



HAL
open science

L'espace et l'album de littérature de fiction en toute petite et petite sections

Kelly Raphat

► **To cite this version:**

Kelly Raphat. L'espace et l'album de littérature de fiction en toute petite et petite sections. Education. 2019. dumas-02528243

HAL Id: dumas-02528243

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02528243>

Submitted on 1 Apr 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.

Remerciements

Je tiens, avant toute chose, à remercier ma directrice de mémoire Anne Princen pour le temps consacré à la conduite de cette recherche.

Dans un second temps je tiens à remercier l'école Jean Vilar du Mans, en particulier la directrice de l'établissement Caroline Guyon, pour m'avoir fait confiance tout au long de l'année et m'avoir donné l'occasion de réaliser ce travail au sein de sa classe. Un grand merci également à Vanessa Rocha, ATSEM de la classe, pour son aide et son expérience. Merci enfin à toutes les enseignantes de l'école pour leur écoute, conseils et échanges.

Je suis également reconnaissante envers les élèves de la classe de TPS/PS et leur bonne volonté. C'est essentiellement grâce à eux que l'expérience a pu être menée à son terme. J'ai passé une année extraordinaire à leurs côtés.

Enfin, merci à toutes les personnes présentes au quotidien pour me motiver, conseiller et valoriser mon travail.

Sommaire du mémoire

INTRODUCTION	4
RUDIMENTS THEORIQUES	6
1. Quelles définitions de l'espace ?	6
1.1. Du point de vue géographique	6
1.2. Du point de vue psychologique	7
2. La représentation de l'espace chez l'enfant	8
2.1. La construction du concept de l'espace	8
2.2. Les stades de structuration de l'espace	9
2.3. Les obstacles rencontrés dans l'appréhension de l'espace : l'égoцентризм et le syncrétisme	11
3. L'album littéraire de fiction	12
3.1. Les enjeux de l'album de littérature de jeunesse	12
3.2. La frontière entre le réel et l'imaginaire	13
3.3. Un levier pour un travail sur l'espace	13
4. La place de l'espace en cycle 1	14
4.1. Dans les Instructions Officielles	14
4.2. Les pratiques liées à la conceptualisation de l'espace	15
4.3. Aborder l'espace à partir de l'album littéraire de fiction	16
5. Problématique et hypothèses de départ	17
LA PRATIQUE EN CLASSE	19
1. Le contexte de la classe	19
2. Le protocole expérimental	20
3. Le recueil de données	22
4. L'analyse des données récoltées lors de l'expérimentation	23
5. Données essentielles à la validation/invalidation des hypothèses	29
5.1 L'évolution de la structuration spatiale lors des séquences menées en danse	29
5.2 L'appropriation d'un plateau sur le thème de l'album <i>Dans la cour de l'école</i>	30
5.3 Retour sur les hypothèses de départ	32
CONCLUSION	34
BIBLIOGRAPHIE	36
ANNEXES	38
4^{EME} DE COUVERTURE	57

Introduction

L'espace se construit, est construit par chaque sujet pensant; dans cette construction intervient l'éducation autant que la maturation.

Francine Best

Le choix de mon sujet s'est dirigé naturellement vers la géographie du fait de mon parcours en études supérieures où j'ai mené une licence de géographie « parcours enseignement ». Mon affection pour cette discipline m'a donc influencée mais d'autres paramètres m'ont également poussée vers ce thème. En effet, après avoir commencé mon master « Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation – Mention premier degré » j'ai remarqué que la géographie n'est pas reconnue comme une discipline à part entière avant le cycle 3 et que l'horaire qui y est dédié est relativement faible par rapport aux domaines principaux que sont le français et les mathématiques.

Lors du premier stage en master 1, sur une période totale de trois semaines, seulement deux séances de géographie ont été menées et cela relevait de mon initiative personnelle. Force est de constater que si je n'avais pas pris cette initiative, peut-être, qu'aucune séance n'aurait été réalisée. Ainsi, j'aimerais mettre en avant ce domaine parfois « délaissé ».

Je me suis demandée comment, de ma simple position, il était possible de faire vivre cette discipline à travers l'un des domaines principaux : le français. Après maintes questions, plusieurs constats sont apparus : le français est une discipline très riche (oral, écrit, langue, lecture), la géographie s'appuie principalement sur des documents supports pour être enseignée (articles, cartes, photos...), l'enseignant doit proposer de l'interdisciplinarité : pourquoi ne pas faire de la géographie en français pour pallier le manque d'horaire ? C'est ainsi que mon sujet a émergé. Il s'est affiné au fil du temps et de mes lectures d'articles. Dès la fin de mon travail de recherche sur « la fiction comme lecture de soi et du monde », j'ai défini ainsi mon intention, comme l'atteste le paragraphe suivant extrait de mon projet de recherche de première année :

« En ce qui concerne mes perspectives futures, la question de l'utilisation de l'album littéraire en géographie comme œuvre à part entière m'intéresse. En géographie une multitude de supports sont mis à disposition mais ce ne sont que des supports travaillés sur le court terme :

tableaux, articles, graphiques, carte. Le recours à un album de jeunesse peut alors introduire un support durable. Cette question transversale permet également de faire de la littérature de manière originale et de montrer qu'il n'y a pas seulement le sens littéral qui importe. Ainsi, mon choix se porte vers la fiction littéraire et son rôle transversal à travers les disciplines et notamment la géographie.» *avril 2018*

Suite à l'évolution de ma posture professionnelle, lors de mes différents stages effectués, mon envie de travailler sur le sujet s'est confirmée. Je suis actuellement en stage filé dans une classe de TPS/PS. Et si, à cet âge on ne peut pas parler de géographie proprement dite on peut envisager l'appréhension de l'espace. Et pourquoi ne pas construire la notion d'espace dès le plus jeune âge ? Les plus petits ne savent pas ce qu'est la géographie et l'espace reste très compliqué à appréhender pour eux. Comment, par conséquent, faciliter cette familiarisation des élèves avec l'espace à travers la mobilisation du langage dans toutes ses dimensions et plus précisément la littérature de jeunesse ? L'album de jeunesse n'est-il pas le support le plus familier pour des élèves de cet âge ? N'est-il pas également l'un des supports les plus durables qui puisse exister ?

Dès ses premiers mois, l'enfant est en contact avec un environnement, un espace qui ne lui est pas directement accessible. Il ne comprend pas l'espace. Ce concept complexe n'est pas immédiatement instinctif, il doit être construit et enrichi au fil de la croissance de l'enfant. En effet, au départ la perception du bébé est moindre mais elle s'affine au cours du temps et permet d'organiser le monde avant même que l'action motrice ne soit possible. Au cours des premiers mois de la vie d'un enfant, il n'existe pas de coordination entre la vision et la préhension (Piaget & Inhelder, 1948). Ainsi l'âge et le développement intellectuel jouent un rôle prépondérant dans le développement et la construction de l'espace chez l'enfant. La construction progressive d'un rapport à l'espace se fait notamment à travers des activités liées à ce domaine.

Rudiments théoriques

1. Quelles définitions de l'espace ?

1.1. Du point de vue géographique

L'espace est un concept difficile à cerner et laisse place à une multiplicité de définitions. Certains géographes sont restés silencieux face à l'explication de ce mot et d'autres, comme Jacques Lévy et Michel Lussault dans leur *Dictionnaire de la Géographie*¹ ont tenté de nous éclairer. Les deux auteurs considèrent que l'approche de l'espace en géographie est restée incomplète depuis les années soixante-dix. Il paraît donc essentiel de proposer une nouvelle approche du concept se fondant sur « l'espace en tant que composante multidimensionnelle de la société ».

À ce propos, un retour sur la réflexion philosophique s'impose et convoque des figures telles que Descartes, Leibniz, Berkeley, Locke, Kant.

	Positionnel	Relationnel
Absolu	L'espace est un contenant. Newton « Géographie classique »	L'espace est une propriété. Berkeley « Géographie culturelle »
Relatif	L'espace est un attribut. Descartes « Analyse spatiale »	L'espace est une dimension. Leibniz « Géographie, science sociale de l'espace »

Source : *Dictionnaire de géographie et de l'espace des sociétés*, 2003

Cette catégorisation philosophique se base sur une conception de l'espace classant deux couples d'oppositions : absolu/relatif et relationnel/positionnel. L'approche Leibnizienne est retenue par les auteurs et aboutit donc à deux définitions du concept de l'espace :

¹ Lévy, J., & Lussault, M. (2003). *Dictionnaire de géographie et de l'espace des sociétés*. France: Belin.

- « Une des dimensions de la société, correspondant à l'ensemble des relations que la distance établit entre différentes réalités ».
- « Environnement social défini par sa dimension spatiale. Avec la spatialité, l'espace constitue la géographicit . Un espace se caractérise au minimum par trois attributs : la métrique, l'échelle, la substance. Une espace est souvent hybride, à la fois matérielle, immatérielle et id elle ».

1.2. Du point de vue psychologique

Les fondateurs du courant de la psychologie de l'environnement donnent, eux aussi, des conceptions bien précises de l'espace. Abraham Moles et Elisabeth Rohmer se sont penchés sur l'organisation de l'espace dans leur ouvrage *Psychosociologie de l'espace*² paru en 1998. Dans leur réflexion, l'espace est abordé sous un aspect multidimensionnel, allant de la poétique de la géographie jusqu'à la psychologie, en passant par la sociologie et bien d'autres domaines encore. Les auteurs se r f rent principalement aux courants de pensée adoptés par Gaston Bachelard³ et Martin Heidegger⁴.

D'après Moles et Rohmer, l'espace s'organise autour de deux conceptions correspondant à des comportements différenciés. C'est-à-dire que l'individu peut percevoir l'espace à partir de deux points de vue et donc se l'approprier de deux manières différentes.

Dans un premier temps, le sujet peut percevoir l'espace à partir d'une attitude centraliste. L'individu se retrouve alors dans un espace subjectif et centré sur lui-même à partir duquel il part de son corps et construit son espace vécu. A partir de cette attitude découle alors une conception de l'espace nommée « l'enracinement » et correspondant à « l'espace intuitif dominé par l'individu ».

Ensuite, le sujet peut percevoir l'espace à partir d'une attitude dite «  tendue⁵ ». Ainsi, l'individu se place dans l'espace à partir d'un point de vue objectif et mathématique dans lequel il occupe un rôle d'observateur. L'Homme n'habite pas cet espace. C'est à partir de ce second comportement que découle la conception de l'espace nommée l'« exploration » et correspondant à l'« espace rationnel qui domine l'Homme en tant qu'individu ».

