ligne], *Hypergéô* [réf. du 28 décembre 2016]. Disponible sur : <http://www.hypergeo.eu/spip.php?article485>
- FREMONT A. (1976) [2ème édition 1999], *La région espace vécu*, Flammarion, Paris : PUF, 223 p.
- FREMONT A. (1974), « Recherches sur l'espace vécu » [article en ligne], *Espace géographique*, tome 3, n°3, pp. 231-238 [réf. du 28 décembre 2016]. Disponible sur : www.persee.fr/doc/spgeo_0046-2497_1974_num_3_3_1491
- ANDRE Y., BAILLY A., FERRAS R., GUERIN J.-P. et GUMUCHAIN H., 1989, *Représenter l'espace. L'imaginaire spatial à l'école*, Paris, Economica, 227 p.
- LE ROUX A. (2003, 2ème édition), *Didactique de la géographie*, Presse universitaire de Caen, Caen
- LEVY J. (2013), « De l'espace au cinéma », [article en ligne], *Annales de géographie* 2013/6 (n°694), p. 689-711. [réf. du 13 juin 2017]. Disponible sur : <http://www.cairn.info/revue-annales-de-geographie-2013-6-page-689.htm>
- PIAGET J., INHELDER B. (1948) [4ème édition 1985], *La représentation de l'espace chez l'enfant*, Paris : PUF, 574 p.

PIAGET J. (1926) [2ème édition 2013], *La représentation du monde chez l'enfant*, Paris : PUF, 336p.

RIPOLL F., VESCHAMBRE V. (juillet 2014), « Espace social » [article en ligne], *Hypergé* [réf. du 28 décembre 2016]. Disponible sur : <http://www.hypergeo.eu/spip.php?article614#>

RIPOLL F., VESCHAMBRE V. (février 2014), « Appropriation (de l'espace) » [article en ligne], *Hypergé* [réf. du 28 décembre 2016]. Disponible sur : <http://www.hypergeo.eu/spip.php?article602>

STASZAK J.-F. (2014), « Géographie et cinéma : modes d'emploi », *Annales de géographie* [En ligne], n° 695-696, [réf. du 29 décembre 2016]. Disponible sur : <http://www.cairn.info/revue-annales-de-geographie-2014-1-page-595.htm>

TISSERON S., 3-6-9-12. *Apprivoiser les écrans et grandir* [article en ligne], 2013, 136 pages [réf. du 06 mai 2018]. Disponible sur : <https://www.cairn.info/trois-six-neuf-douze-apprivoiser-les-ecrans--9782749238975.htm>

TROUILLARD E. (2014), « Géographie animée : l'expérience de l'ailleurs dans l'œuvre de Hayao Miyazaki » [en ligne], *Annales de géographie* (n° 695-696), p. 626-645. [réf. du 14 juin 2017]. Disponible sur : <http://www.cairn.info/revue-annales-de-geographie-2014-1-page-626.htm>

« Programme d'enseignement de l'école maternelle », *BO spécial n°2 du 26 mars 2015*, Education Nationale

Association Enfances au Cinéma, *Ecole et cinéma* [en ligne], « mon 1^{er} cinéma » [consulté le 06 mai 2018]. Disponible sur : <http://www.enfancesaucinema.net/mon-1er-cinema/les-objectifs/41.html>

FILMOGRAPHIE

COLUMBUS C., CUARON A., NEWELL M. et YATES D., 2001 à 2011, *Harry Potter*
(huit longs métrages)

JACKSON P., 2001 à 2003, *Le seigneur des anneaux* (trois longs métrages)

MIYAZAKI H., 1988, 1997, 2001, 2004, *Mon voisin Totoro, Princesse Mononoké, Le Voyage de Chihiro, Le Château ambulant* (dans l'ordre chronologique)

ROOS M., 2016, *Captain Fantastic*

SALDANHA C., 2013, *Rio*

TROUSDALE G., WISE K., 2001, *Atlantide, l'empire perdu*

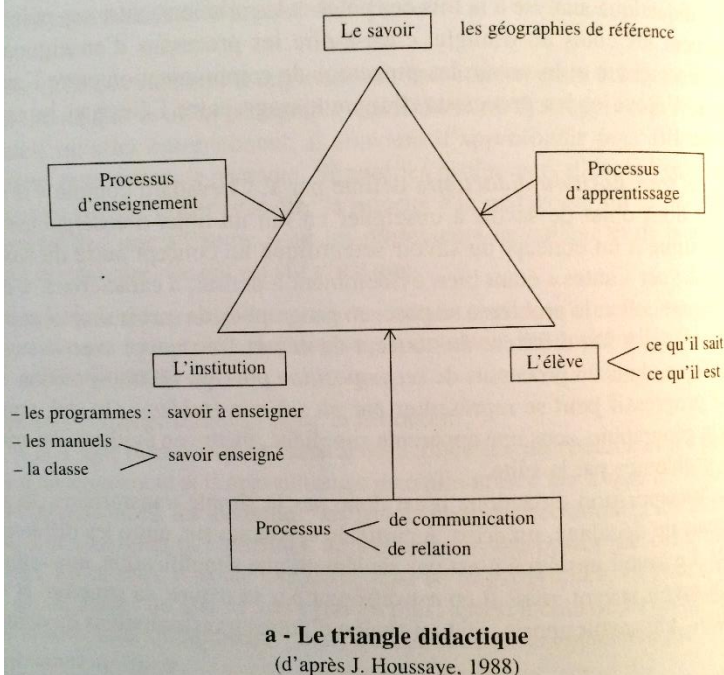
ANNEXES

Annexe 1 : LEVY J. (2013), « De l'espace au cinéma », [article en ligne], *Annales de géographie* 2013/6 (n° 694), p. 689-711. [réf. du 13 juin 2017]. Page 21

