



HAL
open science

En quoi la littérature de jeunesse peut-elle favoriser l'apprentissage de l'espace au cycle 2 ?

Aurélie Jousseaume

► **To cite this version:**

Aurélie Jousseaume. En quoi la littérature de jeunesse peut-elle favoriser l'apprentissage de l'espace au cycle 2 ?. Education. 2019. dumas-02510372

HAL Id: dumas-02510372

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02510372v1>

Submitted on 17 Mar 2020

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.

Master MEEF
«Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation»
Mention premier degré

*En quoi la littérature de jeunesse peut-elle favoriser l'apprentissage
de l'espace au cycle 2 ?*

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

soutenu par
Aurélie Jousseaume
le 13 mai 2019

en présence de la commission de soutenance composée de :

Anne Princen, directrice de mémoire
Maryse Hascoet, membre de la commission

Sommaire

REMERCIEMENTS.....	p.5
INTRODUCTION.....	p.6
I- APPORTS THEORIQUES.....	p.7
II- L'ESPACE DANS LES PROGRAMMES.....	p.13
III- CONTEXTE D'EXERCICE.....	p.15
IV- SEQUENCE.....	p.16
V- ANALYSE.....	p.20
VI- BIBLIOGRAPHIE	p.37
VII- ANNEXES.....	p.39

REMERCIEMENTS

En préambule de ce mémoire, je souhaite adresser mes remerciements les plus sincères, à Madame Princen Anne, qui en tant que formatrice à l'ESPE du Mans et directrice de mémoire s'est toujours montrée à l'écoute. Ses conseils pertinents, sa disponibilité, son soutien et sa précieuse aide m'ont été indispensables afin de réaliser ce mémoire.

INTRODUCTION

La structuration de l'espace n'est pas innée chez l'enfant, elle s'acquiert très lentement en lien avec la maturation physiologique de ce dernier. Ce processus débute à la naissance et se développe par le contact au monde qui l'entoure. Comme l'indique le site Eduscol¹, cette structuration "consiste en une construction de la latéralisation, elle-même en lien avec la construction de l'image de soi, en une capacité à se repérer et s'orienter, et en la maîtrise du vocabulaire spatial pour exprimer positions et déplacements. Si la familiarisation avec l'espace s'acquiert par l'expérience, la notion d'espace doit se construire et être accompagnée régulièrement". C'est pourquoi l'école primaire travaille cette acquisition tout au long de la scolarité de l'élève. J'ai choisi ce thème pour réaliser mon mémoire car la géographie est une matière qui me plaît, que j'aime particulièrement enseigner. Après la lecture de l'article de Pascal Clerc, *Pour une autre géographie*², dans lequel il explique que la géographie actuelle a changé et que par conséquent, il faut changer son enseignement, je me suis demandée comment le faire. Quels outils utilisés pour rendre l'enseignement de la géographie plus attrayante aux yeux des élèves et des enseignants qui jugent souvent cette discipline difficile à enseigner et sans attrait ? C'est à partir de cette réflexion que je me suis intéressée à la littérature de jeunesse comme support de l'enseignement de la géographie. Ce support est très souvent utilisé en français, histoire, sciences, pour introduire une notion, pour l'approfondir, pour l'explicitier différemment mais reste très rare dans l'enseignement de la géographie et a fortiori dans l'enseignement de l'espace. Or, travailler avec les albums de jeunesse garantit souvent un très bon enrôlement. En effet, la littérature de jeunesse fascine toujours les petits comme les grands par la force de ses illustrations, de ses récits, et possède un effet captivant dès la présentation de l'album. C'est également une efficace source de motivation, c'est pourquoi je me suis lancée dans l'apprentissage de l'espace à partir d'albums de jeunesse. Au fil de ma séquence, je me suis interrogée sur la plus-value de l'utilisation de la littérature de jeunesse dans l'enseignement de ce domaine, sur les avantages, les inconvénients, les difficultés rencontrées. Ainsi, grâce à ce travail d'analyse je répondrai à la problématique

1 Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.(mars 2016).

Questionner l'espace pour apprendre à le maîtriser.

2 Clerc, P. (2011). *Pour une autre géographie scolaire.*

suivante : quels avantages la littérature de jeunesse présente-t-elle pour l'apprentissage de l'espace au cycle 2 ? Je m'attache à travailler ce sujet en cycle 2 car je suis Professeur des Écoles Stagiaire dans une classe de CP-CE1. Avant d'exposer mon contexte d'exercice et la séquence que j'ai mise en place, je m'intéresserai au développement de l'enfant en lien avec la construction de l'espace, puis je m'interrogerai sur la place de la géographie et de la littérature de jeunesse à l'école. J'exposerai ensuite les programmes officiels de 2015 de l'école primaire pour en extraire les recommandations de l'Éducation Nationale. Enfin je finirai par les résultats de ma séquence et son analyse.

I - APPORTS THEORIQUES

Jean Piaget³ (1896-1980), psychologue et biologiste suisse a réalisé de nombreuses études sur l'enfance. De ces découvertes, il a établi que le développement de l'enfant était divisé en différents stades. Chaque enfant passe par ces stades mais l'âge auquel il les atteint peut varier. Piaget distingue quatre stades de développement⁴.

Stade sensorimoteur :

Le premier stade est appelé stade sensorimoteur, il concerne les enfants âgés de 0 à 2 ans. Il correspond au développement et à la coordination des capacités sensorielles et motrices du bébé. À ce stade, l'intelligence est pratique, reliée à l'action et au corps : le bébé touche les objets, les met à la bouche. Il apprend petit à petit à comprendre le fonctionnement de son corps et à faire la différence entre son corps et les objets. Ce stade est divisé en six sous-stades qui suivent une progression dans le temps : 1) l'exercice des réflexes, 2) les réactions circulaires primaires, 3) les réactions circulaires secondaires, 4) la coordination des schèmes secondaires, 5) les réactions circulaires tertiaires, 6) les combinaisons mentales.

A la fin de ce stade, le bébé va commencer à construire des images mentales des objets. Il peut situer les objets par rapport à soi mais ne peut pas situer son corps dans l'espace.

3 Wikipédia. (2019). *Jean Piaget*. Repéré à https://fr.wikipedia.org/wiki/Jean_Piaget le 27/12/2018.

4 Fondation Jean Piaget. (2019). Repéré à http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/ModuleFJP001/index_gen_page.php?IDPAGE=52&IDMODULE=34&MOT=stade

- Wikipédia. (2018). *Paliers d'acquisition*. Repéré à https://fr.wikipedia.org/wiki/Paliers_d%27acquisition le 27/12/2018

- Cabinet Psy-enfant. *Développement cognitif de l'enfant : les stades chez J.Piaget*. Repéré à <http://psy-enfant.fr/stade-developpement-jean-piaget/>

Stade préopératoire :

Le second stade est celui du préopératoire, Piaget considère qu'il se développe chez les enfants de 2 à 7 ans. Il correspond à la période où l'enfant peut se représenter mentalement des objets qui ne sont pas physiquement présents. Les enfants, à ce stade, sont encore très égocentriques. Ils ne sont pas encore tout à fait capables de se mettre à la place des autres. Cette pensée égocentrique peut être mise en relation avec la théorie de l'esprit qui fait référence à la capacité à se mettre à la place d'autrui. Cette faculté se développe vers l'âge de 4 ou 5 ans. En ce qui concerne ma classe de CP-CE1, les CP se situent dans ce stade et les CE1 sont à cheval entre le stade préopératoire et le stade suivant qui est le stade des opérations concrètes.

Stade des opérations concrètes :

Ce troisième stade est celui des opérations concrètes, il est commun aux enfants de 7 à 11 ans. Dans celui-ci les enfants commencent à développer une conscience logique mais seulement lors de situations concrètes. Ils commencent à saisir la notion du temps. L'enfant va développer l'attention sélective qui permet de se concentrer uniquement sur les informations utiles. Il est capable de se décentrer et sa pensée se socialise. Il prend en compte l'avis des autres.

Stade des opérations formelles :

Puis, le dernier stade déterminé par Piaget est le stade des opérations formelles qui concerne les enfants de 11 ans et plus. Il se caractérise par l'acquisition d'un raisonnement logique que cela soit dans le réel ou dans l'abstrait. L'individu est capable d'émettre des hypothèses sur un sujet qu'il ne connaît pas concrètement, de tenir compte de différentes variables pour élaborer des actions et en tirer les conclusions.

Le modèle de ce psychologue est souvent comparé à la montée des marches d'un escalier. Il est d'ailleurs remis en cause depuis quelques années du fait de sa négligence de l'influence du milieu social et culturel sur le développement de l'enfant.

De la même façon que se distinguent différents stades dans le développement de l'enfant, il existe différents stades dans la construction de l'espace chez l'enfant. La notion d'espace qui régit l'enseignement de la géographie, est primordiale. Elle se distingue par quatre stades.

Stade de l'espace subi :

Le premier est celui de l'espace subi. Il s'étale de la naissance aux 3 mois de l'enfant. A ce moment-là, l'enfant n'est pas maître de son corps, il subit les déplacements. D'où l'attribution du nom de stade "subi".

Stade de l'espace vécu :

Le second est celui de l'espace vécu dans lequel l'enfant ne conçoit que son milieu environnant. Ce stade s'étale sur une période qui va des 4 mois aux 3 ans de l'enfant. L'enfant découvre son environnement quotidien. Il correspond au stade sensori-moteur de Piaget.

Stade de l'espace perçu :

Le troisième est le stade de l'espace perçu où l'enfant perçoit l'espace sans avoir à se déplacer. Il parvient à se décentrer et commence à se construire un jugement objectif de l'espace. L'individu est capable de se repérer dans un espace proche. Il se développe en particulier chez les enfants âgés de 3 à 7 ans.

Stade de l'espace connu :

Enfin le quatrième et dernier stade est celui de l'espace connu. L'enfant peut concevoir un espace uniquement par sa représentation. On l'appelle aussi l'espace abstrait. Il correspond au stade des opérations formelles de Piaget.

Guy Brousseau va plus loin en distinguant 3 types d'espaces⁵. Pour ce didacticien français des mathématiques, les modèles conceptuels développés dépendent de la taille de l'espace avec lequel un sujet est en interaction. Il distingue le micro-espace, le méso-espace et le macro-espace.

- Le micro-espace est un espace proche dans lequel l'enfant peut toucher, déplacer des objets. C'est un espace concret. L'individu est à l'extérieur de cet espace. Exemple : la table de l'élève, une feuille.

5 Sirieix, P. *Structuration de l'espace en maternelle*. Repéré à http://www.ac-grenoble.fr/ien.g1/IMG/pdf/Structuration_de_l_ESPACE_en_maternelle.pdf

- Cazanove, L. (2015). *De l'espace vécu à l'espace représenté*. (mémoire master MEEF 1er degré Académie Paris, France).

- Le méso-espace est un espace global accessible à une vision globale. L'individu est à l'intérieur de l'espace et peut s'y déplacer. A l'intérieur de celui-ci les objets sont fixes ou semi-fixes. Exemple : la classe de l'élève.
- Le macro-espace est un espace accessible à des visions locales. Une partie seulement de cet espace est visible. Le sujet est à l'intérieur de l'espace et doit regrouper des informations pour le conceptualiser. Exemple : le quartier d'un village.