² Moles, A., & Rohmer, E. (1998). *Psychosociologie de l'espace*. Paris :L'Harmattan.

³ Bachelard, G. (1958). *La poétique de l'espace*. Paris ; puf.

⁴ Heidegger, M. (1927). *Etre et temps*. Allemagne.

⁵ Notion issue de Descartes et s'opposant à la pensée

Néanmoins, les deux systèmes énoncés ci-dessus sont intimement croisés et l'individu peut tout à fait, en pratique, passer d'une attitude à l'autre ou d'un espace à un autre.

2. La représentation de l'espace chez l'enfant

2.1. La construction du concept de l'espace

Plusieurs auteurs se sont intéressés à la construction du concept de l'espace et notamment Jean Piaget. D'après ses recherches basées sur la psychologie du développement et l'évolution de la pensée chez l'enfant, Piaget propose, avec Inhelder, un ouvrage dédié à *La représentation de l'espace chez l'enfant*⁶.

D'après les deux auteurs, la construction du concept de l'espace se fait sur deux plans distincts. Le premier plan correspond au plan perceptif également nommé sensori-moteur, puis, le second plan correspond au plan représentatif ou dit intellectuel. Ces deux plans sont mis en totale opposition par Piaget. Selon lui, « la perception est la connaissance des objets résultant d'un contact direct avec eux. La représentation consiste soit à évoquer les objets en leur absence, soit à compléter la connaissance perceptive en se référant à d'autres objets ». Ainsi, la construction de l'espace sensori-moteur est antérieure à celle de l'espace représentatif.

❖ La pensée sensori-motrice

Piaget estime qu'avant l'âge d'un an, l'enfant ne possède aucune représentation de l'espace. L'intelligence sensori-motrice se conquiert de zéro à deux ans et se définit comme un stade expérimental au cours duquel l'enfant est amené à tâtonner. Au cours des premiers mois de sa vie, l'enfant ne détient aucune coordination entre la vision (l'espace visuel) et la préhension (l'espace tactilo-kinesthésique).

Ce n'est qu'à partir de quatre/cinq mois que la coordination apparaîtra, laissant la vision guider le mouvement. Ainsi, l'enfant peut commencer à analyser la forme et la grandeur des objets environnants et est désormais capable de situer les objets par rapport à lui. Cependant, ces objets n'existent que dans un contexte particulier et ne détiennent pas de statut. En effet, l'enfant n'est pas encore capable de situer son corps dans l'espace, ce n'est qu'au fur et à mesure de son évolution qu'il acquiert « la permanence de l'objet ».

⁶ Piaget, J., & Inhelder, B. (1948). *La représentation de l'espace chez l'enfant*. Paris :puf.

Dès l'âge de deux ans, l'espace devient plus homogène grâce aux déplacements et se définit comme un « espace pratique d'action ». L'enfant agit dans l'espace, observe, expérimente et peut alors commencer à construire des images mentales des lieux, des objets.

❖ L'espace représentatif

La construction de l'espace représentatif chez l'enfant évolue en fonction de l'âge et selon deux stades de développement précis : le stade « pré-opératoire » se situant entre l'âge de deux et sept ans et le stade des « opérations concrètes » se situant entre sept et onze ans environ.

▪ L'intelligence pré-opératoire

L'enfant possède désormais une certaine maîtrise de l'espace et « la permanence de l'objet » est acquise. L'enfant est capable d'établir et de mémoriser des relations dites « topologiques ». Néanmoins, ces relations basées sur les positions relatives des éléments ne sont faites qu'à partir du propre point de vue de l'enfant. C'est-à-dire que les objets et les relations ne sont déterminés qu'à partir de la propre localisation de l'enfant. L'action peut être réalisée à travers la prise de parole ou par imitation en dehors de la présence de l'objet. Cette période est donc marquée par la pensée symbolique dans laquelle se développent plusieurs comportements tels que l'imitation ou encore la réalisation d'actes fictifs.

2.2. Les stades de structuration de l'espace

Dans son ouvrage *Espace vécu et espace connu à l'école maternelle*, Liliane Lurcat⁷, explique que deux sources de connaissance permettent de construire l'espace propre de l'enfant. La première source s'apparente à la voie directe où l'enfant est en activité. La seconde, quant à elle, correspond à la voie indirecte et mobilise principalement le langage et la dénomination de l'espace. A travers cet ouvrage, il est possible de découvrir la manière dont les enfants arrivent à se familiariser avec l'espace. Dans la première partie consacrée à « l'espace des lieux familiers et l'espace mental », l'auteure conclut que les enfants appréhendent et construisent des connaissances liées à l'espace d'abord par imprégnation. Ensuite, les élèves pourront commencer à exprimer graphiquement et verbalement les lieux. Dans les expériences proposées il est possible de comprendre comment les élèves sont amenés à évoquer des lieux familiers dans lesquels ils vivent et jouent, comment ils organisent un jeu en fonction d'un support

⁷ Lurcat, L. (1982). *Espace vécu et espace connu à l'école maternelle*. Paris :ESF.

spatial... Cet ouvrage rend compte de l'évolution de l'enfant et de son rapport à l'espace, notamment en partant de l'espace vécu, qui reste subjectif pour l'élève, en allant progressivement vers l'espace représentatif, beaucoup plus objectif. Ainsi, en entrant à l'école maternelle, il est possible de distinguer deux paliers dans l'apprentissage de l'espace :

- ❖ L'espace vécu correspond au début des années de l'école maternelle où l'enfant est âgé de deux à trois ans environ. À ce stade, l'enfant est apte à se déplacer et la place de la manipulation prime. En effet, « la connaissance directe de l'espace par la pratique quotidienne du jeune enfant est faite principalement de déplacements exploratoires et de manipulation d'objets » (p.15).
- ❖ L'espace perçu commence vers l'âge de trois ans et prend fin à sept ans environ. Le début de ce stade est toujours marqué par la vision égocentrique de l'enfant, mais au fil du temps, il devient capable de percevoir l'espace sans être obligé de se déplacer et parvient progressivement à se décentrer. Le plaisir de l'expérimentation et les rapports liés à l'espace prennent place. Par exemple, l'élève est capable d'établir des rapports d'ordre topologique. Il commence donc à construire une connaissance objective de l'espace.

Guy Brousseau⁸, didacticien en mathématiques, affirme que la taille de l'espace dans lequel se trouve l'individu en influence sa conception. Ainsi, il distingue trois « milieux spatiaux » :

- ❖ Le micro espace, déterminé par l'espace proche et où l'enfant est extérieur à cet espace. Il détient donc la possibilité de voir, toucher et déplacer les objets.
- ❖ Le méso-espace correspondant à un espace intermédiaire accessible à partir d'une vision globale (ex : la classe, la cour). L'enfant se situe à l'intérieur de l'espace et a la possibilité de se déplacer ou encore observer des objets fixes. Un certain niveau de conceptualisation est nécessaire pour coordonner les différents points de vue.
- ❖ Le macro-espace qui intervient plus tard dans le développement de l'enfant et qui se définit comme un espace qui ne peut être appréhendé que de manière partielle. Il est indispensable de le conceptualiser sous la forme d'une représentation (ex : le quartier, la ville).

⁸ Brousseau, G. (2010). Les propriétés didactiques de la géométrie élémentaire. L'étude de l'espace et de la géométrie. Crète.

2.3. Les obstacles rencontrés dans l'appréhension de l'espace : l'égoцентризм et le syncrétisme

Dans l'ouvrage d'Abraham Moles et Elisabeth Rohmer consacré à la *Psychosociologie de l'espace*, on retrouve l'idée de développement d'une « philosophie de la centralité ». En effet, d'après les deux auteurs, l'humain perçoit les choses et son environnement à travers sa « coquille personnelle ». Il est donc possible d'imaginer que, chez l'enfant, cette forme de subjectivité sera d'autant plus présente.

C'est ce qui est défini par Piaget comme l'égoцентризм infantin où « une sorte d'illusion inconsciente et générale de perspective » conduit à une impossibilité de voir le monde objectivement. Cette pensée égoцентриque existante peut s'expliquer par le développement plus tardif de la théorie de l'esprit qui fait référence à la capacité à comprendre le point de vue et les pensées d'autrui. En effet, l'enfant ne développe réellement cette faculté qu'à partir de l'âge de quatre, cinq ans. Ainsi, avant cet âge, les pensées de l'enfant sont animées par leurs expériences individuelles, ce qui se rapporte au stade de l'espace vécu évoqué précédemment.

L'égoцентризм infantin se traduit à travers divers types de comportements :

- l'enfant conçoit l'espace à partir de ses propres dimensions. Il le transforme et l'adapte à son échelle dans le but de le rendre plus accessible et adapté ;
- l'enfant perçoit l'espace tel qu'il le connaît et non tel qu'il le voit⁹ ;
- l'enfant n'arrive pas à se latéraliser et à repérer la droite et la gauche.

Lors de l'appréhension de l'espace l'enfant est également confronté à des difficultés de perception. Il perçoit l'espace dans sa vision globale et non dans une vision détaillée. C'est ce que l'on nomme la « pensée syncrétique », développée spontanément chez l'enfant. Le discernement des détails et la distinction entre les éléments est faible et amène donc l'enfant à tout lier de manière confuse. Ainsi, il se voit dans l'incapacité à analyser, construire et structurer l'espace.

⁹ Luquet, G-H. (1927). *Le Dessin infantin*. Paris :F. Alcan.

3. L'album littéraire de fiction

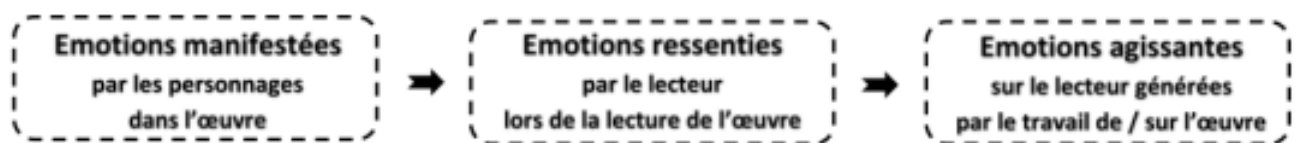
3.1. Les enjeux de l'album de littérature de jeunesse

❖ Enjeu affectif

Dans la littérature de jeunesse, l'enfant est une cible particulièrement sensible à l'image. L'illustration renforce très souvent la valeur argumentative ou narrative des textes (recours à des moyens purement visuels). L'illustrateur cherche les moyens esthétiques les plus percutants pour toucher le lecteur dans son intelligence et dans sa sensibilité.