FILMER L'ESPACE HABITÉ
DIX PRINCIPES POUR UN CINÉMA SCIENTIFIQUE

1. **Affirmer.** Se situer sur le terrain et dans le cadre de l'expression scientifique, viser les modes d'expression typiques des énoncés de recherche : pertinence, cohérence, accessibilité, explicitation, réfutabilité.
2. **Bifurquer.** S'écarter de la tradition du documentaire, inventer une nouvelle famille de langages.
3. **Refuser.** Rejeter l'association automatique entre séquentialité cinématographique et narrativité.
4. **Inventer.** S'affranchir de l'utilisation du langage cinématographique comme une « illustration » d'autres discours et rechercher son apport singulier pour la communication scientifique : comparatisme, preuve par l'existant (≠ discours illustré, images commentées).
5. **Dialoguer.** Rechercher des résonances entre science et art. Lancer des passerelles avec ce qu'il y a de meilleur dans l'histoire du cinéma de fiction depuis sa naissance (≠ référent du cinéma commercial).
6. **Distancier.** Augmenter le niveau de lucidité et de réflexivité du spectateur (≠ effets d'identification conventionnels).
7. **Fabriquer.** Représenter des environnements (≠ acteurs, objets) et s'employer à retrouver ou inventer les langages qui le permettent.
8. **Viser.** Se détourner du couple particulier/général, avoir en vue la relation dialogique singulier/universel en refusant l'exotisme et autres anecdotes géographiques.
9. **Observer.** Tirer tous les avantages possibles de l'observation de la « surface » du monde, des gens et des choses.
10. **Penser.** Montrer l'invisible par le visible, en n'oubliant pas que ce n'est jamais tout à fait possible.

Tableau 1 - Le triangle et la transposition didactique



Annexe 2

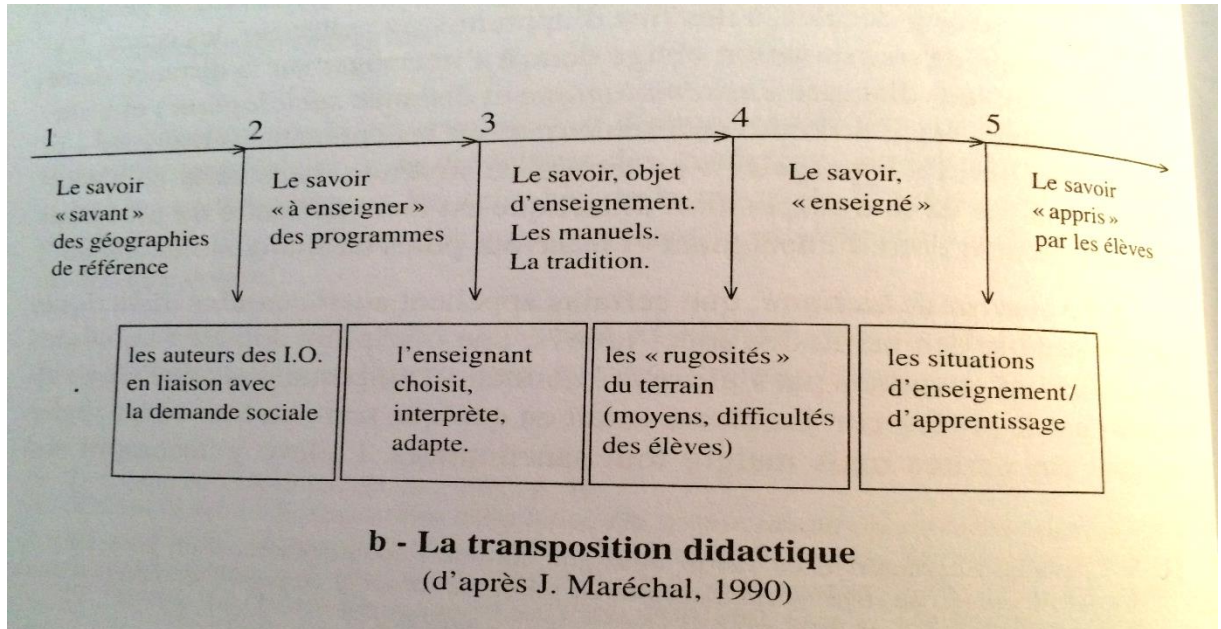
LE ROUX A. (2003, 2^{ème} édition), *Didactique de la géographie*, Presse universitaire de Caen, Caen

Page 12

Annexe 3

LE ROUX A. (2003, 2^{ème} édition), *Didactique de la géographie*, Presse universitaire de Caen, Caen

Page 12



Annexe 4 : plan séquence

Niveaux : PS-MS		Représenter l'espace classe par le film d'animation	Période : De janvier à mars (P4 – P5)	
Domaine : Explorer le monde – l'espace Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques				
Objectifs :				
<ul style="list-style-type: none"> - Proposer des solutions dans des situations de projet, de création, de résolution de problèmes, avec son corps, sa voix ou des objets sonores - Se situer par rapport à d'autres, par rapport à des objets repères. - Dans un environnement bien connu, réaliser un trajet, un parcours à partir de sa représentation (dessin ou codage). - Élaborer des premiers essais de représentations planes, communicables (construction d'un code commun). - Utiliser des marqueurs spatiaux adaptés (devant, derrière, droite, gauche, dessus, dessous...) dans des récits, descriptions ou explications. 				
N°	Objectifs	Compétences	Déroutement / consignes	Remarques
Phase 1 : représenter l'espace-parcours, réaliser une maquette				
S1 -15min	Evaluation diagnostique : les adverbes de lieux	Réinvestissement du vocabulaire de situation dans l'espace. Vocabulaire : les adverbes de lieux	Entretien individuel du PE avec l'élève. L'enseignant place un objet à différents endroits par rapport à un autre et l'élève dit où est placé l'objet par rapport au second. Une grille d'observations diagnostiques est alors remplie. Puis en classe entière : lecture <i>Ou Li Bou Ni Che ?</i> pour réinvestir les adverbes de lieux	Matériel : le livre <i>Ou Li Bou Ni Che ?</i> En entretien individuel pour les MS : la grille d'observation, une boîte, un personnage et un stylo