Pascal Clerc, dans son article *Pour une autre géographie*⁶ explique que selon lui que la géographie a évolué et qu'il faut donc faire évoluer son enseignement. Il parle d'une géographie actuelle qui permet aux élèves d'interpréter ce qui se passe autour d'eux dans l'idée qu'ils pourront agir en toutes connaissances de cause. Pour lui, il est nécessaire de construire des situations qui vont permettre aux élèves de faire le lien entre le monde et leurs actions. Il s'agit de leur faire comprendre qu'ils sont acteurs de la société dans laquelle ils vivent. Il explique néanmoins que cela se révèle délicat à saisir par le fait qu'il est difficile d'avoir conscience de ses propres actions alors que chaque acteur modifie l'espace de manière indirecte et minime. L'auteur rappelle que le cours de géographie devrait permettre aux élèves de faire du lien entre eux et le monde. Il s'agit pour l'enfant de comprendre le monde extérieur. Pour cela, il notifie que tout enseignement pourrait intégrer des situations concrètes et quotidiennes.

Sylvie Joublot Ferré⁷, doctorante en géographie, précise que nous sommes tous des être géographiques. Elle parle des déplacements, qui sont sources d'apprentissages, que nous devons réaliser dès les premiers jours de notre vie afin de rejoindre des lieux proches ou lointains : de la chambre au salon, du domicile au lieu de travail etc.

D'après Philippe Hertig⁸, géographe, les notions étudiées en géographie, mettent en relation les sciences sociales et les sciences de la nature. Selon le géographe, la discipline qu'est la géographie se renouvelle sous l'effet des nombreuses demandes sociales et met l'accent sur les relations entre les hommes et l'espace.

6 Clerc, P (2011), op.cit.

7 Joublot Ferré, S. (2013). *Introduction. Faut-il encore enseigner la géographie à l'École ?*

8 Hertig, P. (2018). *Introduction. Géographie scolaire et pensée de la complexité.*

La géographie⁹ est une discipline qui est apparue dès l'Antiquité. La première personne à utiliser le terme "géographie" est Eratosthène dans le titre de son ouvrage, aujourd'hui perdu. Cependant, l'arrivée de la géographie est attribuée à Hérodote aussi considéré comme le premier historien. Néanmoins même si le terme de "géographie" existe et est utilisé depuis longtemps, la géographie scolaire n'évolue vers une forme disciplinaire que vers la fin du XVIIIème siècle et ne peut être considérée comme une discipline à part entière qu'à partir de ce moment-là. En effet, dans le décret sur les écoles primaires du 17 novembre 1794, des éléments de géographie figurent dans le programme scolaire. En 1802, la géographie fait partie des matières à enseigner dans l'enseignement secondaire. Notons que dès cette époque, la géographie fut associée à l'histoire. La discipline deviendra obligatoire pour l'enseignement primaire en 1852 avec la publication d'un programme détaillé spécifique à cette dernière. La défaite de la France contre la Prusse en 1871, qui entraîne l'annexion par le Reich de l'Alsace-Moselle, fait prendre conscience aux Français de l'importance de la géographie afin de mieux connaître les terrains de bataille. Suite à cette défaite, un mouvement va s'élever en France pour développer l'étude et l'enseignement de la géographie à l'université et dans le système scolaire. Ainsi, dans les manuels et les cahiers des élèves se succèdent des listes de départements, cours d'eau, de sommets à apprendre et à connaître par cœur. C'est après la Seconde Guerre mondiale que la finalité de compréhension du monde qui nous entoure va apparaître. Dans les instructions officielles de 1955, il est précisé que "localiser, décrire, expliquer, comparer les paysages et les genres de vie humains à la surface de la terre, tel est le rôle de la géographie". C'est à partir de ce moment-là que la dimension sociale dans l'enseignement de la géographie apparaît. En effet, la géographie dite sociale est une notion centrale dans la discipline. Il s'agit pour les élèves de comprendre qu'ils font partie d'une société organisée et qu'ils participent à un monde en transformation. On attend aujourd'hui de la géographie, qu'elle enseigne les diverses façons dont les Hommes organisent et pratiquent leurs espaces de vie. Cet enseignement passe par la prise de conscience que nous vivons dans un espace social, structuré et partagé avec d'autres individus. Cette dimension sociale n'apparaissait pas auparavant, c'est pourquoi nous pouvons parler d'un changement dans l'enseignement de la géographie.

9 Wikipédia. (2019). *Géographie*. Repéré à <https://fr.wikipedia.org/wiki/G%C3%A9ographie#Histoire> le 10/04/2019

- Clerc, P. (2014). *L'enseignement de la géographie : une histoire*.

Pour l'élaboration de ce mémoire j'ai décidé de combiner la géographie avec la littérature de jeunesse. Je me suis donc également intéressée à l'histoire de l'utilisation de la littérature de jeunesse à l'école¹⁰.

Il faut savoir que cette dernière n'est apparue officiellement dans les programmes scolaires qu'en 2002. Auparavant, aucune mention des albums de jeunesse n'était présente dans les programmes. Néanmoins les enseignants n'ont pas attendu les instructions officielles pour utiliser ce support afin de lire et faire lire des albums à leurs élèves. A partir du XX^{ème} siècle, la pratique de la lecture va se généraliser de par la prolongation de la scolarité obligatoire à 14 ans puis à 16 ans. En effet, de plus en plus d'élèves vont être scolarisés au collège puis au lycée : la lecture devient donc fondamentale. Le changement radical opéré dans les écoles en 2002, s'explique par les résultats des enquêtes internationales, type PIRLS, qui démontrent que les enfants ne sont pas égaux par rapport à l'acculturation de la lecture. Une prise de conscience a été établie à ce moment-là et c'est alors qu'une discipline nouvelle, la littérature, a été introduite à tous les niveaux. Cette séparation entre l'enseignement de la lecture et de celui de la littérature a été soutenue avec des listes d'ouvrages recommandés aux enseignants. En plus de contribuer à l'acquisition du vocabulaire, par les obstacles qu'ils font rencontrer, les textes constituent des points de départ ou des supports pour s'interroger sur des mots inconnus, sur l'orthographe de mots connus, sur des formes linguistiques. Mais cela n'est pas leur seul atout. La réduction des inégalités, mission fondamentale de l'école aujourd'hui et ce depuis 2005 avec l'introduction du Socle Commun de Connaissances et de Compétences, passe aussi par un important travail autour d'ouvrages de littérature de jeunesse. Les professeurs des écoles doivent lire et faire lire des textes à haute voix à leurs élèves. Lorsque la lecture est pratiquée par les élèves elle participe, contribue à l'articulation entre l'identification des mots écrits et la compréhension, et permet aux élèves d'aborder de manière explicite la syntaxe de l'écrit. Dans les programmes de 2018, il est stipulé que "la fréquentation d'œuvres complètes (lectures offertes ou réalisées par les élèves eux-mêmes, en classe ou librement) permet de donner des repères autour de genres, de séries, d'auteurs, etc. Cinq à dix œuvres sont étudiées par année scolaire du CP au CE2. Ces textes sont empruntés à

10 Coeur-Joly, S.(2012). *Le rôle et la place de la littérature de jeunesse* (mémoire de Master MEEF, université d'Orléans, France).

- Butlen, M et Dubois-Marcoin, D. (2005). *Débat sur les évolutions de la littérature de jeunesse, entre création, édition et enseignement. Le français aujourd'hui.*

la littérature patrimoniale (albums, romans, contes, fables, poèmes, théâtre) et à la littérature de jeunesse." L'enseignant doit avant tout développer le goût de la lecture de ses élèves et cela peut être entrepris grâce à la littérature de jeunesse. En lien avec la spatialité, Christophe Meunier, dans sa thèse, *Quand les albums parlent d'Espace. Espaces et spatialités dans les albums pour enfants*¹¹ explique que les auteurs d'albums de littérature de jeunesse perçoivent l'espace et le représentent en le mettant en images. Ils expriment "l'espace avec un médium particulier car l'album de jeunesse est un objet cognitif qui joue avec l'image, le texte et le support". Selon le docteur et formateur en géographie, "les auteurs ont entre leurs mains un outil qui leur permet d'exprimer à la fois l'espace et leurs rapports à l'espace."

II - L'ESPACE DANS LES PROGRAMMES¹²

En cycle 1 comme en cycle 2, il n'existe pas de matière à proprement appelée "géographie", c'est à partir du cycle 3 (CM1) que la géographie apparaît. Néanmoins, la notion d'espace fait partie intégrante des programmes du cycle 1 et du cycle 2 comme nous allons le voir.

Au cycle 1, le travail sur l'espace se retrouve dans deux des cinq domaines d'apprentissages, à savoir : le domaine 2 "agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique" et le domaine 5 "explorer le monde". Il s'agit pour l'élève de faire l'expérience de l'espace c'est-à-dire d'acquérir des connaissances sur les déplacements, les distances, les repères. L'élève doit être capable de représenter un environnement bien connu, de situer des objets par rapport à soi, entre eux ou par rapport à des objets repères. Il doit également être capable de se situer par rapport à d'autres et d'utiliser des marqueurs spatiaux adaptés.

Au cycle 2, la structuration de l'espace se travaille au travers la discipline appelée "Questionner le monde" qui comprend aussi le temps, la matière, les organisations du monde, le monde vivant, les objets techniques. Dans cet enseignement, les élèves passent progressivement d'un espace autocentré à un espace géographique et cosmique. Cette capacité

11 Meunier, C. (2014). *Quand les albums parlent d'Espace. Espaces et spatialités dans les albums pour enfants*. (Thèse doctorat géographie, université de Lyon, France).

12 Ministère de l'Éducation Nationale. (2015). *Programme d'enseignement de la maternelle*.

- Ministère de l'Éducation Nationale. (2015). *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3)*.

de décentration leur permet de comprendre les interactions entre l'espace et les activités humaines et de comparer des espaces géographiques simples.

La compétence "se situer dans l'espace", ici travaillée dans ce mémoire, est dite transversale, elle peut être travaillée dans plusieurs disciplines comme la géométrie en mathématiques. En effet, les connaissances géométriques contribuent à la construction, tout au long de la scolarité obligatoire, des concepts fondamentaux d'alignement, de distance, d'égalité de longueurs, de parallélisme, de perpendicularité, de symétrie. A titre d'exemple, les CP ont travaillé, en mathématiques dans le domaine "espace et géométrie", le repérage sur quadrillage. La compétence "se situer dans l'espace" peut être aussi travaillée en l'Éducation Physique et Sportive avec la course d'orientation.

Les programmes stipulent que ces trois enseignements (questionner le monde, mathématiques et l'éducation physique et sportive) mettent en place les notions d'espace et de temps. Se repérer dans son environnement proche, s'orienter, se déplacer, le représenter, identifier les grands repères terrestres, construire des figures géométriques simples, effectuer des parcours et des déplacements lors d'activités physiques ou esthétiques, participent à l'installation des repères spatiaux. On attend des élèves qu'ils sachent, à la fin du cycle 2, utiliser un langage précis, se repérer dans l'espace, représenter cet espace. Savoir situer un lieu sur une carte, sur un globe ou sur un écran informatique fait partie des attendus de fin de cycle 2. Ainsi, mes élèves de CP-CE1 commenceront dès cette année à situer des lieux sur carte lors de notre travail sur les différents types de paysages en France. Une fois ces paysages travaillés, les élèves devront les placer sur la carte de la France : un paysage de littoral devra être situé sur une des côtes françaises, un paysage de montagne devra être placé au niveau d'un récif montagneux.

En cycle 3, la structuration de l'espace continue en géographie. Les élèves vont se construire des repères géographiques, les nommer et les localiser, nommer, localiser et caractériser des espaces. Ils vont apprendre à situer des lieux et des espaces les uns par rapport aux autres, à appréhender la notion d'échelle géographique etc.

Tout au long de sa scolarité un enfant va développer sa structuration de l'espace en lien avec son développement psychologique et intellectuel.