Les émotions sont largement mobilisées dans la littérature : « Une « géographicité », c'est-à-dire le sentiment d'une relation complexe entre les individus et l'espace, est très prégnante dans la littérature de jeunesse et transparaît très souvent à partir d'expériences émotionnelles marquées¹⁰ ».

Ainsi, d'après Fabienne Cavallée trois types d'émotions littéraires découlent de la lecture d'un album. Dans un premier temps, l'enfant peut ressentir des « émotions manifestées », directement liées à l'œuvre. Elles sont exprimées et représentées dans l'œuvre et plus ou moins partagées par le lecteur. Dans les albums de littérature de jeunesse, ces émotions sont diffusées principalement par les illustrations. Ensuite, interviennent les « émotions ressenties » par le lecteur, puis les « émotions agissantes » sur le lecteur.



Réalisation : F. Cavallée, 2016.

❖ Initier aux codes de l'album

La complexité de l'album de jeunesse invite à penser un accompagnement cadré. En effet, la compréhension du récit de fiction doit amener à un enseignement programmé et explicite afin que l'enfant puisse se familiariser avec celui-ci et se confronter à une diversité de traitements artistiques. L'image, à elle seule, requiert un travail car elle domine spatialement le support et son sens peut parfois être compliqué à appréhender. L'élève doit être en mesure « d'apprendre

¹⁰ Cavaille, F. (2016). « (Ap)prendre la géographie par les sentiments », *Carnets de géographes*, 4.

à comprendre » l'album et d'associer à la fois le texte et les images pour construire des significations.

3.2. La frontière entre le réel et l'imaginaire

❖ Les effets de réel

Dans le récit de fiction, les effets de réel sont quasiment indispensables : il n'existe pas de fiction qui n'ait rien à voir avec la réalité. « Pour ce faire, la focalisation sur les récits de fiction est essentielle car ce sont de véritables *machines à fabriquer du sens*, des incitations à saisir les états mentaux du personnage principal, ses motivations¹¹ ». En effet, d'après le portail de l'éducation français Eduscol les élèves doivent « apprendre à différencier l'imaginaire du réel », « créer du sens », « comprendre l'univers fictionnel ».

En ce sens, un travail en lien étroit avec l'album de jeunesse de fiction et l'espace s'insère dans les attendus fixés. Néanmoins, c'est ici que toute la nuance demandée aux élèves doit prendre forme. L'idée d'un couplage fiction/réel partant d'un univers fictionnel pour construire, dans la réalité, l'idée d'espace doit faire l'objet d'une attention particulière. Le discernement entre l'imaginaire et le réel est indispensable. « C'est là tout le paradoxe et le problème cognitif pour les élèves : comment discerner ce qui est une sorte de modélisation des processus du monde réel et ce qui relève des règles d'un monde fictionnel¹² ».

3.3. Un levier pour un travail sur l'espace

De deux à sept ans, l'espace est pensé sous la double influence de la socialisation et du langage. Ainsi, vivre l'espace et le verbaliser permet d'amener l'enfant à sa représentation puis, à sa conception. Le choix d'un album de jeunesse en tant que support pour construire le concept d'espace chez les plus petits apparaît alors propice. En effet, le langage est primordial dans l'étude d'un album de littérature de jeunesse de fiction ou même d'un album de jeunesse en général. La verbalisation des différents espaces construits par le récit permettront à l'enfant de penser cet espace même et d'avoir recours à des images mentales pour se le représenter.

¹¹ Eduscol

¹² Considère, S., Leduc, C. (2012) « Fiction littéraire et géographie au cycle 3 », *Repères*, 4-5.

À l'école maternelle, l'enjeu est de permettre aux enfants de « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » (Bulletin Officiel, 2015). Dès la première année de toute petite section, l'acquisition du langage sera donc l'une des priorités en termes d'apprentissage et pourra permettre aux élèves de modifier leurs conduites vis-à-vis de l'espace, par exemple en reconstituant des actions vécues ou en anticipant des actions ultérieures. « Les interprétations que l'on peut faire d'un texte se fondent donc à la fois sur les références textuelles dont dispose le lecteur et sur l'expérience du monde qu'il a construite.¹³» (p.6). C'est dans cet objectif que le travail sur l'album de littérature de fiction pour représenter l'espace s'inscrit.

4. La place de l'espace en cycle 1

4.1. Dans les Instructions Officielles

Dans les Programmes officiels de l'école maternelle de 2015, le terme d'espace est abordé dans chacun des cinq domaines. Néanmoins, deux domaines d'apprentissage sont directement liés au travail de l'espace en cycle 1. Il s'agit des domaines 2 et 5 : « Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique » et « Explorer le monde ». En effet, souvent la notion d'espace est associée à celle de déplacement ou encore d'exploration. C'est en ce sens que la motricité s'avère être un domaine important dans la construction du rapport à l'espace chez les enfants. De plus, l'exploration et la découverte du monde se définissent comme complémentaires avec les déplacements physiques puisqu'il est nécessaire que les enfants puissent accéder à des connaissances et des représentations mentales pour travailler des notions de plus en plus larges, notamment dans le domaine de la géographie dès l'entrée en cycle 2. Les enfants apprennent donc à « se déplacer dans l'espace et dans des environnements variés » mais également à « se situer par rapport à des objets ou à d'autres personnes ».

Les activités d'orientation, très utilisées en cycle 1, sont également propices au développement du langage. Lors de situations liées au travail de l'espace, l'élève est amené à mobiliser le langage d'action (décrire, manipuler...) et le langage d'évocation (raconter, réfléchir...). C'est avec la communication et le langage que l'enfant peut construire des représentations mentales et se décentrer pour réfléchir à ses actions passées. En outre, le rapport

¹³ Considère, S., Leduc, C. (2012) « Fiction littéraire et géographie au cycle 3 », *Repères*, 5-6.

à l'espace prend toute sa place dans l'écrit. L'enfant doit se repérer dans l'espace de la feuille (orientation) et gérer l'espace graphique (de gauche à droite, alignement, geste graphique...).

D'autre part, l'espace peut également être défini d'un point de vue mathématique et se rapporte alors au domaine 4 : « Construire les premiers outils pour structurer sa pensée ». Les élèves sont amenés à travailler la construction des nombres, et notamment des collections (organisées ou non), ainsi que l'exploration des formes et des objets.

Pour finir, le domaine des activités artistiques contribue lui aussi à la structuration de l'espace. Il s'agit pour l'élève d'être confronté à une multitude d'espaces artistiques (cinéma, expositions, spectacles du vivant...) et de produire dans un espace aménagé. Notons également que dans le cadre du parcours d'éducation artistique et culturel les arts de l'espace peuvent être étudiés.

La place de l'espace dans les Instructions Officielles est donc importante. De nombreuses compétences liées à l'espace sont à construire dans chacun des domaines et le repérage dans l'espace est une compétence transversale à l'école maternelle. Il est indispensable de penser une programmation respectant le développement de l'enfant et donc partant de l'espace vécu vers l'espace représenté. Les objectifs principaux de l'enseignant sont de faire passer l'enfant « du concret à l'abstrait, de l'expérience à la réflexion, du point de vue égocentrique à un point de vue anthropocentrique¹⁴ ».

4.2. Les pratiques liées à la conceptualisation de l'espace

Passer de l'espace vécu à l'espace représenté en cycle 1 se rapporte principalement à des activités ayant pour objectif la décentration. Il est important que l'enseignant structure l'espace dans lequel l'élève manipule dans l'objectif d'instaurer un cadre rassurant et propice aux apprentissages. C'est grâce à cela que l'enfant pourra commencer à maîtriser l'espace, même inconnu.

À partir de l'âge de deux ans, les enfants se situent dans le stade de l'espace représenté (Piaget & Inhelder, 1948) et plus précisément le stade pré-opératoire. C'est à partir de ce moment-là que l'espace topologique se développe. L'enfant construit principalement l'espace en fonction de ses pratiques et de ses actions, puis il agit dans l'espace grâce aux déplacements. Cet espace se structure et évolue à l'aide du langage. Ainsi, l'enfant développe un vocabulaire

¹⁴ (2014). Formation destinée aux enseignants sur l'espace. Repéré à <http://www.ac-grenoble.fr/ien.la-tour-du-pin/IMG/pdf/Espace1.pdf>

plus précis et peut établir des repères pour structurer l'espace. Piaget établit différents types de relations topologiques entre l'âge de zéro et sept ans : les relations de localisation, de voisinage, d'enveloppement, de continuité, de succession, et de séparation. Ce sont toutes ces relations qui permettront de travailler sur le langage et la verbalisation.

En classe, la pratique des ateliers de topologie est très répandue car elle permet aux élèves de favoriser l'acquisition des notions spatiales et de reproduire des situations liées à des propriétés topologiques¹⁵. Il est donc possible de retrouver plusieurs types d'ateliers (dirigé ou en autonomie) au sein de la classe :

- Reproduire un modèle à l'aide d'objets (puzzles, constructions) ;
- Verbaliser des relations spatiales (albums, reconstitution de paysages) ;
- S'orienter (abaques, jeu de piste) ;
- Lire un plan codé (Codopuzzle).

Ces ateliers favorisent à la fois un travail sur la structuration de l'espace mais également sur le langage. Pour réussir à concilier les apprentissages demandés dans le cadre de la maternelle, les activités doivent être choisies de manière rigoureuse. « La notion de progressivité dans la difficulté est fondamentale pour permettre aux élèves de construire des compétences de façon durable »¹⁶.

Un dernier point est essentiel par rapport aux obstacles rencontrés par les élèves. Il faut faire construire et manipuler, aux enfants, différentes représentations (maquettes, plans) de l'espace vécu afin d'apprendre à récolter des indices et à percevoir des détails. Il est recommandé de confronter les élèves aux problèmes d'échelle, d'orientation et de dimension (2D et 3D).