S2 -30min	Parcours de motricité S'approprier le vocabulaire de situation dans l'espace préau par la pratique *prises de photos par le PE et les élèves	Se réguler dans un groupe Suivre des consignes Se repérer et se situer dans l'espace selon des consignes particulières	1 ^{er} temps = description du parcours et verbalisation des actions à réaliser 2 ^{ème} temps = pratique des parcours au moins 3 fois pour chaque élève 3 ^{ème} temps = retour sur la verbalisation du parcours	Activité dans le préau (salle de motricité) Cette séance est à réaliser à plusieurs reprises
S3 -15min	Qu'est-ce qu'il y a dans la salle ? Répertorier les éléments importants installés dans le préau	Connaitre les noms des éléments utilisés Se rappeler des différents espaces qui composent le préau	Répertorier tous les éléments composant le parcours ensemble. La PE note au tableau les remarques des élèves (accompagnés de dessins et photos pour qu'ils puissent reconnaître).	Travail en classe entière (au coin regroupement, au retour d'une séance de motricité, avec des photos)
S4-30min	Mise en place du parcours de motricité par les élèves Manipulation des éléments repérés dans le parcours Pratiquer le parcours	Se repérer et se situer dans l'espace selon des consignes particulières Verbaliser les éléments du parcours et les actions à réaliser Pratiquer l'espace d'après notre propre construction	1 ^{er} temps = les élèves reconstruisent le parcours avec les éléments à disposition et d'après la verbalisation de la S3 2 ^{ème} temps = verbaliser les actions ensemble 3 ^{ème} temps = pratiquer, se déplacer dans le parcours	Activité dans le préau (salle de motricité) Cette séance est à réaliser à plusieurs reprises
S5 -20min	La maquette du parcours de motricité Modélisation en volume du parcours	Réinvestissement du vocabulaire pour décrire et placer les objets Vocabulaire : maquette	Réalisation d'une maquette 3D par le groupe des MS. Prise en photo pour les élèves de la maquette vue de dessus. <i>Cette séance sera suivie par une présentation des MS aux PS de cette maquette au retour de la sieste.</i>	Matériel : éléments Asco (miniatures des éléments du parcours de motricité) Un carton servant de plateau pour disposer les mini-éléments du parcours de motricité
Phase 2 : la réalisation de films d'animations selon une technique, la stop motion				
S6 -30min	Création d'un court scénario Réaliser un scénario commun à toute la classe d'après les pratiques et verbalisations du parcours de motricité	Se remémorer ce que nos actions au parcours Proposer un enchaînement d'actions pour créer une histoire Restituer la chronologie d'actions entre elles	Par petits ateliers dirigés (où les PS et MS sont mélangés), propositions de petites histoires (15-20min) avec les déroulements d'actions motrices dans l'ordre sur le parcours. Pour finir, réalisation d'une histoire commune en regroupement (10-15min), il est dessiné par la PE en classe entière avec des plans de parcours.	Matériel : pour aider la maquette réalisée du parcours de motricité + un personnage en plastique à déplacer pour verbaliser ce qu'il fait

S7-30min	<p>Réalisation d'un film en stop motion : prises de photos en classe Prises de photo des personnages par les élèves réalisateurs</p>	<p>Prendre des photos des personnages selon des points de vue particuliers Connaitre les points de vue simples de prises de photographies Se placer dans l'espace comme l'indique le scénario</p>	<p>La PE a préalablement réparti le scénario en plusieurs tranches afin de pouvoir réaliser chaque partie par un groupe d'élèves différent (diviser la classe en 4 groupes). Trois rôles sont à répartir : les acteurs (qui déplacent le personnage), le caméraman (prise de photos), la voix off (verbalisation de l'action en cours).</p>	<p>Matériel : un appareil photo, le scénario (plan du parcours), la maquette, un ou plusieurs personnage(s) en plastique</p>
S8 -15 + 5 + 5 + 5 minutes	<p>Montage vidéo Découvrir le montage vidéo numérique</p>	<p>Premières utilisation du numérique Découverte d'un montage vidéo</p>	<p>Séance à réaliser en plusieurs temps distincts 1 (15min) = chaque groupe met les photos et enregistrements audio sur l'ordinateur, accompagné de la PE (brancher l'appareil à l'ordinateur, cliquer sur le dossier, regarder les photos sur l'écran d'ordinateur). La PE fait découvrir à chaque groupe un logiciel de montage, certains élèves peuvent faire glisser 1 photo dans la barre de montage 2 (5min) = après un premier montage réalisé sur le logiciel par la PE, elle montre aux élèves de chaque groupe leur partie montée sur le logiciel en expliquant quelques outils simples 3 (5min) = la PE montre à toute la classe le montage vidéo sur le logiciel et exporte devant eux le montage en vidéo 4 (5min)= visionnage du résultat final en classe entière</p>	<p>Matériel : un ordinateur, des branchements pour les appareils de photo et enregistrements audio, un logiciel de montage vidéo, un projecteur pour les étapes 3 et 4</p>