III - Mon contexte d'exercice

J'enseigne dans un village rural de 1900 habitants. J'ai une classe de CP-CE1 qui comprend 10 élèves de CP et 12 élèves de CE1, soit au total 22 élèves. En ce qui concerne ma progression sur l'espace durant cette année scolaire, j'ai commencé à travailler l'environnement de la classe (mésospace) en période 1, avec la construction du plan de la classe et un repérage des différents éléments de la classe. Puis lors de la période 2, nous avons travaillé à l'échelle de l'école en se repérant sur le plan de celle-ci. En période 3, nous allons travailler sur le quartier de l'école, savoir ce qu'on y trouve, comment s'y repérer pour réaliser des déplacements à l'intérieur de celui-ci, ainsi que le représenter. Pour cela et pour mener à bien mon mémoire je vais utiliser principalement un album pour accompagner cette séquence sur le quartier. Celui-ci a pour titre *Suivez le guide ! Balade dans le quartier*.¹³ Camille Garoche en est l'auteure. J'exploiterai un deuxième album *Dans ma ville*¹⁴ de Sophie Amen mais dans des dimensions beaucoup moins importantes : seule une lecture de ce deuxième album est envisagée. Toujours en suivant une progression du local au mondial, de plus en plus grand, en période 4 nous étudierons les différents paysages rencontrés en France et nous finirons l'année (période 5) avec l'étude du monde en observant, en décrivant et en comparant les différents paysages et pays afin de situer la France. Nous allons également comparer le mode de vie des élèves français avec celui d'autres enfants du monde. Il eût sans doute été profitable d'étudier la question de l'utilisation de la littérature de jeunesse dans l'apprentissage de l'espace en période 4 et/ou en période 5 mais le calendrier imposé par la rédaction du mémoire m'a contraint à travailler cette problématique en période 3. En effet, il est plus évident de trouver des albums pour introduire, illustrer, les différents paysages en France ou encore des albums expliquant les différents modes de vie des élèves dans le monde. L'utilisation et le choix d'albums auraient été facilités. Durant la préparation de ma séquence concernant le quartier, j'ai été mise en difficulté par le choix de l'album que j'allais utiliser. Mes recherches d'albums ont été longues et plus compliquées que ce que je pensais. Beaucoup d'albums trouvés traitaient de la vie dans la ville, or je ne voulais pas m'intéresser à la ville mais seulement au quartier dans un village comprenant des commerces de proximité (boulangerie, boucherie ...).

Je souhaitais que l'album en question permette d'aborder les différentes caractéristiques du

13 Garoche, C. (2017). *Suivez le guide ! Balade dans le quartier*. Bruxelles, Belgique. Éditions Casterman.

14 Amen, S. (2011). *Dans ma ville*. Toulouse, France. Éditions Le vengeur masqué.

quartier afin que les élèves comparent avec le quartier de leur école.

Toutes ces séquences travaillées tout au long de l'année viennent alimenter le domaine 5 du Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture¹⁵, à savoir, les représentations du monde et l'activité humaine. Dans ce domaine 5, il est précisé que le champ "Questionner le monde" permet de construire progressivement une culture commune, dans une société organisée, évoluant dans un temps et un espace donnés. Ce développement d'une culture commune passe par la découverte de l'environnement proche et plus éloigné, par l'étude de ces espaces et de leurs principales fonctions. Les élèves seront amenés à comparer des modes de vie et comprendre la mise en relation des choix de transformation et d'adaptation aux milieux géographiques.

IV - Ma séquence

En amont de la construction de ma séquence sur le quartier avec l'utilisation de la littérature de jeunesse, je me suis intéressée à deux articles qui traitaient la question de cette utilisation en géographie. Le premier s'intitule *Que peut la fiction pour la géographie ? Les apports de la littérature de jeunesse dans les apprentissages*¹⁶. Il a été rédigé par Fabienne Cavaillé (*Maître de conférences et directrice adjointe du département de géographie "Aménagement et environnement", LISST « Dynamiques rurales » à l'université de Toulouse 2.*) [Je vous en propose un bref résumé]. Dans son article, Fabienne Cavaillé se pose la question de comment rendre l'enseignement de la géographie plus efficient et plus vivant. Elle explique que la littérature de jeunesse est un média pour l'enseignement de cette discipline. Le lecteur construit son rapport à l'espace à travers plusieurs axes : les personnages, leurs parcours, les lieux du récit, les caractéristiques des lieux (campagnes, villes, littoraux, montagne, nature, intérieurs, extérieurs...), les illustrations et le genre littéraire. La compréhension de sa spatialité s'établit grâce à la répétition et à l'enrichissement de ses expériences en tant que lecteur. C'est ainsi que l'élève lecteur va pouvoir se forger une "culture spatiale", terme emprunté à Euriell Gobbé-Mévellec, dans son ouvrage de 2014 *«L'image comme lieu », L'album contemporain et le théâtre de l'image: Espagne, France.* Cette culture spatiale peut se définir comme le fait de comprendre et mémoriser les lieux et

15 Ministère de l'Education Nationale. (2015). *Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture.*

16 Cavaillé, F. (2016). *Que peut la fiction pour la géographie ? Les apports de la littérature de jeunesse dans les apprentissages. Annales de géographie.*

les espaces présents dans un livre. L'auteure estime même qu'à chaque livre correspond un nouvel espace donc que les élèves vont découvrir de nouvelles façons d'appréhender l'espace. Ainsi, ils vont développer leur rapport à l'espace. Cette lecture m'a apporté des arguments pertinents en faveur de l'exploitation d'albums auxquels je n'avais pas pensé. En effet, lorsque nous lisons un livre nous nous imaginons l'ensemble des lieux, des personnages afin de nous familiariser avec l'histoire. Nous sommes obligés de nous créer mentalement les parcours réalisés par les protagonistes. Ce rapport à l'espace peut être facilité lors de la lecture d'albums de jeunesse, de par la présence de nombreuses illustrations qui aident souvent à la compréhension du texte. Cependant, les lieux ne sont pas systématiquement illustrés et c'est alors au lecteur, à l'auditeur de se créer son propre espace d'aventures.

Le second article est celui de Sylvie Considère et Christel Leduc. Il se titre *Fiction littéraire et géographie au cycle 3*¹⁷. Sylvie Considère est une enseignante spécialiste de la didactique en géographie à l'ESPE de Lille. Elle est l'auteure de plusieurs ouvrages de vulgarisation comme *Partie géographie de l'ouvrage : Je prépare ma classe de CM1*, sous la direction de Marc Loison, éditions Vuibert (2010) et d'ouvrages spécialisés comme *Frontières et représentations sociales* (2017), s'adressant directement aux spécialistes de la discipline. Christel Leduc est quant à elle enseignante-chercheuse à l'université d'Artois – ESPE Nord Pas-de-Calais. Dans cet article, elles expliquent que la géographie est basée sur la description d'éléments qui occupent un espace, dans le but d'amener les élèves à s'interroger sur ce qui les entoure et à comprendre les structures, les aménagements ainsi que les interactions entre ces mêmes éléments. Cette approche par la littérature semble plus favorable à un apprentissage de la géographie qu'une mémorisation de simples définitions. De plus, une transposition du monde fictif à la réalité permet une représentation concrète et favorise les questionnements des élèves. Elles justifient l'utilisation d'albums de jeunesse en expliquant que le fil conducteur de l'histoire, les personnages ainsi que les paysages illustrés du livre permettent un meilleur enrôlement de l'élève dans l'activité. Certes un album de jeunesse n'est pas toujours objectif mais il permet cependant une réflexion sur le monde qui nous entoure. Les auteures précisent que l'album choisi doit avoir des similitudes avec la réalité du monde et des vraisemblances pour rentrer dans le cadre de la géographie à l'école. L'album doit favoriser la construction d'inférences, donc faciliter la déduction de certains éléments attendant à la géographie. Christel Leduc et Sylvie Considère font, elles aussi, le constat que

17 Considère, S et Leduc, C. (2012). *Fiction littéraire et géographie au cycle 3*.

lire un album de littérature en géographie n'est pas une pratique courante dans les classes. Elles décident donc de mettre en place avec des enseignants une séquence qui s'appuie sur un album de jeunesse afin de répondre à la question : en quoi la fiction peut-elle offrir un espace géographique qui aide les élèves à comprendre le monde ? La séquence mise en place a été réalisée avec des élèves de cycle 3.

Cet article m'a conforté dans l'idée de me servir des albums de jeunesse pour travailler avec mes élèves sur le thème du quartier. Il m'a permis également de réfléchir aux différents avantages de l'utilisation de la littérature de jeunesse et m'a aussi aidé dans le choix des albums que j'allais utiliser. Ainsi j'ai sélectionné l'album *Suivez le guide ! Balade dans le quartier* de Camille Garoche parce qu'il me permettait de travailler dans l'espace du quartier. En effet, l'histoire se passe dans le quartier d'un chat. Cet album m'offrait la possibilité d'apporter aux élèves la vision d'un quartier différent du leur mais avec des similitudes. L'histoire est ludique et attrayante, les élèves suivent le trajet du chat et découvrent au fur et à mesure les fenêtres à soulever (album pop-up). De plus, l'histoire se termine avec un rebondissement inattendu, ce qui n'a pas manqué de faire réagir les élèves.

Cette séquence s'inscrit dans la discipline *Questionner le monde*¹⁸ et plus précisément dans *Se situer dans l'espace*. Au travers les différentes séances les élèves travailleront l'acquisition de la compétence "Se repérer dans l'espace et le représenter". Ils vont produire des représentations des espaces moins familiers (vécus par le biais d'un album de jeunesse). Je souhaite que mes élèves atteignent deux objectifs : se repérer sur un plan du village et représenter un espace moins connu. Dans un premier temps, les séances seront axées sur le quartier où se trouve l'école. La première séance sera consacrée aux différentes vues de Conlie (vue satellite, plan). Les élèves devront alors repérer sur une vue satellite des endroits qu'ils connaissent très bien : l'école élémentaire, l'école maternelle et le gymnase. Dans une seconde séance, les élèves vont devoir recenser les différents commerces, lieux du quartier en expliquant où ils se situent par rapport à l'école. Une première utilisation de l'album *Suivez le guide ! Balade dans le quartier*¹⁹ interviendra à ce moment. En effet, je vais lire aux élèves l'album afin qu'ils puissent se remémorer des types de commerces présents dans le village qu'ils auraient oubliés. Dans la troisième séance, les élèves vont apprendre à repérer et placer

18 Ministère de l'Éducation Nationale.(2015). *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2)*, op.cit.

19 Garoche, C. (2017), op.cit.

les différents lieux connus de tous à savoir : la mairie, l'école élémentaire, l'école maternelle, la médiathèque, l'église, le gymnase, la gendarmerie, le jardin de l'école et d'autres. Pendant cette séance, nous rappellerons ce qu'est un plan et son utilité. Une fois les lieux placés sur le plan du village, les CP-CE1 devront se déplacer sur le plan en suivant mes indications. Ainsi en plus d'avoir su se repérer sur le plan du quartier, le vocabulaire lié à la topologie sera également révisé. Lors de la quatrième séance, les élèves auront comme objectif d'élaborer un plan induit par une histoire. En effet, je leur lirai une nouvelle fois l'album de jeunesse. Cependant, cette fois les élèves auront pour consigne de noter les différents lieux par lesquels passe le personnage principal de l'histoire (un chat). Puis ils devront réaliser le plan du quartier du chat en imaginant son implantation. Enfin, dans une dernière séance, j'utiliserai une nouvelle fois un album de jeunesse comme support à l'activité. Cette nouvelle lecture d'album a pour but de donner aux élèves de nouvelles idées et de leur permettre, selon les recherches de Sylvie Considère et Christel Leduc, de découvrir de nouveaux espaces. La consigne de l'activité est la suivante : "vous devez réaliser un plan du quartier dans lequel vous rêveriez de vivre, votre quartier idéal. N'oubliez pas tous les codes que nécessite la création du plan (vue d'en haut, rues, commerces)." Une fois le plan de leur quartier réalisé, les élèves devront se mettre par deux et demander à leur camarade de se déplacer sur leur plan en suivant ses indications. Ainsi s'achèvera la séquence sur le quartier, les élèves auront appris à produire des représentations de lieux moins familiers. L'utilisation d'albums de jeunesse aura servi de fil conducteur pour la construction de ma séquence. J'ai cherché comment introduire dans cette séquence au moins un album. Cependant, je n'ai pas trouvé comment utiliser ce support pour travailler concrètement le quartier de l'école de Conlie. En effet, pour travailler le repérage dans cet espace proche et connu, j'ai eu recours à des supports plus traditionnels, plus habituels que sont le plan, les photographies du village et les vues satellites et je n'ai pu utiliser un album de jeunesse. Travailler sur un quartier réel avec un support de fiction a été beaucoup plus difficile que je ne l'avais envisagé. J'ai été gênée par la transposition d'un espace concret à un espace fictif. Utiliser un support de fiction littéraire pour se repérer dans le quartier de vie des élèves paraît contradictoire.