4.3. Aborder l'espace à partir de l'album littéraire de fiction

Nous avons vu que l'espace peut être abordé de différentes manières. Il convient toutefois de respecter les attendus et préconisations des programmes officiels de la maternelle. Si l'on se fie aux textes officiels, il est possible de voir que le langage est primordial en cycle 1 et la structuration de l'espace l'est tout autant. En effet, « le domaine *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions* réaffirme la place primordiale du langage à l'école maternelle comme condition essentielle de la réussite de toutes et de tous »¹⁷ et la place de l'espace, quant à elle, est transversale à tous les domaines. Ainsi, le travail sur la structuration

¹⁵ Repéré à https://ludos.brussels/ludo-cocof/opac_css/doc_num.php?explnum_id=146

¹⁶ Capéran, P. & Charon, N. (2013) 50 activités pour appréhender l'espace en maternelle. Scérén

¹⁷ Programmes officiels de l'école maternelle (2015)

de l'espace au cycle 1 peut être fait et légitimé à partir de l'album de littérature. La représentation de l'espace est fortement liée au langage et évolue avec. C'est pour cette raison que l'album de jeunesse peut apporter un support propice au développement de la notion. L'entrée par la littérature de jeunesse permet aux élèves d'avoir un support durable dans le temps afin qu'ils puissent apprendre à leur rythme. De plus, les albums littéraires constituent des représentations de l'expérience humaine.

Il convient désormais de justifier le choix de la fiction dans l'album au service de l'étude de l'espace. Premièrement, la fiction invite à penser à partir de différents points de vue : l'auteur, les personnages, le héros... ce qui confère un lien avec l'étude de l'espace et le besoin de décentration des élèves. La fiction invite également à une pluralité d'interprétations et permet donc aux élèves de se confronter à différents modes de pensée et d'enrichir leurs expériences. De plus, l'univers fictionnel fait appel à la représentation mentale et aux expériences vécues à travers les expériences quotidiennes. Il se définit comme un « pouvoir de médiation de la littérature entre expérience de soi et expérience du monde¹⁸ ». Au final, le récit de fiction fournit une cohérence permettant d'englober à la fois les événements, les personnages et leurs expériences. C'est ainsi qu'il semble intéressant de travailler en va-et-vient constant entre l'univers fictionnel et réel.

5. Problématique et hypothèses de départ

Mes lectures théoriques m'ont permis de développer ma réflexion sur le sujet que j'ai choisi. Grâce à la lecture d'articles, d'ouvrages et des Instructions Officielles (2015, 2018) j'ai défini des notions clés à aborder pour mieux justifier ma démarche. Ces apports théoriques sont surtout liés à la structuration de l'espace chez l'enfant et à l'apport de l'album littéraire de fiction dans la construction de la notion d'espace. Voici donc le moment d'établir une réelle problématique : **comment faire vivre l'espace à travers les albums de littérature de fiction en TPS/PS ?**

¹⁸ Langlade, G. (2008), « Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire », *Figura*, n° 20, p. 45-65.

Afin de tenter de répondre au mieux à ma problématique, j'ai établi des hypothèses de départ qui me permettront, par la suite, de valider ou non le protocole proposé.

Dans un premier temps, j'émetts l'hypothèse que les albums de littérature de fiction permettent aux élèves de se confronter à une diversité de représentations et donc de mieux appréhender l'espace sous toutes ses formes. En effet, il me semble que le recours à un support, tel que celui-ci, constitue une richesse en termes de situations spatiales et peut conduire les élèves à prendre en compte de nouvelles formes de spatialité.

Ensuite, je suppose que le recours à un album de littérature de fiction peut servir de prétexte à des déplacements physiques et ainsi, jouer un rôle dans la structuration de l'espace. Lors de la découverte et la familiarisation avec l'album, l'élève est poussé vers l'interprétation et peut alors recourir à l'espace pour en saisir le sens.

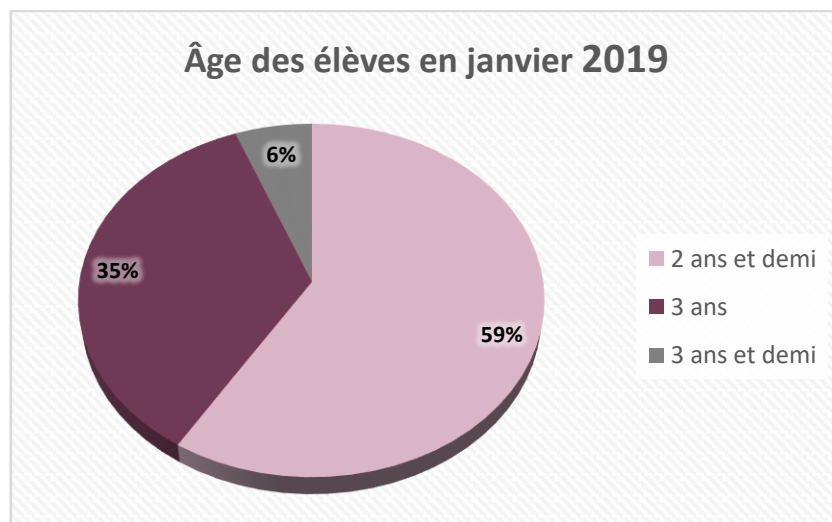
Pour finir, je fais le pari que l'album de littérature de fiction permet d'imaginer et de penser certaines représentations, abstraites pour les élèves, en activant des expériences corporelles. C'est-à-dire que l'enfant peut se représenter l'espace en s'appuyant sur les aspects littéraires, notamment la dimension affective, et s'approprier l'univers représenté. Le dialogue entre le texte et les illustrations de l'album induisent les élèves vers un retour au concret et aux expériences qu'ils ont vécues. En ce sens, je suppose que le couplage réalité/fiction peut être au service de la structuration de l'espace chez l'enfant.

La pratique en classe

Cette partie va se composer essentiellement d'analyses de séances menées lors de mon stage filé. Je suis actuellement en stage tous les mardis dans une classe de TPS/PS en REP +. J'ai donc décidé de mener mon expérimentation dans cette classe.

1. Le contexte de la classe

La classe est composée de 17 élèves : 14 TPS et 3 PS. Il est important de préciser que quatre nouveaux élèves sont arrivés à partir du mois de janvier et qu'ils n'ont pas encore intégré le rôle d'élève. Ainsi, le fonctionnement du groupe en classe entière est devenu plus complexe à gérer, notamment avec la présence d'un élève en situation de handicap qui n'est pas accompagné au sein de la classe. Il est donc de notre rôle de l'inclure au sein des apprentissages et des activités proposées, tout en maintenant une attention particulière à son égard. C'est une classe homogène avec des enfants âgés entre 2 ans et demi et trois ans et demi.



À travers ce graphique, il est possible de constater qu'environ 3/5 des élèves de la classe sont âgés de 2 ans et demi, soit une part considérable. Ces chiffres permettent de dresser les caractéristiques des élèves en fonction de leur âge. En effet, les enfants évoluent très rapidement et la différence d'âge, même de quelques mois seulement, peut avoir une influence sur les résultats du protocole expérimental. Ainsi, si l'on se réfère au stade de développement des enfants de Piaget, les plus jeunes pourront se situer dans le stade sensori-moteur alors que d'autres pourront être dans le stade pré-opératoire.

- ❖ À ce stade de l'année les élèves ont déjà commencé à structurer l'espace de la classe et leur environnement quotidien.

Ils sont alors capables de repérer les différents espaces de la classe : motricité, exploration, cuisine, poupon, regroupement. Ils se sont également familiarisés avec l'espace environnant : cour de récréation, toilettes, salle de motricité, salle de classe voisine. Ainsi, les élèves savent se déplacer dans l'espace proche et dans des lieux connus de l'école.

Pour constituer un état des lieux concernant le rapport à l'espace des élèves, j'ai décidé de m'appuyer sur la première séquence de danse menée avec la classe au cours de la seconde période (novembre/décembre). Cette séquence était consacrée aux rondes et jeux dansés et se déroulait dans la salle de motricité. Le premier constat émis était lié au manque significatif de repères dans l'espace. En effet, les enfants n'arrivaient pas à se tenir la main correctement et à former une belle ronde. Ils n'avaient aucune conscience de leurs gestes sur le reste de la ronde et, par conséquent, ne savaient pas se situer dans la formation d'un groupe. Par exemple, lorsque les élèves se tenaient la main et que l'un d'entre eux lâchait sa main, le reste du groupe se retrouvait perdu et l'organisation spatiale était totalement désordonnée. Ainsi, à cette période de l'année il est possible de constater que la compétence : « Se situer par rapport à d'autres, par rapport à des objets repères¹⁹ » n'était pas construite.

Dès lors, ce constat laissait apparaître qu'un travail plus poussé et programmé sur l'année concernant la structuration de l'espace était nécessaire.

2. Le protocole expérimental

En me basant sur la méthodologie de Pierre Paillé²⁰, mon protocole expérimental s'appuie sur l'étude de cas. Il prend la forme d'une séquence composée de 5 séances basée sur un album. L'expérimentation a débuté mi-janvier et s'étale sur une période de 3 mois.

J'ai décidé de baser ma séquence sur un album de littérature de fiction de Christophe Loupy qui s'intitule *Dans la cour de l'école*²¹. Cet album fait appel à des compétences liées au domaine du français et de l'espace mais nécessite également un certain degré d'abstraction de la part des élèves. En effet, l'album est codifié avec des symboles (ronds) pour représenter les enfants et

¹⁹ Programmes officiels de l'école maternelle (2015)

²⁰ Paillé, P., Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.

²¹ Loupy, C. (2006). *Dans la cour de l'école*. Milan.

le narrateur, les vues de la cour de récréation sont prises du dessus et aucun indice ne permet de dire comment l'on se situe dans cet espace... Ainsi, les élèves retrouveront des situations familières, directement issues de leur vécu et prendront plaisir à se reconnaître à travers les ronds qui évoluent dans la cour de l'école. Ils seront également amenés à exercer leur imagination et à faire appel à des représentations mentales.



4^{ème} de couverture : « *Dans cette cour de l'école, quand les enfants rigolent, caracolent ou se retrouvent tout seuls, ce sont les couleurs qui s'affolent...* »

J'ai choisi ce support car il présente une richesse d'exploitations possibles. Certes, cet album donne lieu à controverses parfois, parce que les garçons sont représentés par des points bleus et les filles, par des points roses. Néanmoins, j'ai décidé de ne pas tenir compte de cela pour mener ma séquence car mon objectif premier n'est pas de travailler sur la différenciation filles/garçons. L'objectif est de nuancer la représentation exercée dans l'album et de gommer les stéréotypes. Le tout en précisant bien aux enfants que l'auteur a fait le choix de ces couleurs pour les filles et les garçons mais qu'il peut y avoir d'autres façons de les représenter. Il est possible de faire remarquer aux élèves que le narrateur est, quant à lui, représenté par un rond violet.