S9 - 30min	Bilan - Evaluation formative Réalisation d'un affichage pour expliquer comment faire un film d'animation	Evaluation des acquis et apprentissages des élèves par groupe	Réalisation d'un affichage bilan pour expliquer les étapes ce projet : <ul style="list-style-type: none"> - Le parcours de motricité : photo + le plan-scénario - La réalisation de la maquette du parcours - La réalisation du film en stop motion (qu'est-ce que la stop motion ? quels rôles ?) - Le montage vidéo (le logiciel, à quoi ça sert ?) 5 affiches bilan sont exposées dans le couloir ensuite pour présenter le projet aux parents et les informer qu'ils peuvent récupérer le film.	Activité dirigée par groupe de 4 ou 5 élèves avec grilles d'évaluation individuelle
Phase 3 : découverte d'autres techniques de films d'animations				
S10 - 15min	La séance de vélo dans T'choupi à l'école – le vélo rouge tout neuf (ep5) : l'animation numérique Découvrir la représentation d'une autre séance de motricité d'après une autre technique d'animation	Découvrir d'autres techniques d'animation S'exprimer à l'oral : les différences et points communs entre les 2 représentations de la séance de motricité S'exprimer à l'oral : son ressenti vis-à-vis d'un extrait cinématographique	L'enseignante présente un extrait de film d'animation en ne précisant dans un premier temps que le titre du film. Par la suite les élèves sont libres d'exprimer leur ressenti. Ils sont guidés par le PE pour affiner leur regard vis-à-vis de l'œuvre cinématographique du moment de motricité (parcours à vélo) représenté. Ces paroles rapportées sont l'occasion d'une dictée à l'adulte.	Matériel : l'extrait de <i>T'choupi à l'école – le vélo rouge tout neuf (ep5)</i> En classe entière

S11 – 30min	<p>Présentation et tri d'autres techniques parmi des courts-métrages vus en cinémathèque : les dessins animés, l'animation en volume, les images de synthèse, papier découpé et films de silhouettes</p> <p>Découvrir d'autres techniques d'animation et les trier</p>	<p>Découvrir d'autres techniques d'animation</p> <p>S'exprimer à l'oral</p> <p>Organiser, trier les images selon un critère particulier</p>	<p>La PE présente les affiches des précédentes cinémathèques, les élèves peuvent réagir en se rappelant certains court-métrages. La PE présente ensuite les images plastifiées de certaines animations rencontrées et rappelle les titres un par un. Elle présente ensuite les affiches qui vont permettre de trier les techniques d'animations des images de films proposés : les dessins animés (avec des dessins), l'animation en volume (avec des objets), l'animation à plat, les images de synthèse (de dessins réalisés par l'ordinateur) et les films (caractérisé selon la colorisation et s'il est muet ou non).</p>	<p>Matériel : les scénaris des précédentes séances de cinémathèques et des images de films plastifiées + de grandes affiches avec pour titre une technique chacune</p> <p>Réalisation en ateliers dirigés par groupe</p>
S12-15min	<p>Evaluation sommative : les adverbess de lieux</p> <p>Evaluation de réinvestissement</p> <p>5 semaines après le projet : qu'est-ce qu'ont retenu les élèves ?</p>	<p>Réinvestissement du vocabulaire de situation dans l'espace.</p> <p>Vocabulaire : les adverbess de lieux</p>	<p>En classe entière : lecture <i>Ou Li Bou Ni Che ?</i> pour réinvestir les adverbess de lieux.</p> <p>Reprise de la même évaluation diagnostique en S1.</p> <p>Entretien individuel du PE avec l'élève. A partir de photos issues du film des élèves, l'enseignant demande l'emplacement du personnage par rapport à d'autres objets. Une grille d'évaluation de la même forme que celle en S1 est alors remplie.</p>	<p>Matériel : le livre <i>Ou Li Bou Ni Che ?</i></p> <p>Des photos du film</p> <p>En entretien individuel pour les MS.</p>

Remarques :

La séance 1 fait office d'évaluation diagnostique afin de pouvoir établir les connaissances préalables des élèves de moyenne section en termes de repères et de vocabulaire de l'espace.

La séance 9 est une évaluation formative, elle permet de vérifier si les élèves se sont approprié le projet en reprenant les différentes étapes de réalisation du film.

La séance 12 est une évaluation sommative concernant leurs connaissances des repères et de vocabulaire de l'espace. Elle est sous la même forme de grille d'évaluation que la S1 afin de pouvoir noter les évolutions et apprentissages acquis depuis le début de la séquence pour les MS.

Prolongements :

Le film d'animation a été projeté lors d'une séance de cinémathèque et présenté ainsi à l'ensemble de l'école.

Les parents ont eu l'occasion de récupérer ce film en amenant leur clé USB à l'école.

Il serait intéressant de clôturer ce projet par un petit déjeuner avec les parents dans la classe où nous présenterions notre dessin animé et les affichages des étapes de réalisation du film et de tri des différentes techniques d'animation.

Nous pourrions reprendre ce procédé de modélisation en maquette et de création de film d'animation pour l'espace classe ou l'espace école.

Avec la même maquette nous pourrions réaliser un autre scénario avec une autre technique (par exemple le stop motion, ou avec de la pâte à modeler) ou bien proposer un nouveau parcours de motricité cette fois-ci construit à partir de la maquette.

Annexe 5 : séance de cinémathèque organisée par l'école (avec le film de la classe)

Cinémathèque

Année scolaire 2017-2018

Séance n°5 du 16 février 2018 :

La petite taupe. « La petite taupe et le parapluie », série télévisée d'animation tchèque, créée par Zdenek Miler, 1969, 7 min 46



Titi et Grosminet. « Jeux de chien, jeux de vilain », série télévisée d'animation américaine créée par Gerry Chiniquy, Robert Clampett et Friz Freleng, 1959, 6 min 14



«**Sur le pouce**», film d'animation français réalisé par l'équipe et les élèves du lycée agricole Jules Rieffel, Kit pédagogique de l'opération « Un fruit pour la récré », 2011, 3 min 16



Bambi, extrait : « La chanson de la pluie », Peau d'âne est un film musical français de Jacques Demy, sorti en 1970 et inspiré du conte de Charles Perrault, paru en 1694. 4 min 14

Peau d'âne, extraits : « Le doigt de Peau d'Âne et la métamorphose - Le mariage », Peau d'âne est un film musical français de Jacques Demy, sorti en 1970 et inspiré du conte de Charles Perrault, paru en 1694. 4 min



Bonne nuit les petits. « Le voyage de Nounours », série télévisée française d'animation créée par Claude Laydu, 1964, 5 min 56

+ En exclusivité !