Dans cette séquence, un travail sur l'effet d'échelle est amorcé mais il ne fait pas l'objet d'un apprentissage concret. Cette notion ne sera donc pas un objectif attendu. Les élèves vont devoir intégrer, comprendre que la représentation du quartier tient sur l'espace d'une feuille et qu'il va donc falloir réduire les dimensions des bâtiments représentés.

V - Analyse

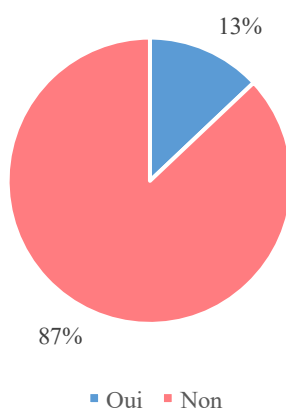
En amont de la séquence mise en place pour répondre à la problématique suivante : en quoi la littérature de jeunesse peut-elle favoriser l'apprentissage de l'espace au cycle 2 ?, j'ai envisagé différentes hypothèses concernant l'apport de la littérature de jeunesse dans la discipline "se repérer dans l'espace. Voici mes hypothèses :

- Je fais le pari que la littérature de jeunesse permet de confronter les élèves à la notion de fiction et à celle du réel. Ce support permet de travailler l'opposition entre ces deux notions fondamentales pour l'appropriation du monde et de l'espace.
- Je fais le pari que l'utilisation d'un album de jeunesse permet d'un côté de faire des transpositions (comparaisons) et d'un autre côté de se décentrer (quartiers différents).
- Enfin, je fais le pari que l'album utilisé sera facteur de motivation pour les élèves, qu'il permettra de développer leur imagination et leurs idées grâce à une identification au personnage et aux lieux. Ainsi tout au long de mon analyse de séquence, je vérifierai la véracité des mes hypothèses.

En amont de ma séquence, j'ai réalisé un questionnaire (annexe 2) qui m'a permis d'analyser, de comprendre les représentations des enseignants sur l'utilisation de la littérature de jeunesse en géographie. J'ai choisi d'utiliser comme outil de recueil un questionnaire car celui-ci s'applique très bien à un large panel. Même si le questionnaire est un outil qui paraît simple, il nécessite une préparation réfléchie afin d'obtenir les informations que l'on souhaite avoir. En effet, les questions doivent permettre aux personnes interrogées de répondre concrètement à l'interrogation. Il faut donc trouver le juste milieu entre des questions trop précises ou trop vagues. J'ai interrogé une vingtaine de professeurs des écoles. Les enseignants sondés sont de différents profils : des professeurs des écoles expérimentés, stagiaires, enseignant du cycle 1 au cycle 3, en REP + ou en zone rurale. Les réponses à ces questionnaires m'ont permis de me conforter dans l'idée que cette pratique n'était pas courante chez les enseignants. En effet, seuls 3 des enseignants interrogés (13%) ont déjà utilisé un album de jeunesse pour travailler une notion "d'Explorer le monde" en cycle 1, de "Questionner le monde" au cycle 2 et de "géographie" au cycle 3. Parmi ces 3 professeurs des écoles, 2 ont utilisé un album de jeunesse pour terminer une séquence sur les villes en France, notamment sur la ville de Paris. Les enseignantes m'ont expliqué qu'elles avaient fait le choix

d'un album de jeunesse pour conclure les séquences, en guise de bilan pour terminer le travail fait durant les séances précédentes. L'une d'entre elles m'a précisé avoir utilisé récemment l'album *La Tour Eiffel se balade dans Paris*²⁰ de Mimy Doinet, car l'histoire permettait de revoir différents bâtiments connus de Paris (l'Arc de Triomphe, le musée du Louvre ...). La troisième enseignante à avoir répondu de façon positive à l'utilisation de la littérature de jeunesse, m'a informé que si elle avait déjà utilisé un album de jeunesse en géographie c'était par le biais de la méthode qu'elle utilisait. En effet, elle a suivi durant quelques années lorsqu'elle enseignait en cycle 3, la méthode MDI²¹ qui propose parfois des albums de jeunesse en lien avec les séquences travaillées.

Pourcentage des enseignants utilisant la littérature de jeunesse en géographie

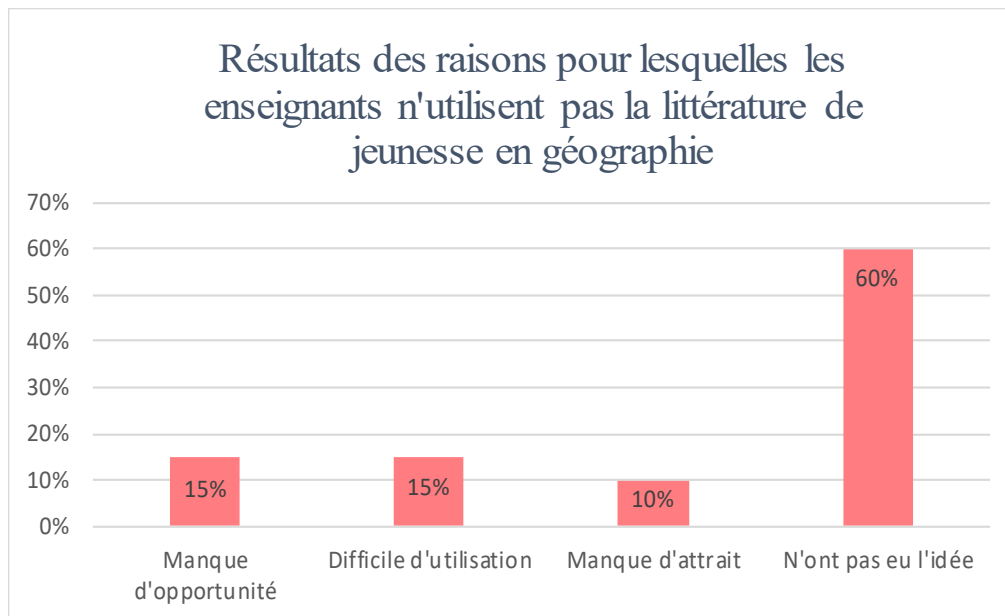


Pour justifier le manque de pratique (87% des enseignants interrogés), la majorité des professeurs qui ont répondu négativement à l'utilisation de la littérature de jeunesse dans cette discipline, m'ont expliqué qu'ils n'y avaient pas forcément pensé car ils n'avaient jamais vu cette utilisation (60% des enseignants qui n'utilisent pas la littérature de jeunesse en géographie). Elle ne leur était donc pas venue à l'esprit. 15 % d'entre eux m'ont expliqué qu'ils utilisaient une méthode clé en main et que celle-ci ne proposait pas une entrée par le biais de la littérature de jeunesse. Ce sont ces derniers que j'ai représentés dans le graphique par l'appellation "manque d'opportunité". Certains (15%) ont avancé l'argument que les albums de jeunesse traitant des thèmes proposés par les programmes étaient rares et qu'il était difficile de

20 Doinet, M. (2016). *La Tour Eiffel se balade dans Paris*. Éditions Nathan.

21 Le Meur, C. et Lores, D. (2018). *Géographie cycle 3*. Éditions MDI.

trouver un album qui exploite entièrement les notions d'une séquence complète. Les 10% restants m'ont affirmé que ce support n'était pas adapté à l'enseignement de la géographie en me disant qu'il était trop fictif, pas assez concret. Or, d'après ces mêmes enseignants, la géographie doit se vivre. Ils m'ont expliqué que pour ressentir la notion de l'espace, il était important de se déplacer, de ressentir les lieux.



Parmi les enseignants non utilisateurs du support d'albums de jeunesse, la majeure partie a estimé que cet outil était un bon moyen d'entraîner les élèves dans une activité, qu'il pouvait apporter davantage de connaissances. Ils ont aussi affirmé l'argument que cette utilisation pourrait être ludique pour les élèves mais ont précisé la condition de ne pas l'utiliser pour chaque séquence. Tous ont émis la réserve qu'il n'était pas aisé de trouver des albums qui correspondent à leurs envies. En effet, peu d'auteurs écrivant des livres pour jeunes destinent leur produit à des fins pédagogiques, à des utilisations en classe. C'est pourquoi il peut être difficile d'acquérir un album correspondant à nos attentes dans la discipline de la géographie.

J'ai choisi d'utiliser, comme autres outils de recueils et d'analyse, les diverses productions de mes élèves de CP-CE1. Lors de cette séquence sur le quartier et sur la réalisation d'un plan, la partie "manipulation" et réalisation d'outils a occupé une grande place. Revenons sur les différentes séances de ma séquence. La première séance était consacrée aux différentes vues du village où se trouve l'école : Conlie (vue satellite, plan). Les élèves devaient repérer sur une vue satellite des endroits qu'ils connaissent très bien : l'école