Etant donné que ma présence dans la classe est ponctuelle (seulement les mardis), l'expérimentation dure plus longtemps. Si j'avais eu une classe à mi-temps j'aurais probablement mené un projet s'étalant sur l'année pour me permettre d'étudier divers albums et de construire des réseaux. Dans ce cas-ci, il est possible de construire une progression avec un autre album de Christophe Loupy *Après la récré* afin d'établir une lecture en réseau sur l'auteur.

L'objectif de ma séquence est d'apprendre à coder et décoder l'espace à partir de l'album *Dans la cour de l'école*. Ainsi, pour arriver à l'objectif final, il est nécessaire de mener une séquence interdisciplinaire comprenant à la fois du langage et de l'espace.

Dans un premier temps, le langage oral et la compréhension littéraire de l'album permettent de décoder l'histoire et d'en comprendre ses représentations. Puis, dans un second temps, le

travail sur l'espace mobilise du codage pour construire les différentes représentations dans la réalité. Ainsi, ma séquence se décompose en 5 séances. Tout d'abord, les élèves sont confrontés à la découverte de l'album, ensuite à la reproduction des illustrations de cet album, puis à sa mise en scène. À la suite de cela, une correspondance entre les illustrations et les photos prises en temps réel est faite, et, pour terminer, une nouvelle page de l'album est créée. Chaque séance est donc pensée de manière à créer une alternance entre fiction et réalité.

3. Le recueil de données

Étant donné que les élèves sont mis en activité tout au long du protocole et qu'ils vont devoir effectuer des tâches motrices et cognitives en lien avec l'espace, l'observation me semble être la méthode la plus apte pour recueillir les informations nécessaires à la validation, ou non, de mes hypothèses. Ainsi, le recueil de mes données s'effectue principalement à partir de traces d'élèves pour représenter au mieux leur activité, se rapprocher du réel et voir comment ils occupent l'espace. Pour conserver ces traces, j'ai décidé de prendre en photo le travail des enfants en action. J'ai décidé de recueillir mes données durant les périodes d'activité car, selon moi, c'est le moment le plus opportun pour évaluer le degré de compréhension des élèves et leurs comportements. De plus, mon observation est totalement libre et dissimulée. C'est-à-dire que les élèves n'auront pas connaissance de mon observation et qu'ils ne pourront pas modifier leur comportement.

Mes données sont recueillies à divers moments de la journée compte tenu de la forme des séances (ateliers). Cela permet de capter au mieux leur attention et de faire participer tous les élèves. Ils sont libres de venir aux ateliers lorsqu'ils le souhaitent au cours de la journée. C'est également ainsi que le support pourra devenir durable dans le temps.

J'ai également tenu à élaborer un questionnaire à destination des enseignantes de mon école concernant l'espace au cycle 1 (annexe 15). L'objectif de ce questionnaire était d'appréhender les pratiques enseignantes concernant le concept mais également de mieux connaître leur rapport personnel à l'espace. Je voulais notamment voir si les pratiques enseignantes pouvaient avoir un lien avec leur rapport à la géographie. Je pense que cela semble nécessaire de questionner l'équipe car leur expérience permet d'apporter d'autres réponses à mon analyse.

4. L'analyse des données récoltées lors de l'expérimentation

4.1. Séance 1

La première séance s'est déroulée dans le coin regroupement. Elle était constituée d'une lecture offerte et d'un moment d'échange avec les élèves pour permettre la compréhension de l'album et notamment des symboles. L'organisation a été revue pour plus d'attention des élèves car le contexte particulier de la toute petite section et l'arrivée de 4 nouveaux enfants, n'ayant pas intégré le rôle d'élève et les règles au sein de la classe, n'a pas permis l'instauration d'un cadre propice aux échanges et à la concentration de tous. J'ai donc décidé de refaire cette séance par petits groupes (environ 4/5 élèves) afin d'avoir la certitude que tous les enfants soient disponibles car la découverte et la compréhension de l'album s'avèrent primordiales pour mener le travail souhaité par la suite. Ainsi, au cours de cette séance plusieurs constats ont émergé :

- les élèves sont intéressés par le graphisme de l'album ce qui est très positif concernant mes perspectives futures et le codage.
- les élèves reconnaissent particulièrement une organisation de l'espace : la ronde. En effet ils réussissent à établir un lien avec leur vécu car j'ai mené, durant la seconde période, une séquence de rondes et jeux dansés avec eux.
- les élèves reconnaissent la forme et les couleurs utilisées pour représenter les personnages de l'histoire. Néanmoins l'information concernant la symbolisation des ronds ne leur est pas immédiate. Seulement deux enfants ont compris que les ronds représentaient des personnes au cours de la première lecture.
- les élèves réussissent à citer le lieu où se déroule l'action et à me montrer, dans la réalité, où se trouve leur cour de récréation.
- au fil des lectures les élèves réussissent à s'appropriier l'album et certains tentent de commenter les images. Une élève de petite section reprend même l'album et tente de le raconter en tournant les pages et en reprenant certaines phrases : « MAIS, il y a un garçon qui s'est trompé. ».

Après cette séance, j'ai donc établi des points à retravailler pour permettre aux élèves d'avoir le maximum de données à leur disposition. Ainsi, dans les autres lectures offertes et la seconde séance, j'ai axé le travail sur la symbolisation.

4.2. Séance 2

Cette séance a pris la forme d'un atelier dirigé dont l'objectif était de reproduire les illustrations de l'album à l'aide de bouchons de couleurs mis à disposition. Ainsi, des planches plastifiées reprenant les illustrations de l'album étaient présentées, ainsi que des bouchons roses et bleus. En ce qui concerne la représentation du narrateur, des bouchons bleus foncés étaient disponibles. Il est dommage de ne pas avoir mis de bouchons violets. Une remédiation est à entreprendre de ce point de vue. En ce qui concerne la reproduction du modèle, les élèves ont plutôt été réceptifs et ont aimé manipuler. Le tri des couleurs a été automatiquement effectué (les élèves avaient déjà travaillé sur le tri de couleurs et d'objets).

L'élève choisissait sa planche et la reproduisait à partir du modèle. Je plaçais la planche de manière à avoir la même orientation que dans l'album. Ainsi les élèves ont rapidement réussi à retrouver leur modèle à l'intérieur de l'album. Une fois le modèle retrouvé, une verbalisation de l'organisation spatiale était faite et une nouvelle planche pouvait être prise. Cela permettait de travailler sur le langage, notamment l'échange et la construction du lexique. Un groupe d'élèves d'atelier dirigé a même entrepris de reproduire l'illustration dans la réalité. Ainsi, ils ont décidé de faire une ronde tous ensemble « comme sur le livre ». Cela s'annonce très positif concernant mes perspectives de séance 3 où les élèves sont amenés à reproduire les illustrations de l'album. De plus, le fait de produire par eux-mêmes les illustrations permet de voir que les élèves s'approprient l'album et se font des représentations mentales correctes à partir de l'illustration.

En termes de différenciation pour les élèves réussissant parfaitement il est possible de retirer la planche et de procéder à la reproduction du modèle à même la table. Cette évolution amène à mobiliser un degré d'abstraction supplémentaire et à évaluer la capacité de représentation de l'espace de l'élève sans repères (orientation, feuille, placement des bouchons).

4.3. Séance 3

Cette séance a pris la forme d'un atelier dont l'objectif était de reproduire des scènes de l'album et se déplacer dans l'espace en fonction de la représentation plane (illustration). Ainsi, un rappel de récit a été fait au cours de la matinée avant la séance. Le déroulement de la séance a été pensé et structuré dans l'espace de la cour de récréation lorsque le temps était propice.

Des plots permettaient de délimiter un espace carré, selon la même orientation et les mêmes dimensions (agrandissement) que dans l'album. Cette situation peut faire référence au tableau vivant animé où le texte est utilisé sous forme de jeu et d'apprentissage. Les enfants sont amenés à affiner leur écoute pour suivre le conteur et bien représenter le texte dans les gestes.

Quelques difficultés sont apparues pour rester dans l'espace délimité, et à se figer pour les photos car des illustrations telles que le petit train ou la ronde amenaient les élèves à vouloir bouger et accomplir l'action représentée.

Les photos ont été prises en hauteur pour tenter d'avoir une vue faisant référence aux illustrations pour la quatrième séance.

Certaines pages de l'album sont directement jouées par les élèves :

- « Dans la cour de l'école, QU'EST-CE QU'ON RIGOLE ! »
- « Parfois, c'est les FILLES avec les FILLES, les GARÇONS avec les GARÇONS. »
- « MAIS ! Il y a un garçon qui s'est trompé. »
- « Parfois, nous faisons une GRANDE RONDE tous ensemble. »
- « Parfois, nous faisons le petit train. TCHOU ! TCHOOUUUU !... »
- « Parfois, JE SUIS TOUT SEUL, et personne ne veut jouer avec moi. »



Ces pages se rapportent soit à des expériences déjà vécues, soit à une séparation entre les élèves renvoyant aux différences de genre ou à l'exclusion. Je suppose donc que ce sont des représentations mobilisant particulièrement la dimension affective des élèves car cela se rapporte à des souvenirs personnels ou des situations déjà vues/connues (jeux de rondes en classe, exclusion/rejet d'un élève au sein d'un groupe à l'école ou dans un contexte extrascolaire, séparation fille/garçon présente dans de nombreuses situations de la vie courante).

À contrario, certaines pages ne sont pas réalisables par les élèves ou sont complexes à appréhender. Par exemple les pages concernant les billes ne sont pas accessibles car le matériel n'est pas présent au sein de l'école et les risques liés à leur emploi sont élevés.

Les pages les plus complexes à appréhender sont principalement des représentations de l'espace inconnues par les élèves. En effet, si l'on se réfère à l'exemple du rangement deux par deux, les élèves n'ont jamais, concrètement, vécu cette expérience. Ainsi, il paraît plus difficile de réussir à se ranger deux par deux sans savoir ce que cela veut dire. Pour tenter de mettre en scène cette page les élèves ont dû faire appel à leur imaginaire et à leurs acquis concernant l'espace et le dénombrement, ce qui est nettement plus complexe. Néanmoins, certaines illustrations représentant un aménagement de l'espace inconnu, telles que la séparation entre les filles et les garçons sont effectués sans difficultés par les élèves. Il est quand même possible d'établir l'hypothèse que les élèves ont déjà été confrontés à ce genre de stéréotype dans leur vécu, ce qui les amène à produire plus simplement une image mentale.