La parade des animaux, film d'animation réalisé par la classe de moyenne section de Mme Marion Sicard, école maternelle des écluses Saint Martin, 2018, 1 min 25

La parade des animaux - CLASSE 4.

Comment avons-nous réalisé notre film d'animation ?

1. Pendant une semaine nous avons joué sur le parcours de motricité. A la fin nous l'avons construit nous-même.
2. Les MS ont construit le mini-parcours pour être le décor de notre film.
3. Nous avons construit des équipes de tournage pour se répartir les rôles.
4. Nous avons "tourné" notre film en stop-motion.
5. Nous avons monté notre film avec l'ordinateur.

Annexe 6 : affichage-bilan

« comment avons-nous réalisé notre film d'animation ? »

EQUIPE DES SERPENTS



DJENEBOU & COME : C'est Flore, elle se glisse sous l'arc en ciel et sous la ligne. C'est quand on a fait le parcours de motricité.
COME : On a fait le parcours de motricité.



ALICE : C'est le même parcours mais il est dans la classe en plus petit.



SEVEN : Le petit bonhomme glissait.
GEORGES : Alice et Djénébou ont fait glisser le petit bonhomme. Côme et moi on a fait les photos.
DJENEBOU : Flore et Seven ont parlé au micro.



FLORE : C'est écrit les équipes : serpents, lapins, écureuils et guépards.

EQUIPE DES GUEPARDS



TOUS : On a travaillé dans le parcours : on grimpait comme un écureuil, on est monté sur la cage à écureuil, on courrait comme des guépards, on rampait comme des serpents, on sautait au-dessus des plots carrés et dans les cerceaux.
ROSE : J'ai aimé courir comme un guépard.



IDRISS : On a construit le parcours tout seul mais chaque équipe a fait une partie de notre parcours.
AUGUSTIN : On a construit en déposant les tapis et les plots.
IDRISS : Après on a fini super vite !

MARWAN : On a collé le parcours en miniature avec de la pâte à fixe sur du carton.



IDRISS : On a déplacé le petit bonhomme
ROSALIE : Moi et Augustin on a parlé dans le micro.
MARWAN : On a déplacé le petit bonhomme avec Kethia, sur la piste du guépard avec les plots en forme de triangle.
IDRISS : Moi et Rose on prenait les photos.

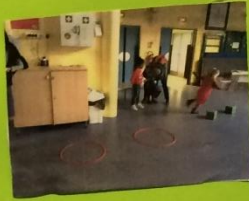


La blague d'Augustin : on a volé au-dessus de la cage à écureuil.

EQUIPE DES LAPINS



GABIN : C'est le parcours de motricité.
 GABRIELLE : Ce sont les enfants qui font la motricité.
 GABIN : Là c'est Flore qui rampe comme un serpent et là Garance entrain de sauter.



FATOUMATA : Ce sont les enfants qui ont construit le parcours.



CLOVIS : C'est le petit parcours où on déplace le petit bonhomme.
 MIA : Les enfants faisaient les photos du parcours.
 GABIN ET CLOVIS : On a déplacé le petit bonhomme.
 MIA & FATOUMATA : On a fait des photos.
 GABIN & GARANCE : On parlait dans le micro.



EQUIPE DES ECUREUILS



MADOKA : On est allé au parcours où on a joué.
 SAMY : On est monté sur la cage à écureuil.



ULYSSE : C'est nous qui avons construit le parcours de motricité.
 ULYSSE & OWEN : On avait fait le parcours de motricité en minuscule.
 YASMINE : Avec le mini parcours de motricité on a fait des photos.



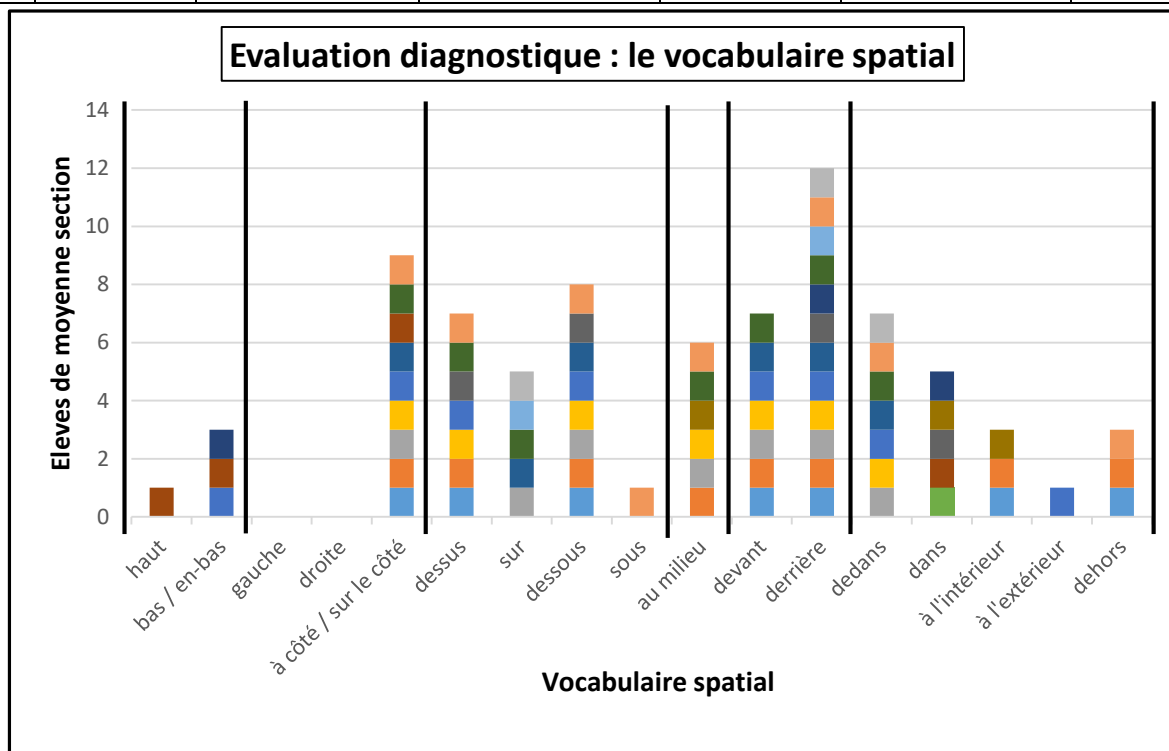
ELENA : On a raconté l'histoire qui se passait dans le film et on a pris des photos avec l'appareil photo et on a déplacé le petit bonhomme.
 ABDULLAH : J'ai un petit peu fait avancer le petit bonhomme.
 ULYSSE : Moi j'ai fait la voix off et ingénieur du son avec Yasmine.
 MADOKA : On a déplacé le bonhomme.