élémentaire, l'école maternelle et le gymnase. L'objectif était que les élèves se repèrent sur une vue aérienne, en utilisant des repères qu'ils connaissaient. Nous avons en premier lieu, repéré la mairie, car sur l'image projetée elle était indiquée. J'ai demandé à partir de ce moment-là, aux élèves de retrouver l'école. Pour s'aider ils devaient partir de la mairie et faire le chemin qu'ils ont l'habitude de faire, pour retrouver notre école. J'ai choisi de les faire travailler seuls sur cette phase mais avec du recul il aurait été plus judicieux de les mettre par binôme afin qu'ils s'aident et/ou confrontent leurs idées de chemins. Globalement, l'activité (repérage de l'école, la maternelle et du gymnase) a été réussie chez les CE1 comme chez les CP. En voyant mes élèves plutôt à l'aise, je leur ai demandé de trouver un endroit qu'ils connaissent tous mais qu'ils ont moins l'occasion de fréquenter : le jardin de l'école. Ce repérage de lieu a posé plus de difficultés que les précédents et j'estime que la raison est la moindre familiarité des élèves en ce lieu. Dans la deuxième séance j'ai décidé de travailler le contenu du quartier de l'école de Conlie, pour cela j'ai demandé aux élèves de recenser tous les commerces et bâtiments qui se trouvaient autour de l'école. A ma grande surprise, les élèves ont énoncé tous ceux auxquels j'avais pensé sauf deux (le fleuriste et le vétérinaire). Je m'étais imaginée que ce travail de recensement serait plus difficile et que cela aurait été moins aisé pour eux de par le côté "abstrait" de la tâche. En effet, en leur demandant de citer les différents commerces de Conlie, il fallait pour les élèves imaginer et visualiser le quartier sans aucun support visuel, exercice qui n'est pas des plus faciles. J'avais prévu d'utiliser à ce moment-là et pour la première fois de la séquence l'album *Suivez le guide ! Balade dans le quartier*. Son utilisation devait permettre aux élèves de compléter la liste des commerces faite juste avant. Même si les CP-CE1 ont réussi à trouver un bon nombre des ces commerces, l'album a eu le rôle escompté. Le fleuriste et le vétérinaire omis par les enfants, font partie du quartier du chat dans l'album. Au moment où j'ai lu le passage où l'animal passe devant le fleuriste, une élève s'est empressée de lever la main et de nous dire "on a oublié le fleuriste dans la liste !". J'ai donc demandé à l'élève d'aller ajouter au tableau le fleuriste. Puis à la dernière page de l'album, le chat arrive chez le vétérinaire et c'est alors qu'un autre élève est intervenu pour nous indiquer que nous avions "oublié le vétérinaire de Conlie". De mon point de vue, l'apport de l'album de littérature de jeunesse est incontestable dans cette situation. Cependant, si les élèves n'avaient pas pensé à citer, par exemple, la boucherie, cet album ne m'aurait pas été utile car ce commerce n'apparaît pas dans le récit. C'est une des limites que

les enseignants sondés avaient relevée et que j'avais également soulevée. La troisième séance avait pour objectif d'apprendre à repérer et à placer les différents lieux de la commune sur un plan. Ici je n'ai pas utilisé la littérature de jeunesse car je n'ai pas trouvé comment rendre bénéfique l'utilisation d'un album. En effet, cette séance était ciblée sur le quartier réel de Conlie. Il n'y aurait eu aucune pertinence à choisir de travailler à partir de la littérature. Les élèves possédaient donc deux feuilles, l'une avec le plan du village et l'autre avec différentes photos de plusieurs lieux emblématiques de la commune. Dans un premier temps, les élèves ont dû écrire à côté des photographies le nom des lieux (la mairie, la gare, l'église, la médiathèque ...)(annexe 3) puis à l'aide d'un numéro placer les endroits sur le plan (annexe 4). J'ai décidé de faire travailler les élèves par deux, j'ai mis ensemble un CP et un CE1 afin que les CE1, plus à l'aise sur le repérage, puissent aider les CP. Cette activité a très bien fonctionné, je ne suis intervenue que très peu de fois pour apporter mon aide. Le rôle de tuteurs des CE1 a été une réussite. Néanmoins, j'ai remarqué quelques élèves en difficulté lors de l'exercice où il fallait placer les lieux sur le plan. Les élèves qui ont eu plus de mal à réaliser la tâche correspondent aux élèves qui avaient également eu du mal lors des séances sur le plan de l'école et sur les séances de repérage sur un quadrillage en mathématiques. C'est grâce à cette correspondance des mêmes élèves en difficulté que je me suis rendue compte qu'effectivement cette séquence se croisait avec les mathématiques et l'éducation physique et sportive comme précisé dans les programmes de l'Éducation Nationale. La troisième séance s'est terminée avec un jeu de piste, je leur dictais des trajets et ils devaient m'énoncer le lieu sur lequel j'arrivais. Les élèves ont pu utiliser immédiatement la légende réalisée lors de l'activité précédente et le plan complété et comprendre l'utilité d'une légende. C'est un apport que je n'avais pas vraiment réalisé lors de la préparation de la séance.

Lors de la quatrième séance, j'utilise pleinement la littérature de jeunesse. En effet, les élèves ont dû élaborer le plan du quartier du chat. Ce quartier est donc fictif, il est induit par l'histoire. Pour réaliser cet exercice, j'ai commencé par lire de nouveau *Suivez le guide ! Balade dans le quartier* afin que mes élèves puissent relever et noter les lieux par lesquels le protagoniste passe. Après une mise en commun, les élèves se sont lancés dans la tâche de créer le quartier du chat. Si cela était à refaire, je serai plus précise dans mes consignes. A ce moment-là j'ai seulement indiqué à mes élèves qu'il fallait que tous les lieux figurent sur leur plan et qu'ils devaient respecter les codes du plan sans les énoncer clairement. Avant d'analyser quelques productions d'élèves, il est nécessaire de connaître les caractéristiques du

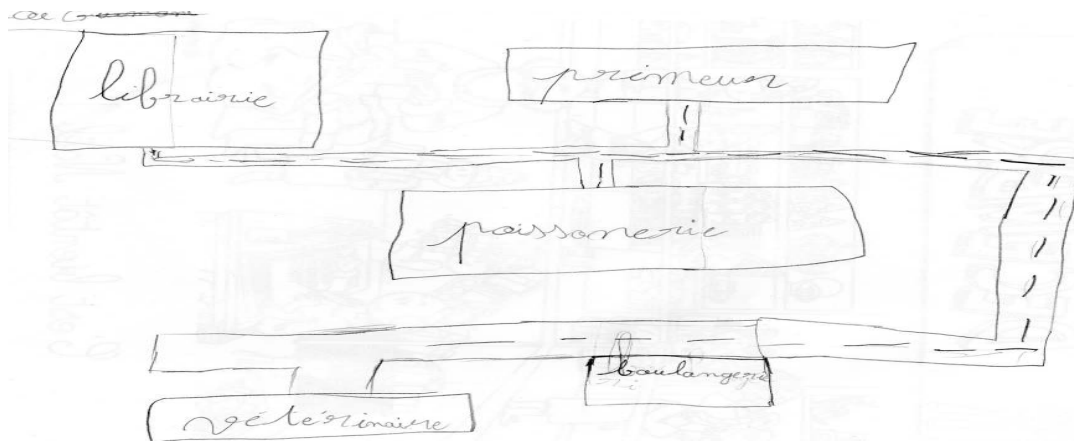
plan car c'est l'outil que les élèves vont s'approprier en le construisant. « Les plans et les cartes sont des formes usuelles de représentation de l'espace. La différence entre les deux est liée à l'échelle : un plan est une représentation simplifiée d'un espace relativement restreint (pièce, maison, quartier) »²² Le plan a un aspect pratique pour indiquer un itinéraire, pour permettre de localiser précisément au sein d'un territoire délimité. Contrairement à la carte, le plan se distingue par l'absence d'échelle et d'orientation. Le plan n'est pas défini par des types particuliers ni précis à l'inverse des cartes qui peuvent être de divers types (cartes descriptives, cartes thématiques, cartes de synthèse).

Afin d'exploiter les différentes productions de mes élèves, j'ai créé une grille d'évaluation avec divers critères. Cet outil est le suivant :

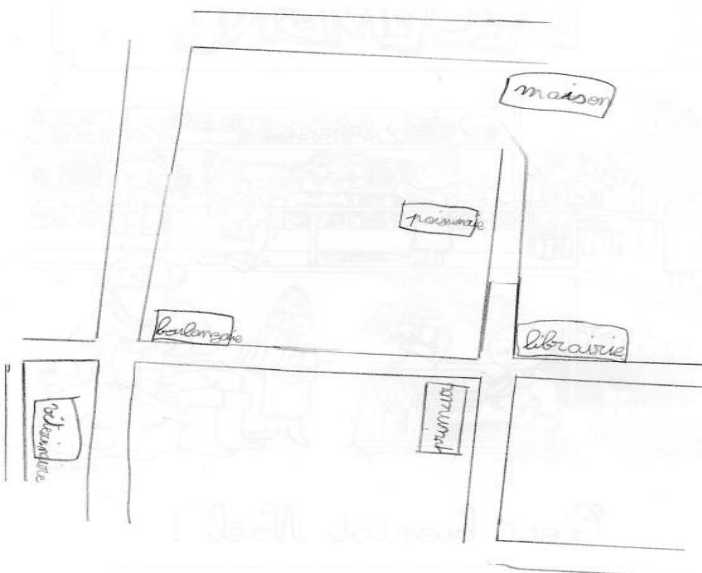
Critères	A été capable de réaliser le critère	A amorcé la réalisation du critère	N'a pas respecté le critère
Tous les bâtiments sont présents sur le plan			
Le plan occupe toute la feuille			
La vue de dessus est respectée			
Les tracés suivent des traits relativement droits			
Le quartier réalisé est viable			
Les commerces sont reconnaissables (légende sur les bâtiments ou légende regroupée)			

Prenons l'exemple de quelques productions d'élèves afin de les analyser grâce à l'outil construit et à l'objectif fixé.

²² Baudinault, A. (2014). *Géographie : épreuve orale d'admission CRPE 2014*. Paris, France. Éditions Hatier.



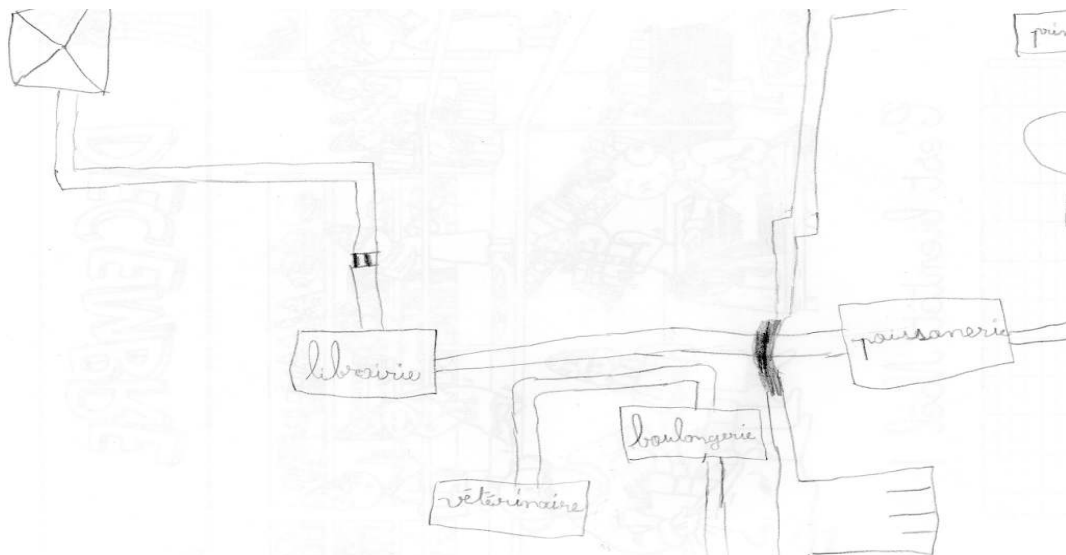
Ici l'élève en question respecte de nombreux critères : la vue du dessus est respectée, seule la forme des bâtiments est présente, aucun autre détail apparaît (fenêtres, portes ...). Tous les commerces visités par le chat sont dessinés sur ce plan. L'élève utilise tout l'espace de la feuille pour réaliser le plan. Son quartier est viable même s'il est sobre et que d'autres éléments de voirie auraient pu être ajoutés. Les traits représentant les rues du quartier respectent une certaine norme, ils sont globalement rectilignes. L'élève a choisi de réaliser une légende directement sur les bâtiments afin qu'on puisse les distinguer. Ce n'est pas la seule à avoir opté pour cette proposition, tous les élèves ont repris cette idée. Avec le recul, j'aurais dû davantage insister sur une légende que j'appelle "regroupée", comme réalisée lors de la troisième séance.