Pour certains élèves, cette tâche exigeante peut amener à une charge cognitive²² élevée et donc les conduire à mobiliser d'importants efforts qui auront pour conséquence une perte des informations actives durant « la mémoire de travail ». Ainsi, il est possible d'établir l'hypothèse que les pages difficilement réalisables par les élèves seraient probablement trop riches en informations et provoquerait une gêne et une augmentation de la charge cognitive. Si l'on reprend l'exemple du rangement deux par deux, les élèves doivent penser au facteur spatialité, dénombrement, genre (fille/garçon)... ce qui requiert beaucoup d'efforts pour un enfant qui n'a pas encore automatisé certaines notions.

En reprenant les réussites et les difficultés de réalisation de la mise en scène, il est donc possible de voir que l'album de littérature de fiction permet de réactiver des expériences concrètes/vécues et la dimension affective pour accéder au sens de certaines représentations abstraites.

4.4. Séance 4

Cette séance a également pris la forme d'un atelier dirigé dont l'objectif était de faire correspondre les représentations 3D réalisées lors de la séance précédente aux représentations planes de l'album. Dans un premier temps, un rappel de la séance précédente a été effectué

²² Théorie introduite par le psychologue John Sweller dans les années 80

avec les élèves ainsi qu'une présentation du matériel. Ils disposaient d'une fiche d'activité avec des illustrations de l'album et de photos sous forme d'étiquettes prises lors de la mise en scène de l'album. Les élèves devaient donc établir la correspondance entre les étiquettes photos et les illustrations de la fiche. Ainsi, l'atelier permettait également d'établir des liens entre le vécu dans la cour de récréation et les activités de langage : revivre, raconter, reconstruire... ce qui permet de travailler le langage de situation voire le langage d'évocation pour les élèves les plus à l'aise.

Cet atelier dirigé nécessite donc un certain taux d'abstraction et mobilise fortement les élèves. C'est aussi pour cette raison que cette séance était particulièrement plus difficile par rapport aux autres. De manière générale, les élèves ont réussi à établir la correspondance plus facilement avec la représentation spatiale de la ronde et du train, alors qu'ils avaient plus de difficultés au niveau de la séparation filles/garçons et de l'éparpillement.

En effet, lors de cette séance, un véritable travail entre l'espace réel et l'espace des représentations a été fait. Ainsi, des problèmes d'orientation et d'échelle ont émergés entre les différents espaces :

- l'espace réel qui entoure les élèves et le recours à leur expérience vécue lors des séances précédentes ;
- la représentation plane de l'espace réel avec la nécessité d'établir une correspondance entre 3D et 2D (photos) ;
- la feuille de papier comme support de l'activité ainsi que le placement des étiquettes photos (orientation).

Le plus compliqué était de réussir à établir un lien entre les étiquettes photos mal orientées qui étaient piochées par les élèves et les illustrations (établies dans une orientation particulière). Ainsi, cette activité n'a pas été accessible à tous les élèves. Environ 47% (Figure 1) ont réussi entièrement l'activité, tandis que l'autre partie de la classe éprouvait des difficultés sur la moitié de l'activité. Faudrait-il, sans doute, repenser la structuration de l'activité et partir sur un jeu de type memory où les élèves seraient confrontés à toutes les représentations de l'album et où ils devraient former des paires avec l'étiquette illustration et l'étiquette photo. Cette activité permettrait également de travailler sur des unités plus précises et des détails (ne pas avoir une vue d'ensemble mais bien repérer les filles et les garçons par exemple).

4.5. Séance 5

Cette dernière séance était consacrée à l'invention d'une nouvelle page de l'album. L'objectif principal était de construire mentalement et physiquement une nouvelle représentation spatiale. Ainsi, les élèves mobilisaient à la fois leur imaginaire, qui se développe particulièrement grâce à la confrontation régulière aux œuvres de littérature de jeunesse, mais également leur rapport à l'espace. Cette séance clôturait donc la phase expérimentale de mes recherches. Le matériel utilisé tout au long de la séquence était présent : l'album, les bouchons. Des Kaplas ont également été ajoutés pour structurer l'espace et pour faire évoluer les « bouchons/élèves » au sein de l'espace. Pour induire des idées, une phase introductive a d'abord été menée. Dans celle-ci une discussion était établie entre les enfants et moi-même afin de voir ce qu'il était possible de faire. Durant cet échange, j'ai notamment demandé aux élèves ce qu'ils faisaient au cours de la récréation, avec quoi, qui et où ils jouaient ? Des réponses ont donc émergées telles que : le bac à sable, le toboggan, mes copains, le prénom des camarades...

À la suite de cela les élèves ont donc commencés à représenter leur « page » sur la table. Tout le matériel a été utilisé à bon escient et leur fonction a été respectée : les Kaplas représentaient les structures, les bouchons représentaient les élèves, voire « la maîtresse ». La pluralité de propositions a été particulièrement intéressante lors du déroulement de l'activité. En effet, chaque élève a fabriqué sa propre représentation et aucune ne ressemblait à l'autre. Les réponses variées témoignent d'une possible projection des élèves dans l'univers fictionnel (certains se mettent dans la peau du narrateur en jouant seulement avec des garçons) mais également d'une « recontextualisation de la situation fictionnelle dans le réel » (Perrin-Doucey & Warnet, 2015) (d'autres ont conscience qu'ils ne peuvent pas jouer aux billes car ils n'en disposent pas mais ils peuvent jouer au bac à sable). Une fois de plus, le rapport à leur vécu est resté très prégnant et les situations proposées relevaient principalement de leurs expériences personnelles. Une fois que les élèves avaient terminé leur production, ils m'expliquaient ce que cela représentait.

Cette phase m'a permis de savoir si les productions étaient réfléchies et structurées et de comprendre le degré de détachement de l'élève par rapport aux illustrations de l'album. Plus l'élève s'éloignait des représentations spatiales de l'album et en créait de nouvelles, plus il faisait preuve d'un développement du taux d'abstraction en lien avec l'espace permettant, par la suite, le décentrement et l'appréhension de l'espace représenté.

À l'issue de l'atelier plusieurs représentations ont été imaginées. En voici quelques exemples :

- Les garçons jouant dans le bac à sable ;
- L'enfant en train de faire du toboggan ;
- Les garçons et une fille jouant à un jeu ensemble ;
- Les enfants descendant les marches de la cour avec tous les autres élèves de l'école en train de jouer en bas ;
- Les garçons jouant avec la maîtresse.



Toutes ces représentations témoignent de l'impact de l'album sur les élèves mais également de l'impact du vécu des élèves sur les représentations de l'espace. Par conséquent l'activité montre bien que les élèves prennent en compte de nouvelles formes de spatialité. En outre, pour produire cette nouvelle page d'album il est également possible d'observer que les élèves réactivaient leurs expériences concrètes et émotions en reproduisant des scènes vécues et appréciées.

5. Données essentielles à la validation/invalidation des hypothèses

Dans le but de fournir des éléments complémentaires au protocole, j'ai décidé d'établir deux points essentiels à développer pour être en mesure de comprendre l'impact du dispositif sur le comportement des élèves au sein de la classe.

5.1 L'évolution de la structuration spatiale lors des séquences menées en danse

Lors de mes observations précédant la mise en place du protocole, je constatais que les élèves avaient des difficultés concernant le repérage dans l'espace.

À présent, il est temps de comparer le rapport des élèves à l'espace entre mes premières observations lors d'une séquence de ronde et jeux dansés et les dernières concernant une séquence de danse de création (période 3/4). J'ai décidé de comparer ces deux séquences car l'activité physique et plus précisément la danse, participent fortement à la structuration de l'espace et à la stimulation de l'imaginaire. Ainsi, entre ces deux séquences, le protocole a été mis en place et testé sur les élèves de la classe. Il est donc possible de rendre compte des évolutions constatées entre les deux périodes.

Premièrement, le protocole a permis aux élèves de travailler de façon régulière sur la structuration de l'espace et donc d'enrichir et de développer leur rapport à l'espace. Si je compare le comportement des élèves entre la première séquence de danse et la seconde, je constate une réelle amélioration en ce qui concerne les composantes du mouvement. En danse, il est primordial de travailler sur les composantes du mouvement afin d'enrichir le répertoire corporel et affectif des élèves. Ces composantes peuvent être liées au temps, au corps, à l'espace, aux relations avec les autres ou encore à l'énergie. J'ai pu observer que les élèves étaient beaucoup plus à l'aise avec l'espace scénique. Tous les enfants ont participé à la séquence, ce qui n'était pas le cas avant l'expérimentation. Ensuite, dans l'espace de déplacement, ils ont joué sur les changements de niveaux (haut/bas) et de directions (avant/côté). Pour finir, ils ont mobilisé leur espace corporel proche et leur corps pour produire des gestes (extension des bras notamment).

5.2 L'appropriation d'un plateau sur le thème de l'album *Dans la cour de l'école*

Dans un second temps, j'ai décidé de construire un support sous forme de plateau et constitué d'éléments relatifs à l'album.



Sur ce plateau se trouve donc l'album en format papier, les bouchons colorés, les planches d'illustration. Ce support est mis à disposition des élèves pour reprendre l'album lorsqu'ils le souhaitent (autonomie). La mise en place de ce dispositif de « plateau à histoires » (faisant également référence à la malle à souvenirs²³)

²³ Perrin-Doucey, A., & Warnet, S. (2015). La malle à souvenirs : un dispositif fécond pour l'enseignement littéraire en grande section. Repères, 8.

permet aux élèves de conserver une représentation de l'histoire et de s'y référer sur la base du volontariat. Ainsi, il peut permettre aux enfants de travailler l'espace à divers moments de la journée et de faire appel au réinvestissement. Je suppose que c'est ainsi que l'album de littérature de fiction prendra encore plus de sens dans la construction du concept d'espace.

D'après le questionnaire proposé aux enseignantes de l'école, l'espace reste encore très complexe et « flou » à appréhender par les élèves malgré certaines pratiques découlant de la littérature de jeunesse. C'est pour cette raison qu'il me semblait approprié de ne pas utiliser n'importe quel album de littérature de jeunesse mais un album de littérature de jeunesse de fiction et de conserver les supports et traces du travail effectué au sein de la classe. Les programmes officiels préconisent d'apprendre aux élèves à différencier l'imaginaire du réel. Grâce à ce plateau, les élèves peuvent faire travailler leur imaginaire en créant de nouvelles situations et en les transposant dans le réel à l'aide du matériel. Ils peuvent également reproduire les illustrations de l'album ou encore s'essayer au rappel de récit pour les plus téméraires. A l'issue de ce travail en autonomie, il convient de garder les traces des élèves et de reprendre, dans l'espace de regroupement, ce qu'ils ont pu faire avec le plateau. Ce temps permet d'engager une discussion dans le but que les élèves explicitent leur démarche et représentation.