ELENA : Les photos ont les mises dans l'ordinateur et après on les a mises dans le film avec la dernière musique du *Carnaval des animaux* (« le final »), pour faire la musique de notre film.
 ULYSSE : On a réalisé un film.

Annexe 7 : évaluation diagnostique sur le vocabulaire spatial (modèle grille et graphique)

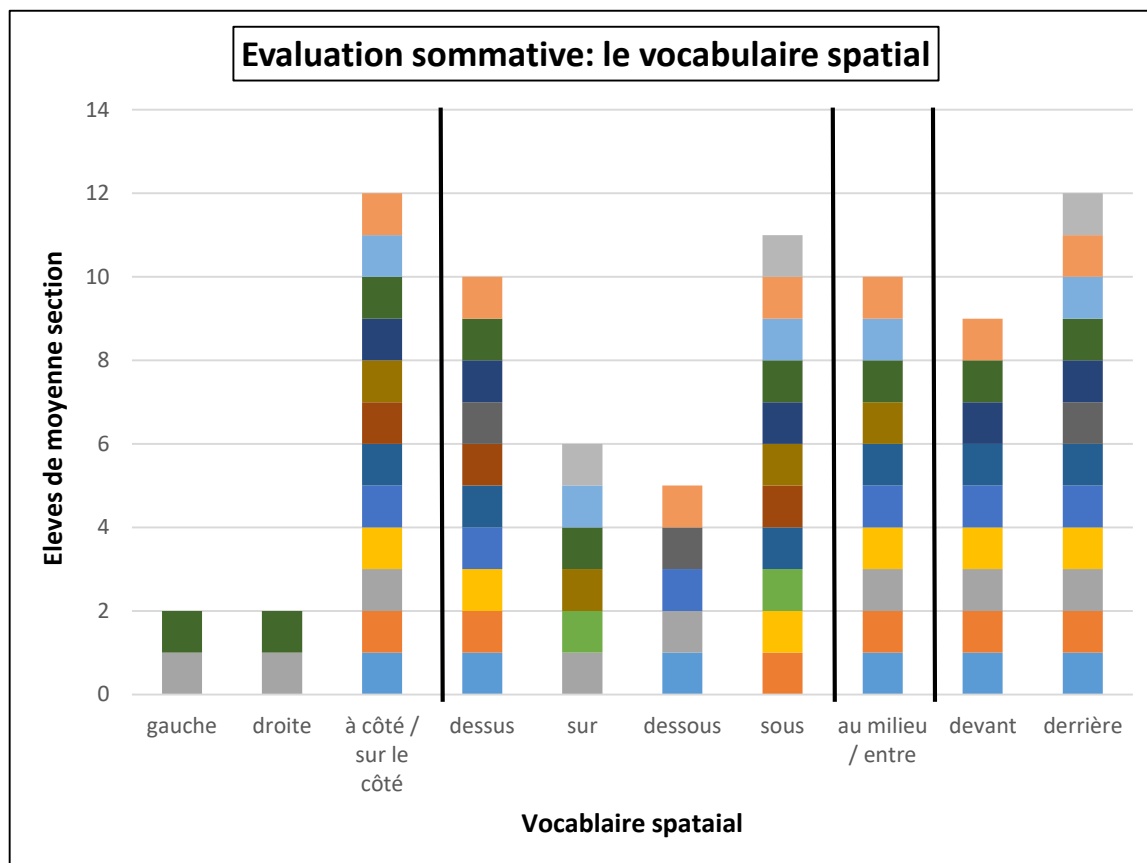
Evaluation diagnostique S1 – vocabulaire de situation dans l'espace						
Prénom	Haut/bas	Gauche/droite	Dessus/dessous	Au milieu	Devant/derrière	Dedans/dehors



*Graphique élaboré à partir de la grille d'évaluation diagnostique
Chaque carré de couleur représente un élève de MS (une couleur = un élève)*

Annexe 8 : évaluation sommative sur le vocabulaire spatial (modèle grille, photos du parcours utilisées pour évaluer et graphique)

Evaluation sommative S12 – vocabulaire de situation dans l’espace				
Prénom	Gauche/droite Photos 5 & 7	Dessus/dessous Photos 1 & 2	Au milieu Photos 6	Devant/derrière Photos 4 & 3



Graphique élaboré à partir de la grille d’évaluation sommative
Chaque carré de couleur représente un élève de MS (une couleur = un élève)

Photos extraites du film d'animation utilisées pour l'évaluation sommative de l'acquisition du vocabulaire spatial des élèves de moyenne section (où est situé le bonhomme ?)