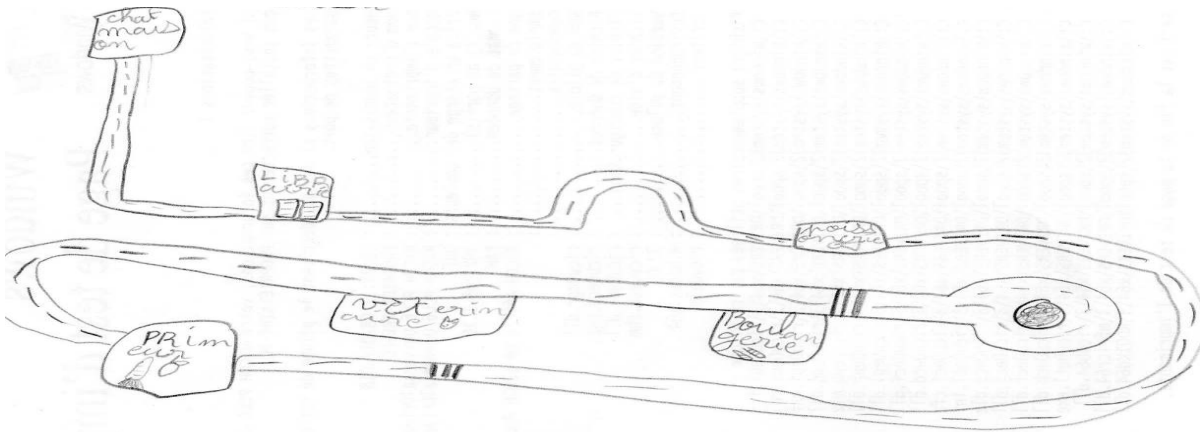
Comme l'élève précédent un bon nombre de critères est respecté. Nous voyons clairement sur ce plan que cette élève a saisi les codes du plan : les routes sont représentées par des traits

rectilignes et faits à la règle. Notons que seuls trois des vingt-deux élèves ont pris le temps de réaliser les tracés avec l'outil géométrique qu'est la règle. Ce plan est une nouvelle fois, très sobre, l'élève a entièrement respecté la consigne mais n'est pas allée plus loin, elle s'est limitée à des routes, et n'a pas envisagé des ronds-points, par exemple, comme d'autres élèves.

En observant mes élèves réaliser leur plan, je me suis rendue que beaucoup d'entre eux dessinaient un plan sur lequel les routes traversaient les commerces. Dans le plan ci-dessous, nous voyons clairement que la route passe à l'intérieur de la boulangerie, de la librairie ainsi que de la poissonnerie. Après avoir remarqué cette anomalie, j'ai spécifié aux élèves qu'aucune route ne pouvait traverser un bâtiment. Je n'avais pas anticipé ce type de réalisations. Je n'avais donc pas pensé à le préciser et à l'indiquer auprès des élèves quand nous avons étudié la représentation d'un plan. C'est pourquoi nombreux d'entre eux ont représenté des routes traversant les commerces.



Lorsque j'ai construit ma grille d'observation, j'ai choisi d'identifier le critère des tracés relativement rectilignes car j'avais imaginé des élèves représentant les rues telles qu'ils les conçoivent. Pour exemple, observons le plan réalisé par une élève de CP.



Ici plusieurs problèmes sont à relever. Comme indiqué précédemment, l'élève fait passer la route dans plusieurs magasins. Ce n'est pas systématique car nous voyons que le vétérinaire et la boulangerie ne sont pas traversés par la route. Je me demande si l'élève n'a pas placé ces deux bâtiments après que je lui en ai fait la remarque, sur l'impossibilité d'une route traversant un commerce, faite à l'oral après observation de plusieurs plans. Sur cet exemple, remarquons une seule et unique route pour tout le quartier. Cette spécificité a été relevée chez deux autres élèves de CP. En analysant leurs productions le soir de la séance, je me suis interrogée sur la raison pour laquelle certains élèves avaient réalisé ce type de plan. J'ai donc demandé le lendemain aux élèves concernés. Les trois m'ont répondu que "la route suit la balade du chat dans le quartier". Ces élèves ont donc assimilé le quartier du personnage à une seule rue car dans l'album la rencontre avec les divers commerces s'enchaîne, se suit. C'est l'idée de continuité qu'ils ont décidé de représenter en une seule route. Même si l'idée que des commerces se suivent est juste, la présence d'une seule rue dans un quartier n'est pas envisageable. En effet, lorsque nous avons travaillé sur le quartier de l'école, les élèves ont pu remarquer qu'il n'était pas composé d'une unique rue. Dans cette production d'élève un autre élément m'a interpellé : le rond-point en fin de rue qui ne débouchait sur aucune autre route. J'ai donc interrogé l'élève à nouveau, et elle m'a expliqué que c'était un "rond-point pour faire demi-tour" mais en me l'expliquant l'élève a eu un moment d'hésitation et a conclu en disant "je crois que ça n'existe pas vraiment".

J'ai relevé un autre point dans les productions des élèves, cette fois-ci concernant l'espace de la feuille pris pour réaliser le plan. J'ai constaté que trois élèves avaient dessiné leur plan sur une toute petite partie de la feuille (moins d'un quart de feuille). Ces trois élèves sont des élèves de CP. Aucun CE1 n'a utilisé ce mode d'utilisation de l'espace.



J'ai donc établi un lien avec les différents stades de développement proposés par Jean Piaget. En effet, dans les apports théoriques, j'ai remarqué que mes élèves se trouvaient dans deux stades différents en fonction de leur âge. Les CP se trouvent dans le stade préopératoire et les CE1 à cheval entre le stade préopératoire et le stade des opérations concrètes. Même si l'âge auquel les enfants atteignent ces stades peut varier, je pense que c'est cette différence de développement qui explique que trois CP n'ont pas utilisé la feuille dans son ensemble. Leur rapport à l'espace n'est pas aussi développé qu'un enfant de CE1. J'ai voulu confirmer mon hypothèse en comparant les productions de la dernière séance de ces élèves, malheureusement seule une des trois élèves était présente lors de la cinquième séance. Néanmoins, nous pouvons remarquer que l'espace pris pour réaliser le plan de son quartier imaginé est de la même taille que le plan du quartier du chat. L'élève n'a pas réussi à utiliser l'ensemble de la feuille et s'est, une nouvelle fois, limitée à moins d'un quart de feuille. J'ai fait remarquer à l'élève en question qu'elle pouvait utiliser tout l'espace, qu'un plan pouvait être beaucoup plus grand. Celle-ci m'a répondu : "je sais mais c'est difficile de faire les rues en grand". Je lui ai donc montré des productions de camarades, et des plans que j'ai projetés sur le tableau.



Durant cette cinquième et dernière séance, les élèves ont dû réaliser le plan du quartier rêvé. Je voulais que les élèves créent et imaginent un plan d'un lieu fictif et irréel afin qu'ils aient encore plus de motivation et d'idées. Pour alimenter leurs idées de quartier idéal et pour faire écho aux analyses de Sylvie Considère et Christel Leduc dans leur article *Fiction littéraire et géographie au cycle 3*, j'ai lu aux élèves l'album *Dans ma ville* de Sophie Amen qui retraçait différents commerces présents dans une ville (supermarché, cabinet médical ...). La consigne était la même que pour la séance précédente, le plan devait respecter les codes appris auparavant. Mon idée, en leur proposant cette séance et cette activité, était la suivante : les plans relatant le quartier du chat avaient été globalement sobres et succincts, j'ai donc cherché une façon de les rendre plus fournis, plus aboutis. Je me suis dit que si les possibilités de lieux à représenter étaient plus larges, le quartier serait plus grand et plus enrichi. Après analyse des diverses productions, je remets en question la plus-value de mon idée. En effet, moins de la majorité des élèves ont produit un plan plus chargé, avec plus de commerces. Un grand nombre d'élèves se sont limités à 5 ou 6 bâtiments présents dans leur quartier idéal. Néanmoins, même si mon idée n'a pas atteint mes espérances j'ai pu analyser et comparer les productions entre le plan réalisé la séance précédente et le plan de cette ultime séance. J'ai, de nouveau, utilisé une grille d'observation mais en modifiant quelques critères suite aux observations de la quatrième séance.

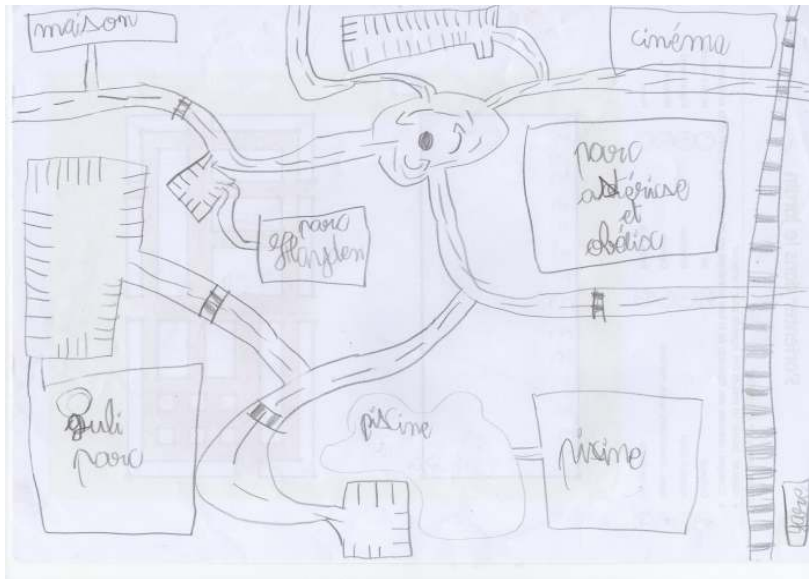
Critères	A été capable de réaliser le critère	A amorcé la réalisation du critère	N'a pas respecté le critère
Le plan est schématique.			
Le plan occupe toute la feuille.			
La vue de dessus est respectée.			
Les tracés suivent des traits relativement droits.			
Le quartier réalisé est viable (les routes ne traversent pas les commerces dessinés).			

Les commerces sont reconnaissables (légende sur les bâtiments ou légende regroupée)			
Le plan du quartier est enrichi, plus fourni.	Critère non évalué	Critère non évalué	Critère non évalué

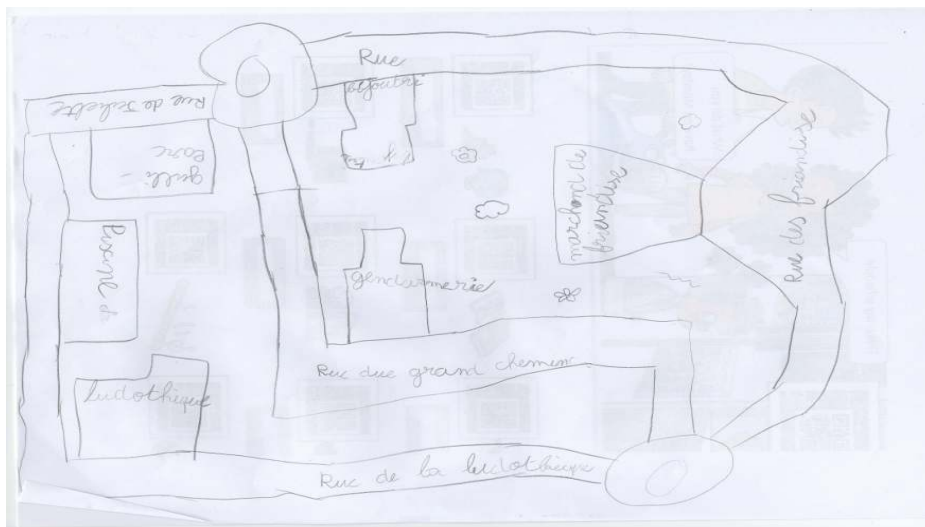
Il était important d'observer si les élèves avaient pris en compte les différentes remarques faites en fin de séance n°4 et redites en début de séance n°5 et s'il y avait une évolution dans leurs productions.