À la suite de la séquence menée en classe, les élèves se sont appropriés le plateau et l'utilisent fréquemment. À cet âge, ces derniers apprécient particulièrement la manipulation des objets et les albums en tant que médiums. Les élèves ont été réceptifs immédiatement à l'histoire, ce qui permet d'avoir un engouement d'autant plus fort envers l'activité autonome. La mise en place des plateaux à histoire au sein de la classe est effective depuis le mois de janvier et a permis de favoriser l'autonomie des élèves tant au niveau réflexif qu'au niveau actionnel. Au départ, les élèves se trouvaient principalement dans la reproduction des illustrations de l'album et le feuilletage, puis, petit à petit, ils ont commencé à faire évoluer leurs pratiques. Certains élèves tentaient de « raconter », « lire » l'album à leurs camarades. D'autres imaginaient de nouvelles scènes de l'album sur le tapis de regroupement à l'aide des bouchons ou encore reproduisaient les scènes ensemble.

Ainsi, les deux points développés au sein de cette partie permettent de dresser une évolution concernant la façon dont les élèves structurent et s'approprient l'espace. Ces données servent avant tout à montrer que l'expérience proposée au sein de cette classe ouvre les possibles sur un réel apport d'un couplage réel/fictionnel en termes de construction de l'espace chez le jeune enfant.

5.3 Retour sur les hypothèses de départ

Maintenant que l'analyse de terrain est terminée, il est possible d'utiliser les données récoltées et essentielles pour valider ou non mes hypothèses de départ.

- ❖ L'album de littérature de fiction permet aux élèves de se confronter à une diversité de représentations et donc de mieux appréhender l'espace sous toutes ses formes

Tout au long de l'expérience menée sur le terrain, l'espace et l'album étaient deux éléments au cœur des apprentissages. L'album de Christophe Loupy proposait une richesse de représentations spatiales, connues ou inconnues, par les élèves. La compréhension de l'album et sa mise en scène ont permis d'appréhender ces représentations du point de vue du narrateur et dans la réalité. Ce qui conduit donc à l'appréhension et l'organisation de l'espace sous de nouvelles formes.

- ❖ Le recours à un album de littérature de fiction peut servir de prétexte à des déplacements physiques et ainsi, jouer un rôle dans la structuration de l'espace.

Dans mon protocole, l'album de littérature de fiction jouait un rôle prégnant. Il servait à la fois d'inducteur, mais aussi d'objet développant la pensée de l'élève. De manière générale, lorsque les élèves tentaient d'interpréter l'album et d'en saisir le sens, ils recouraient à des images mentales provenant de leurs expériences vécues. C'est en faisant appel à l'imitation physique qu'ils réussissaient, le mieux, à comprendre l'action qui se déroulait. Il n'était pas rare, au cours des rappels de récit, que les élèves effectuent les déplacements de l'album, et ce, avant même que la séance (n°3) concernant la mise en scène n'arrive. En outre, les prolongements et activités proposées lors de la séquence réinvestissent les organisations spatiales travaillées dans l'album à travers la reproduction (séance 2), la réalisation (séance 3) ou encore la construction (séance 5).

- ❖ L'album de littérature de fiction permet d'imaginer et de penser certaines représentations, abstraites pour les élèves, en activant des expériences corporelles.

Dans la mise en place de ma séquence, j'ai également cherché à savoir si le recours aux aspects littéraires de l'album de fiction permettait de mieux appréhender les représentations les plus abstraites chez les élèves. Le récit de fiction fait appel à l'imaginaire des élèves et se combine étroitement au langage, il entretient une proximité particulière avec l'action. Il se

caractérise comme « le lieu des mondes possibles²⁴ ». Dès la première séance, les élèves les plus attentifs ont réussi à entrer dans la lecture et donc dans l'univers de l'album. Lors des lectures offertes par l'adulte, l'enfant a été amené à s'impliquer physiquement et corporellement au travers de la dimension affective (Cavaillé, 2016). De plus, l'attractivité de l'album proposé, la mise en voix et la gestuelle effectuée par l'enseignante ont été, tout autant, des composantes influentes dans le plaisir et l'investissement des élèves. Les discussions menées avec les élèves en début et fin de séances ont également permis de percevoir leur niveau d'engagement affectif. En effet, la plupart faisaient référence à leurs expériences vécues ou à des souvenirs.

Néanmoins, je ne peux établir une réelle validation de cette hypothèse en m'appuyant seulement sur un album de jeunesse. Plus un enfant sera confronté à la lecture d'albums et plus il établira des liens entre ses souvenirs, ses expériences ou encore ses autres lectures pour construire des représentations. C'est en ce sens, que le protocole proposé pourrait être prolongé et enrichi dans l'objectif d'établir un réseau d'album.

²⁴ Cavaillé, F. (2016). Que peut la fiction pour la géographie ? Les apports de la littérature de jeunesse dans les apprentissages. *Annales de géographie*, 246-271.

Conclusion

C'est au moment de conclure cette recherche que les réponses du questionnaire distribué aux enseignantes de l'école me paraissent profitables. En effet, divers types d'obstacles ont été soulevés concernant les élèves et leur rapport à l'espace. De manière générale, les enfants sont confrontés à des difficultés lorsqu'il s'agit de représenter l'espace, de le comprendre. Cela s'explique notamment par les différents stades de développement auxquels les enfants font face et, qui varient d'un individu à l'autre. Un point, important et non négligeable, n'avait pas été évoqué et concerne la vision égocentrique du jeune enfant.

Afin d'aider les élèves à tenter de percevoir une vision plus globale des lieux, il est important de les confronter à une diversité de représentations. C'est pour cette raison, que l'album de littérature de fiction intervient en tant que créateur d'imaginaire dans le but de produire des images mentales. Il intervient également en tant qu'espace de médiation neutre permettant aux élèves de produire du langage et des échanges afin de donner lieu aux interprétations. Le récit de fiction peut alors permettre de problématiser l'espace en adoptant une mise à distance juste entre les expériences vécues et le concept abstrait en question. Cet ensemble rend alors possible le développement de la pensée de l'élève et l'amène à « prendre le risque de penser » et à déployer « une pensée plus conceptuelle » (Chirouter, 2013, 99, 104).

Ainsi, cette notion riche, est bien plus complexe à appréhender qu'elle n'y paraît. L'espace mobilise à la fois l'individu et la subjectivité.

Chaque situation proposée dans la phase expérimentale favorise l'entrée dans le récit de fiction en travaillant à la fois sur la compréhension mais également sur le rapport à l'espace. Au cours du protocole, les élèves ont été soumis à une diversité de représentations spatiales issues de l'album. Ils ont alors enrichi leur répertoire et fait face à une multitude de possibles et d'émotions (Cavaillé, 2014).

Le plus intéressant pour les élèves, provient du fait qu'ils ont, à leur disposition, une pluralité d'occupation d'un seul espace et cela leur permet de mieux l'appréhender sous toutes ses formes. Avec l'aspect affectif que prodigue l'album aux élèves, une dimension de l'ordre de l'imitation apparaît. Les élèves sont conduits à effectuer des déplacements physiques et à explorer l'espace à partir des représentations.

En ce qui concerne l'appropriation de l'univers représenté par l'album de fiction et le recours aux expériences corporelles pour mieux en comprendre la structuration, il faudrait avoir un protocole davantage étendu sur la durée pour permettre de réfuter ou non l'hypothèse.

Cette expérimentation semble intéressante du point de vue de l'apprentissage de la structuration de l'espace chez l'enfant. Cependant, il serait nécessaire de poursuivre l'analyse des effets de l'album de fiction sur l'espace en proposant de nouvelles lectures en réseaux. En élargissant le travail sur une période annuelle, avec une multitude d'activités et à partir d'un plus grand nombre de récits de fiction, les résultats seraient d'autant plus significatifs. Ainsi, pour réutiliser le protocole mis en place et dans un souci de continuité avec les programmes scolaires, il est possible de mettre en place un réseau concernant l'univers de Christophe Loupy en utilisant l'album *Après la récré.*

Il s'agit ici de présenter un protocole permettant l'apprentissage de la structuration de l'espace en créant du sens et en se rapprochant, au mieux, du développement de l'enfant.

Bibliographie

Cavaille, F. (2014). (Ap)prendre la géographie par les sentiments. *Carnets de géographes*, 4.

Cavaillé, F. (2016). Que peut la fiction pour la géographie ? Les apports de la littérature de jeunesse dans les apprentissages. *Annales de géographie*, 246-271.

Chirouter, E. (2013). Penser le monde grâce à la littérature : analyse d'une pratique à visée philosophique à l'école primaire. *Erudit*, 99.

Considère, S., & Leduc, C. (2012). Fiction littéraire et géographie au cycle 3. *Repères*, 4-6.

Jacques, L., & Michel, L. (2003). *Dictionnaire de géographie et de l'espace des sociétés*. France: Belin.


Lurçat, L. (1982). *Espace vécu et espace connu à l'école maternelle*. Paris: ESF.

Moles, A., & Rohmer, E. (1998). *Psychosociologie de l'espace*. Paris: L'Harmattan.

Perrin-Doucey, A., & Warnet, S. (2015). La malle à souvenirs : un dispositif fécond pour l'enseignement littéraire en grande section. *Repères*, 8.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1948). *La représentation de l'espace chez l'enfant*. Paris: PUF.