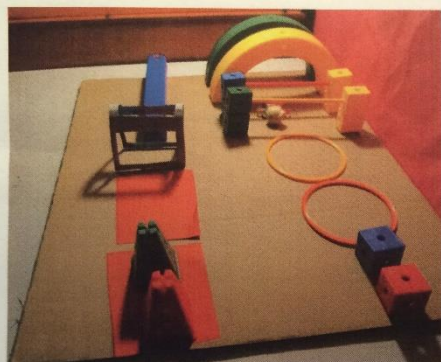


PHOTO 1

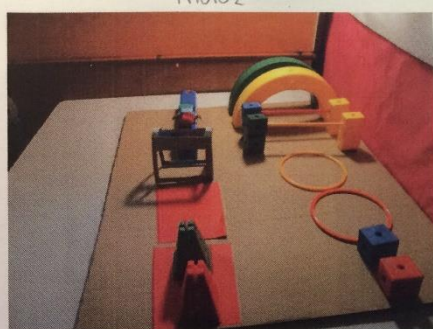


PHOTO 2

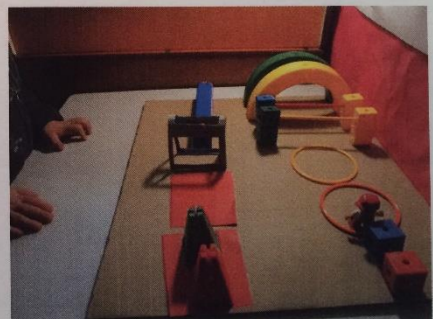


PHOTO 3

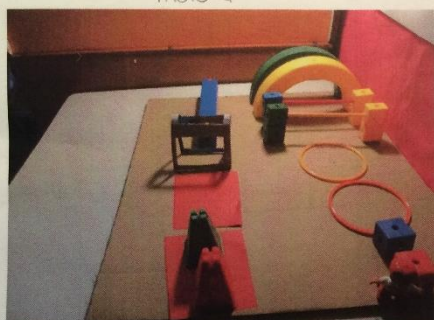


PHOTO 4

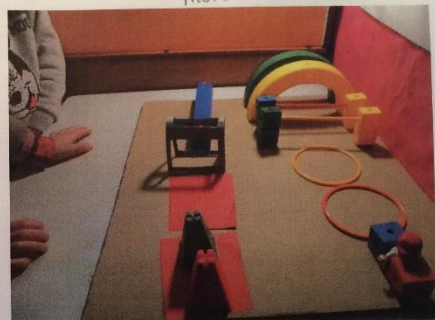


PHOTO 5

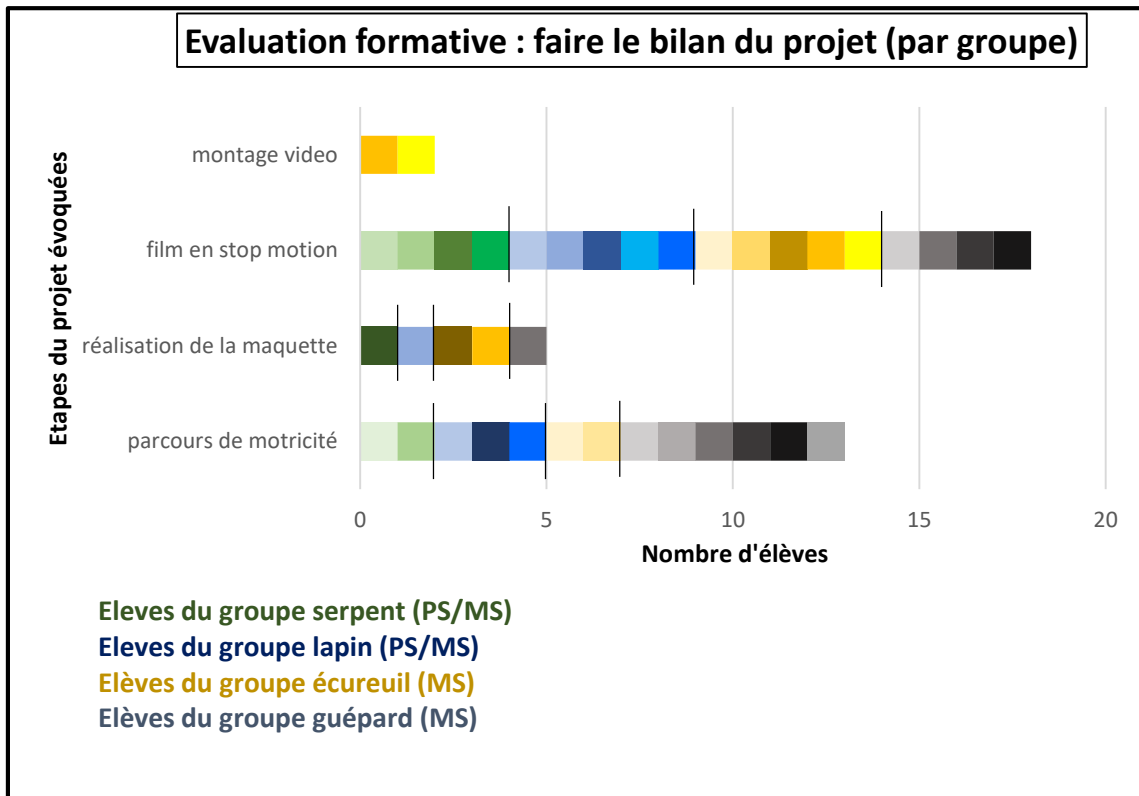


PHOTO 6

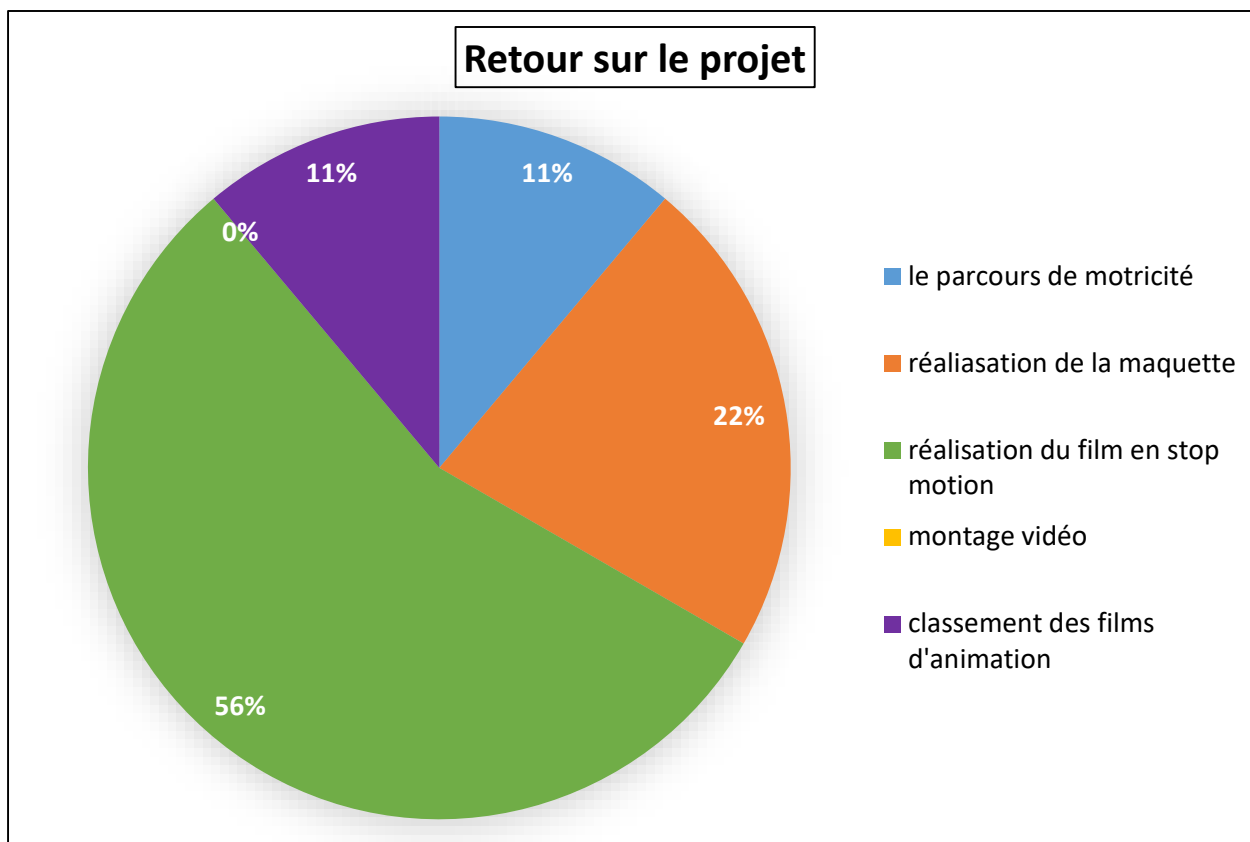


PHOTO 7

Annexe 9 : évaluation formative



Annexe 10 : les retours sur le projet, qu'ont retenu les élèves de cette séquence 5 semaines plus tard ?



Annexe 11 : objectifs d'apprentissages pour les projections cinématographiques de l'association Robert Lynel :

- Renforcer les projets pédagogiques menés au sein des établissements
- Développer une culture commune
- Favoriser la communication entre les classes
- Découvrir le patrimoine cinématographique
- Créer du lien avec les familles
- Apporter une ouverture sur le monde
- Donner accès à la culture aux écoles excentrées des lieux culturels
- Découvrir un objet technique et un mode de diffusion inhabituel
- Instaurer un rituel

Annexe 12 : extraits et citations des entretiens semi-dirigés avec le directeur d'école et la professeure des écoles

Entretien avec Christophe, directeur d'école : la cinémathèque

- Choix des films vis-à-vis du temps de la cinémathèque : temps de la séance cinémathèque de 40 minutes au total
- S'est inspiré de ce que faisait l'association de la cinémathèque (mairie de Paris) : avant ils intervenaient dans l'école pour diffuser les films anciens