Observons cette réalisation d'élève. La vue de dessus, caractéristique des plans, est présente. Les routes suivent des traits globalement droits et nous pouvons constater la présence de rond-point, de parkings et même d'un pont. Notons que la symbolique n'a pas été vue avec les élèves. Ici aucune route ne traverse les commerces, cependant presque toutes les routes se terminent par un bâtiment. Nombreux sont les élèves ayant placé les commerces en fin de rue. Ils ont bien assimilé le fait que les routes ne traversaient pas les bâtiments mais ils se sont retrouvés face à une impasse : où placer les magasins afin qu'ils soient quand même desservis par un axe routier ? Ils ont donc pris le parti de ne pas poursuivre la route après le bâtiment. Sur cette réalisation, un autre critère a été respecté : la légende est présente afin qu'on puisse identifier les différents lieux du quartier.



Cet élève-ci a respecté tous les critères : la vue de dessus, l'aspect schématique, l'espace de la feuille est utilisé dans son ensemble, les bâtiments sont reconnaissables. Le quartier imaginé, idéal produit par cet élève est viable. Il a pensé à décrocher les commerces des routes, ou à créer un chemin pour mener au lieu voulu. L'élève a réalisé un plan, qui tout en étant épuré, relativement précis. La notion de plan est acquise pour ce dernier.



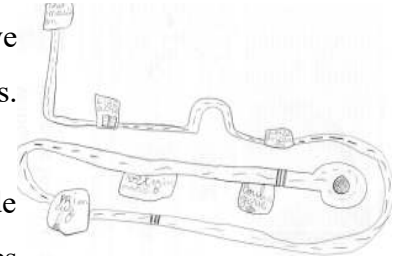
L'élève suivante (représentation ci-dessus) a respecté quelques critères principaux : la vue de dessus est respectée et nous sommes dans la mesure d'identifier les bâtiments dessinés grâce à sa légende. L'élève a su s'adapter à l'échelle de la feuille afin que son plan occupe l'ensemble de sa feuille. Cependant son quartier n'est pas viable, aucune route ne permet de sortir ou d'entrer dans celui-ci. J'ai fait réagir l'élève en lui demandant par quel itinéraire je pouvais me

rendre dans le village voisin. Elle m'a répondu : "Ah oui c'est vrai, on ne peut pas sortir de mon quartier !". Elle a pris conscience du problème de son plan. Remarquons que cette élève a néanmoins progressé par rapport au plan réalisé en séance n°4 (pour rappel, voir dessin ci-dessous).

Même si le problème du quartier fermé se pose toujours, l'élève a réalisé un plan plus élaboré avec des tracés plus rectilignes.

Les formes des bâtiments sont aussi plus diverses.

Seuls 2 élèves ont eu l'idée fondamentale de noter des noms de rues. Cette caractéristique n'est pas venue à l'esprit des autres



élèves car nous avons travaillé dans les séquences précédentes les plans de la classe et de l'école qui ne nécessitaient pas de rues pour les concevoir. Néanmoins, je pensais que les élèves allaient en parler d'eux-mêmes après avoir travaillé sur le plan du village de Conlie où les rues ont été nécessaires lorsque nous avons réalisé le jeu de piste. Cette séance se terminait par une activité orale en binôme. Un élève devait guider un camarade sur son plan afin qu'il arrive sur le lieu choisi au préalable. Cette activité a été dans l'ensemble réussie : les élèves ont été consciencieux et se sont rapidement mis au travail. Elle a permis à des élèves de se rendre compte de certaines malfaçons de leurs plans. Un des élèves ayant créé des rues sur son plan a choisi ce moment pour faire remarquer à ses camarades qu'ils avaient "oublié de mettre des noms aux rues" et qu'il aurait "été plus pratique de se repérer avec les noms". Cet exercice m'a permis d'observer le vocabulaire employé par les élèves pour guider. Un bon nombre d'entre eux ont utilisé des expressions comme : droite, gauche, tout droit, tourner, avancer, faire le tour de, passer devant, sur. Ils ont réinvesti le vocabulaire lié à la topologie indispensable pour guider quelqu'un sur un plan. J'ai repéré, néanmoins, durant cette activité, des soucis de communication entre élèves. J'ai ressenti une certaine impatience chez quelques élèves lorsque leur camarade ne parvenait pas à se déplacer sur leur plan selon les indications.

Lorsque j'ai construit ma séquence et cette séance en particulier, je n'ai axé ma pensée que sur l'enrichissement du quartier or cela n'aurait pas dû être l'objectif principal. Après réflexion je me suis rendue compte que je ne pouvais pas observer si mes élèves étaient capables de représenter, de dénombrer des lieux d'un récit. Si cette séance était à refaire, je partirai d'un nouvel album qui met en scène un personnage se déplaçant dans plusieurs endroits (endroits plus nombreux que dans le livre *Suivez le guide ! Balade dans le quartier*) afin de comparer la séance n°4 où le protagoniste ne passe que par cinq commerces et cette

séance où les élèves auraient dû représenter un plan d'un quartier beaucoup plus dense. Un travail de comparaison aurait été plus facile sur l'évolution des élèves sur la réalisation d'un plan.

Résultats de mes hypothèses :

En amont de la mise en place de ma séquence, j'avais émis l'hypothèse que la littérature de jeunesse confronterait les élèves aux deux notions que sont la fiction et le réel. Le résultat de cette hypothèse s'est révélé positif. Travailler avec un album de jeunesse plonge les élèves dans un univers fictif, il est donc important qu'ils comprennent la nuance entre un quartier réel et un quartier de fiction. Mes élèves ont bien saisi, que même s'il existe des similitudes entre l'album et la vie réelle, l'histoire relatée reste dans une sorte d'abstraction. Un élève a d'ailleurs réagi à la fin de la lecture de l'album en nous disant que "ça n'existe pas vraiment un chat qui lit les pancartes !". Il faisait référence au fait que le chat suit les pancartes "Au Chat Beauté" afin d'y aller.

Avant de commencer ma séquence, j'avais fait le pari que l'utilisation d'un album de jeunesse permettrait d'un côté de faire des transpositions (comparaisons) et d'un autre côté de se décentrer (quartiers différents). Cette hypothèse a aussi été vérifiée et validée. En effet, lors de la lecture des deux albums, certains élèves, sûrement en s'identifiant aux personnages, ont réagi en comparant les quartiers des histoires et leur quartier d'habitation. Un élève nous a dit "A Conlie, il y a aussi une gendarmerie, je le sais car j'habite dedans" (présente dans l'album *Dans ma ville.*). Un autre élève a participé, lorsque j'ai lu la page où se trouve un supermarché, en disant que "le supermarché de Conlie c'était Super U". Au moment de la présentation de la pharmacie dans l'album, un élève m'a indiqué que la pharmacie se trouvait "juste à côté du Super U.". Lors de la lecture sur le garage, un élève s'est exclamé qu'il "n'y pas de garage à Conlie", une affirmation fausse que plusieurs élèves sont venus infirmer : "mais si, il y en a même deux ! Un qui se trouve à côté de la gendarmerie et l'autre à côté du Super U". Suite à cette discussion, j'ai projeté le plan de Conlie et les élèves ont pu visualiser la présence des deux garages dans le village. Ces différents échanges prouvent que les élèves s'identifiaient et comparaient leur quartier aux quartiers proposés par les albums.

Enfin, en amont de ma séquence et de l'analyse de celle-ci, j'avais émis l'hypothèse

que l'album utilisé serait un facteur de motivation pour les élèves, et qu'il permettrait de développer leur imagination et leurs idées grâce à une identification au personnage et aux lieux. Cette hypothèse a été vérifiée et confirmée. En effet, les élèves se sont tout de suite mis à la place du personnage principal de l'album *Suivez le guide ! Balade dans le quartier*. A titre d'exemple, à la fin de l'histoire, le chat reçoit une récompense (un éclair au pâté) après avoir survécu à la terrible épreuve qu'est la vaccination. La réaction des élèves a été sans appel, beaucoup d'entre eux m'ont raconté des moments de vie où lorsqu'ils ont été courageux, ils ont reçu des bonbons, gâteaux ou autres friandises comme récompenses. Autre exemple : durant la lecture de l'album, le chat se promène et flâne dans les différents commerces du quartier. Les élèves ont fait immédiatement le lien entre l'album qui était en train d'être lu et le travail fait juste avant qui consistait à faire la liste des différents établissements et commerces que l'on trouvait dans le village. En effet, la lecture de l'album a permis aux élèves de retrouver deux éléments de présents dans le quartier qu'ils avaient oublié de citer lors du recensement des différents établissements de Conlie. A savoir, le fleuriste et le vétérinaire.

Conclusion :

Grâce aux différentes recherches, lectures réalisées, grâce à la séquence que j'ai menée, je peux répondre à la problématique "en quoi la littérature de jeunesse peut-elle favoriser l'apprentissage de l'espace au cycle 2 ?". A présent, je suis convaincue que la littérature de jeunesse a toute sa place dans l'enseignement de l'espace et/ ou de la géographie. Elle fait partie des supports que les enseignants peuvent utiliser pour développer la représentation et le repérage dans l'espace. Dans la mesure où un certain nombre de ces ouvrages sont des récits utilisant l'espace et transmettant la spatialité, l'outil album de jeunesse peut s'inscrire comme support pour l'enseignement géographique. Il intervient en complément, en apportant une source de motivation pour les apprenants, ce qui est un atout non négligeable. Néanmoins, comme tout outil, la littérature de jeunesse doit être couplée à d'autres supports, d'autres médiums afin de répondre entièrement aux exigences des programmes. Elle ne peut pas entièrement se substituer à d'autres outils plus traditionnels selon les compétences à travailler avec les élèves. Nous le constatons dans la séquence réalisée. Ici, l'album de jeunesse n'a pas été l'outil principal pour travailler la compétence "se

repérer dans l'espace proche : le quartier", mais est venu en supplément. Il est venu apporter un côté plus attrayant mais n'a pas permis le développement de la compétence. C'est le travail sur un plan papier et la réalisation d'une légende qui a permis son acquisition par les élèves. L'album de jeunesse a néanmoins contribué à l'acquisition de cette compétence, en permettant un travail de comparaison entre le quartier de vie des élèves et des quartiers fictifs. Concernant le travail sur la compétence "produire des représentations des espaces moins familiers", la littérature a pleinement rempli son rôle en apportant un support vecteur d'espaces non familiers des apprenants. Son utilisation a permis aux élèves de réaliser deux productions représentant des quartiers grâce aux espaces proposés dans les deux albums lus en classe. Pour finir, je relèverais, cependant, que cette question de lien entre la littérature et la géographie n'a été que très peu examinée. Ce champ de réflexion, cette vision est très récente en France (depuis les années 2000). Michel Collot, poète et critique littéraire français, dans son livre *Pour une géographie littéraire*²³ paru en 2014, se demande si l'on n'assiste pas à l'émergence d'une nouvelle discipline, que l'on pourrait appeler la "géographie littéraire". Cette question ouvre la voie à des recherches qui ne font que commencer. Peut-être serait-il intéressant de compléter mon travail, relaté dans ce mémoire, en élargissant la question de l'utilisation de la littérature de jeunesse dans les autres matières telles que sont les mathématiques, ou bien l'éducation physique et sportive.

23 Collot, M. (2014). *Pour une géographie littéraire*.

VI - Bibliographie

Ouvrages / Articles :

- Baudinault A.(2014). *Géographie : épreuve oral d'admission CRPE 2014*. Paris, France. Éditions Hatier.
- Butlen, M et Dubois-Marcoïn, D. (2005). *Débat sur les évolutions de la littérature de jeunesse, entre création, édition et enseignement. Le français aujourd'hui*.
- Cavaillé, F. (2016). *Que peut la fiction pour la géographie ? Les apports de la littérature de jeunesse dans les apprentissages. Annales de géographie*.
- Cazanove, L. (2015). *De l'espace vécu à l'espace représenté*. (mémoire master MEEF 1er degré Académie Paris, France).
- Clerc, P. (2011). *Pour une autre géographie scolaire*.
- Clerc, P. (2014). *L'enseignement de la géographie : une histoire*.
- Coeur-Joly, S. (2012). *Le rôle et la place de la littérature de jeunesse* (mémoire de Master MEEF, université d'Orléans, France).
- Collot, M. (2014). *Pour une géographie littéraire*.
- Considère, S et Leduc, C. (2012). *Fiction littéraire et géographie au cycle 3*.
- Hertig, P. (2018). *Introduction. Géographie scolaire et pensée de la complexité*.
- Joublot Ferré, S. (2013). *Introduction. Faut-il encore enseigner la géographie à l'École ?*.
- Le Meur, C. et Lores, D. (2018). *Géographie cycle 3*. Éditions MDI.
- Meunier, C. (2014). *Quand les albums parlent d'Espace. Espaces et spatialités dans les albums pour enfants*. (Thèse doctorat géographie, université de Lyon, France).

Albums de jeunesse :

- Amen, S. (2011). *Dans ma ville*. Toulouse, France. Éditions Le vengeur masqué.
- Doinet, M. (2016). *La Tour Eiffel se balade dans Paris*. Éditions Nathan.
- Garoche, C. (2017). *Suivez le guide ! Balade dans le quartier*. Bruxelles, Belgique. Éditions Casterman.

Ressources institutionnelles :

- Ministère de l'Education Nationale. (2015). *Socle Commun de Connaissances, de*

Compétences et de Culture.

- Ministère de l'Éducation Nationale. (2015). *Programme d'enseignement de la maternelle.*
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2015). *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3).*
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (mars 2016). *Questionner l'espace pour apprendre à le maîtriser.*

Sitographie :

- Cabinet Psy-enfant. *Développement cognitif de l'enfant : les stades chez J.Piaget.* Repéré à <http://psy-enfant.fr/stade-developpement-jean-piaget/>
- Fondation Jean Piaget. (2019). Repéré à http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/ModuleFJP001/index_gen_page.php?IDPAGE=52&IDMODULE=34&MOT=stade
- Sirieix, P. *Structuration de l'espace en maternelle.* Repéré à http://www.ac-grenoble.fr/ien.g1/IMG/pdf/Structuration_de_l_ESPACE_en_maternelle.pdf
- Wikipédia. (2018). *Paliers d'acquisition.* Repéré à https://fr.wikipedia.org/wiki/Paliers_d_%27acquisition le 27/12/2018
- Wikipédia. (2019). *Jean Piaget.* Repéré à https://fr.wikipedia.org/wiki/Jean_Piaget le 27/12/2018.
- Wikipédia. (2019). *Géographie.* Repéré à <https://fr.wikipedia.org/wiki/G%C3%A9ographie#Histoire> le 10/04/2019

VII – Annexes

Annexe 1 : Fiche de séquence

Séquence 4 : le quartier CP-CE1
--

Se situer dans l'espace

Compétence : Se repérer dans l'espace et le représenter. (Produire des représentations des espaces familiers)

Objectif final : Représenter un plan d'un quartier.

Nombre de séances : 5

Séance 1 : Se repérer dans Conlie.

- 1- Travailler sur Conlie. Afficher Conlie en vue satellite, leur faire deviner où nous sommes.
- 2- Repérer l'école, l'école maternelle, la médiathèque, le gymnase => endroits qu'ils connaissent bien.

Séance 2 : Connaître le quartier.

- 1- Recenser les différents commerces/lieux symboliques qui se trouvent dans le quartier
- 2- Lecture de l'album pour leur donner des idées de commerces présents à Conlie.

Séance 3 : Se repérer sur un plan.

- 1- Revoir ce qu'est un plan / à quoi sert-il.
- 2- Placer les différents lieux sur un plan et élaborer une légende
- 3- Se déplacer sur le plan.

Séance 4 : Élaborer un plan induit par une histoire.

- 1- Lecture de l'album "*Suivez le guide ! Balade dans le quartier*".
- 2- Recenser les différents lieux par lesquels le chat passe.
- 3- Élaborer le plan du quartier du chat.

Séance 5 : Élaborer un plan de son quartier idéal.

- 1- Lecture d'un nouvel album : *Dans ma ville* pour leur donner plus d'idées, pour qu'ils découvrent un nouvel espace.
- 2- Faire un plan de leur quartier idéal.
- 3- Se déplacer sur le quartier imaginé.

Annexe 2 : Questionnaire

Enquête sur l'utilisation de la littérature de jeunesse en géographie (explorer le monde au cycle 1, questionner l'espace au cycle 2, géographie au cycle 3) ?

1. Utilisez-vous une méthode en géographie ?

.....

2. Si oui, laquelle ?

.....

3. Si oui, cette méthode propose-t-elle une entrée dans les séquences par le biais de la littérature de jeunesse ?

.....

4. Avez-vous déjà utilisé la littérature de jeunesse dans vos séances de géographie ?

.....

5. Si oui, de quelles façons ? (pour introduire une notion, pour illustrer un propos, pour conclure une séquence)

.....

.....

6. Si oui, quels étaient les types d'ouvrages utilisés ? (albums, livres documentaires, bandes dessinées ...)

.....

7. Si non, pourquoi ?

.....

.....

8. A votre avis, est-il pertinent d'utiliser la littérature de jeunesse dans l'enseignement de la géographie ?

.....

9. Selon vous, quels seraient les avantages à cette utilisation ?

.....

.....

10. Quelles en seraient les contraintes ?

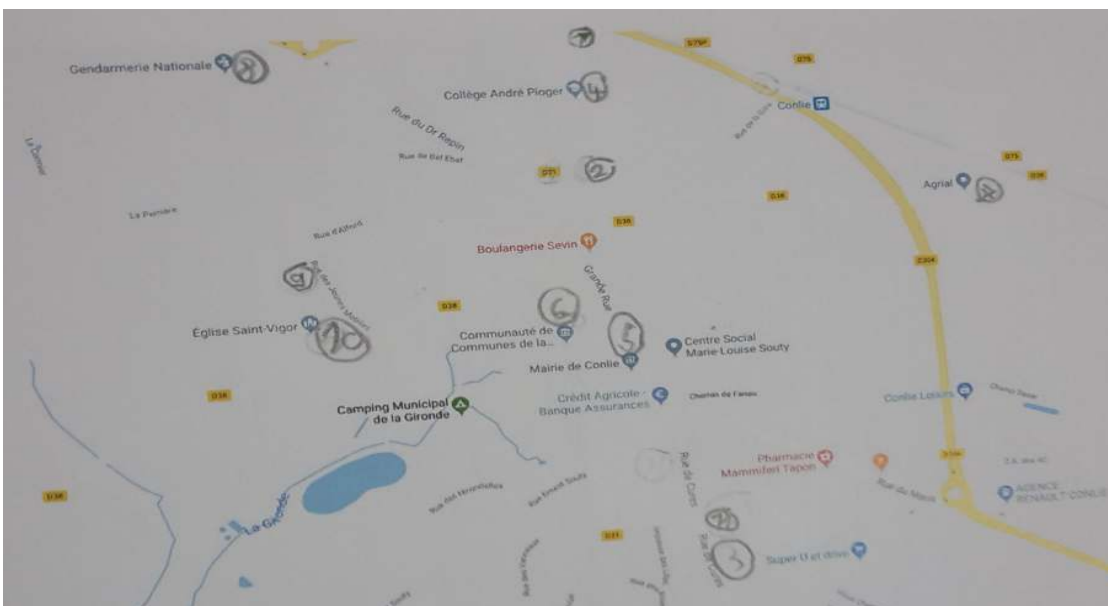
.....

.....

Annexe 3 : légende réalisée par un élève de cycle 2.



Annexe 4 : Plan du village annoté par un élève de cycle 2.

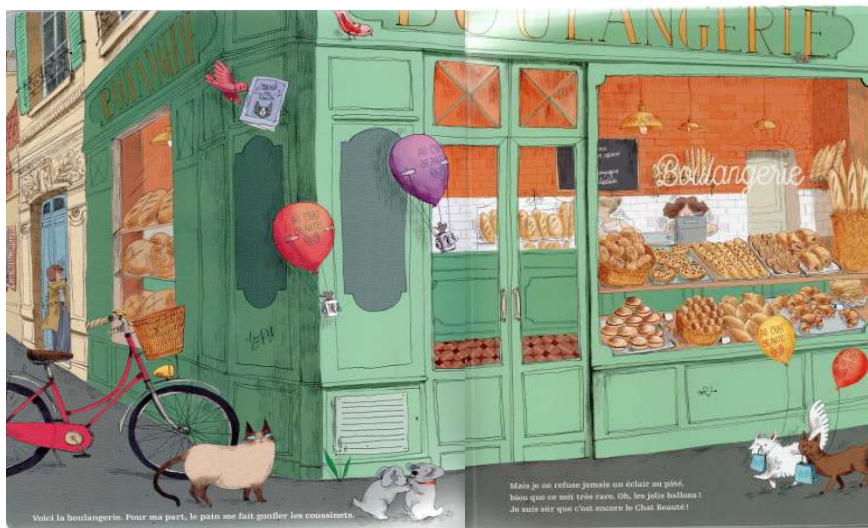


Extraits des albums lus en classe :

- *Suivez le guide ! Balade dans le quartier de Camille Garoche.*



"Voici la librairie. Je me demande s'ils ont mon livre préféré, le chat de Baskerville. Si vous êtes sages, je vous le lirai quand nous rentrerons. Oh, un prospectus pour une nouvelle boutique qui s'appelle Au Chat Beauté. Intéressant !"



"Voici la boulangerie. Pour ma part, le pain me fait gonfler les coussinets. Mais je ne refuse jamais un éclair au pâté, bien que ce soit très rare. Oh, les jolis ballons ! Je suis sûr que c'est encore le Chat Beauté !"

- *Dans ma ville de Sophie Amen.*



Mots-clés : littérature de jeunesse – espace – géographie – albums de jeunesse – pratique d'enseignement

Résumé en français et en anglais :

Ce mémoire propose de s'interroger sur la capacité qu'a la littérature de jeunesse à favoriser l'apprentissage de l'espace en cycle 2. Celle-ci est fortement utilisée dans les classes de l'école primaire mais son utilisation pour travailler les compétences de géographie reste minime voire inexistante. Nous avons cherché à comprendre pourquoi cette utilisation dans cette discipline était si peu fréquente, et si la littérature de jeunesse pouvait favoriser l'apprentissage de l'espace. Pour répondre à cette interrogation, j'ai construit et mené une séquence, avec des élèves de CP-CE1, à partir d'albums de jeunesse afin de travailler les compétences "se repérer dans un espace proche" et "produire des réalisations d'espaces moins familiers".

This dissertation proposes to question the ability of children's literature in promote space learning in cycle 2. Children's literature is widely used in primary school classes but its use to geography skills remain minimal or non-existent. We intended to understand why this use in this discipline was so infrequent, and whether children's literature could promote space learning. To answer this question, I built and conducted a sequence, with pupils of CP-CE1, from children's albums to work the skills " to locate in a close space " and " to produce achievements of less familiar spaces ".