- Choix films : varier paroles / muets ; courts-métrage / extraits de long métrage ; dessin animé / extrait de film ; série des années 1960 (exemple : *Kiri le clown*)
- Des années 1950 aux années 2000
- Faire découvrir aux enfants la culture audiovisuelle
- Progression : prendre dans un film plusieurs extraits, récurrence de certains épisodes de dessins animés, plusieurs extraits
- Construction des séances : suivant les saisons / le calendrier (exemple : en hiver sur le thème de la neige ...) + inscription à la « fête du court métrage »

Entretien avec Cécile, professeure des écoles :

Mon premier cinéma = ouverture culturelle → occasion d'un moment de langage au retour de la séance (pas de préparation car souvent des court métrages pas connus)

Exemple : *Les trois brigands* = lecture avant + moment de langage après

Montrer des films comme récompense, un projet pour un moment sympa = un apport culturel pour confirmer un acquis

Exemple : regarder le film *Rio* après un projet sur le Brésil

Cinéma pour Cécile dans la classe = moment d'apport culturel mais rien d'autre n'est apporté

Ses projets en lien avec le numérique dans la classe = création d'un loto sonore avec PS :
enregistrements de sons, prises de photos

Commentaires sur mon projet = élèves acteurs, ils apprennent comment ça fonctionne, ils manipulent + moment de langage