Annexes

DANS LA COUR DE L'ÉCOLE		TPS/PS	Période 3/4
<i>Objectif : Apprendre à coder et décoder l'espace à partir de l'album « dans la cour de l'école »</i>			
<i>Compétences visées :</i> <ul style="list-style-type: none"> - Écouter de l'écrit et comprendre - Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre. - Faire l'expérience de l'espace - Se repérer dans l'espace, se déplacer avec ses pairs - Représenter l'espace 		<i>Domaines mobilisés :</i> <ul style="list-style-type: none"> - Domaine 1 : s'approprier le langage - Domaine 2 : agir et s'exprimer avec son corps dans l'espace - Domaine 5 : se repérer dans l'espace 	
			
Séance	Objectif	Activité	Matériel
1) Découverte de l'album	Comprendre l'histoire et ses représentations	Lecture offerte, compréhension	Album
2) Reproduction des illustrations	Reproduire une page de l'album avec le matériel à disposition	Tri, alignement, reproduction	Bouchons, planches,
3) Se déplacer dans l'espace en fonction d'une représentation plane	Reproduire des scènes et se déplacer dans l'espace en fonction d'une représentation plane	Mise en scène de l'album dans la réalité	Album, appareil photo
4) De la réalité à la représentation plane	Associer une représentation 3D à une représentation plane	Associer les images de l'album aux photos	Fiche
5) Invention d'une nouvelle page de l'album	Inventer une nouvelle page à l'album	Appel à l'imaginaire, création	Bouchons roses et bleus, matériel de construction

Annexe 2 : fiche de préparation séance 1

Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions	TPS/PS	Séance 1/ 20'	15/01/19 et 05/02/19
---	--------	---------------	----------------------

Objectif de la séance	• Découvrir un nouvel album, comprendre l'histoire et ses représentations
Compétences	• Écouter et comprendre un texte lu par l'adulte • Décrire et comprendre les illustrations stylisées.
Prérequis	• Chaque jour les élèves ont un temps ritualisé pour manipuler des livres, demander des lectures....
Matériel	– Album « Dans la cour de l'école » de Christophe Loupy

Tâche de l'élève	Tâche de l'enseignante	Consignes	Organisation/ temps
<p>Écouter attentivement l'histoire</p> <p>Répondre aux questions posées.</p> <p><u>Attendus :</u></p> <p>Q1</p> <ul style="list-style-type: none"> – il y a des ronds, des couleurs (rose, bleu...) <p>Q2 :</p> <ul style="list-style-type: none"> – des filles et des garçons à l'école, ils vont dans la cour de récréation pour jouer, ils font des rondes <p>Reformuler/ se réapproprier le vocabulaire employé par l'enseignante (cour, ronds, ronde).</p>	<p>Le livre est tourné vers la classe pendant la lecture.</p> <p>Enrôlement et découverte du livre : présentation du livre. Description de la première de couverture, auteur, titre (vocabulaire)</p> <p>Déroulement :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Lecture offerte de l'histoire – Vérification de la compréhension de l'histoire et reformulation <p><i>Orienter et animer les échanges</i> qui suivent l'écoute.</p> <p>Discussion ouverte sur ce que les élèves ont aimés de l'histoire.</p>	<p>« Qu'est-ce que vous voyez sur la couverture du livre ? »</p> <p>« Que se passe-t-il dans cette histoire ? Que représentent les ronds ? Que font les enfants ? Où se trouve la cour à l'école ? »</p> <p>→ montrer chaque page si les élèves ont des difficultés</p> <p>« Qu'avez-vous aimé ? »</p>	<p>Coin regroupement/ en groupes</p> <p>Collectif / 5'</p> <p>Collectif/ 10'</p> <p>Collectif/ 5'</p>

Annexe 3 : fiche de préparation séance 2

Différenciation/évolution possible : faire reproduire le modèle aux élèves sans la planche mais directement sur la table

Ateliers autonomes :

- Remettre dans l'ordre les cartes modèles : « ordonner une suite de photographies ou d'images, pour rendre compte d'une situation vécue ou d'un récit fictif entendu, en marquant de manière exacte succession et simultanéité » (BO, 2015)

*L'album peut être utilisé s'il y a un oubli ou pour différencier. L'album doit être utilisé pour **vérifier** son travail à la fin.*

Annexe 4 : fiche de préparation séance 3

<i>Explorer le monde</i>	TPS/PS	Séance 3 / 25'	26/02/19
--------------------------	---------------	-----------------------	-----------------

Objectif de la séance	• Reproduire des scènes et se déplacer dans l'espace en fonction d'une représentation plane
Compétences	• Faire l'expérience de l'espace, se repérer dans l'espace • Se situer par rapport aux autres
Prérequis	• Album connu, séquence rondes et jeux dansés en motricité
Matériel	– Cour de l'école matérialisée par un carré, album, appareil photo

Tâche de l'élève	Tâche de l'enseignante	Consignes	Organisation/ temps
Écouter attentivement	Enrôlement : rappel de l'histoire de l'album L'enseignante montre aux élèves les illustrations de l'album.	« Vous souvenez-vous de l'histoire « Dans la cour de l'école » ? »	Collectif / 5'
Verbaliser les illustrations. À chaque page, les élèves se placent dans la cour comme sur la page de l'album (petit train, ronde, etc.) → Se placer seul → Tenter de s'organiser avec les autres	Montrer une des illustrations. A la suite de la verbalisation lire la page. L'enseignante (ou l'ATSEM), prend en photo chaque mise en scène. → Bien amener à la distinction entre filles/garçons pour se placer dans l'espace	« Nous allons devenir les points de l'album : chaque enfant sera un point. Qui seront les points bleus ? Les points roses ? Où devons-nous aller ? » « Nous allons jouer cette histoire en vrai...Je vais vous montrer une illustration de l'album et vous me direz ce que cela représente... »	15'
Produire du langage d'action, d'évocation	Remarque : ne pas commencer par la première double page « qu'est-ce qu'on rigole ! » Visionner collectivement les photos sur l'ordinateur et se remémorer les actions réalisées...y compris les erreurs	« Quand je vous donnerai le signal vous partirez dans le carré (espace délimité de la cour) et vous ferez la même chose que dans l'album...je vous prendrai en photo...Il faut se mettre d'accord ! »	5'

Annexe 5 : fiche de préparation séance 4

Explorer le monde	TPS/PS	Séance 4 / 20'	12/03/19
-------------------	--------	----------------	----------

Objectif de la séance	• Associer les images de l'album aux photos prises au cours de la séance précédente
Compétences	• Représenter l'espace • Situer les objets par rapport à soi-même
Prérequis	• Album connu, expérience liée à l'espace
Matériel	– album, photos, illustrations

Tâche de l'élève	Tâche de l'enseignante	Consignes	Organisation/ temps
<p>Écouter attentivement</p> <p>Verbaliser les illustrations → <i>langage d'évocation</i> pour les plus à l'aise et les PS</p> <p>Retrouver la photo qui correspond à chaque page de l'album</p>	<p>Enrôlement : rappel de l'histoire de l'album et de la séance précédente (mise en scène) L'enseignante montre aux élèves le matériel et explique les consignes.</p> <p>Déroulement : Faire un exemple tous ensemble.</p> <p>Demander aux élèves comment ils savent que c'est la bonne illustration → chercher des indices, justifier.</p> <p>Aider les élèves les plus en difficultés : → tu as l'illustration de la ronde, sur quelle photo fais-tu la ronde ? ...</p> <p>Bilan : Observation des productions, bilan de l'activité.</p>	<p>« Vous souvenez-vous de l'histoire « Dans la cour de l'école » ? »</p> <p>« La dernière fois nous avons joué l'album et nous avons pris des photos, elles sont sur l'ordinateur vous vous rappelez ? »</p> <p>« Pouvez-vous me dire ce que vous voyez sur la table ? »</p> <p>« Vous devez essayer de retrouver la photo qui va avec l'illustration de l'album »</p>	<p>Collectif / 5'</p> <p>10'</p> <p>5'</p>

Prolongement atelier semi-dirigé : représenter la photographie à l'aide de gommettes

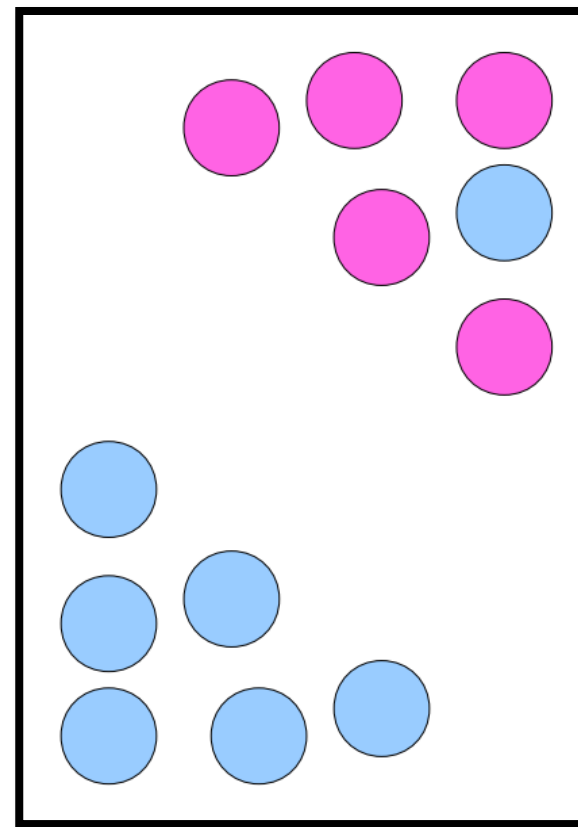
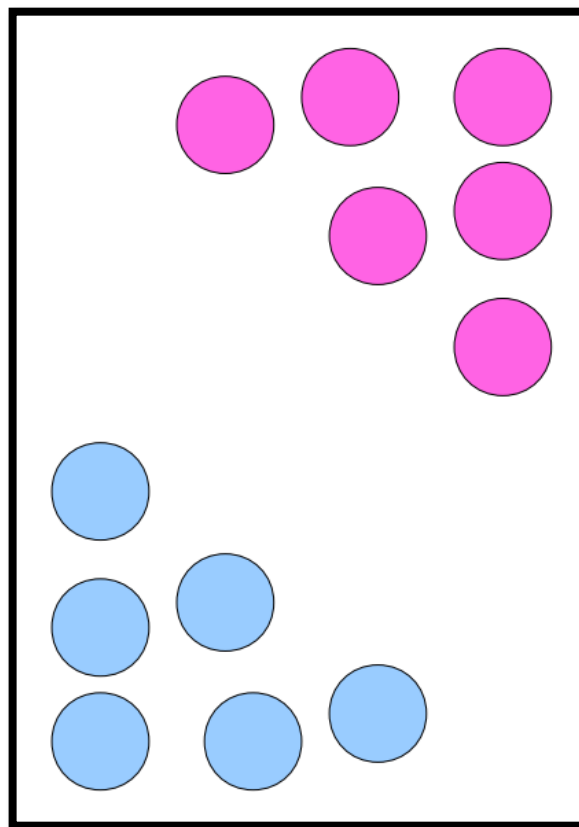
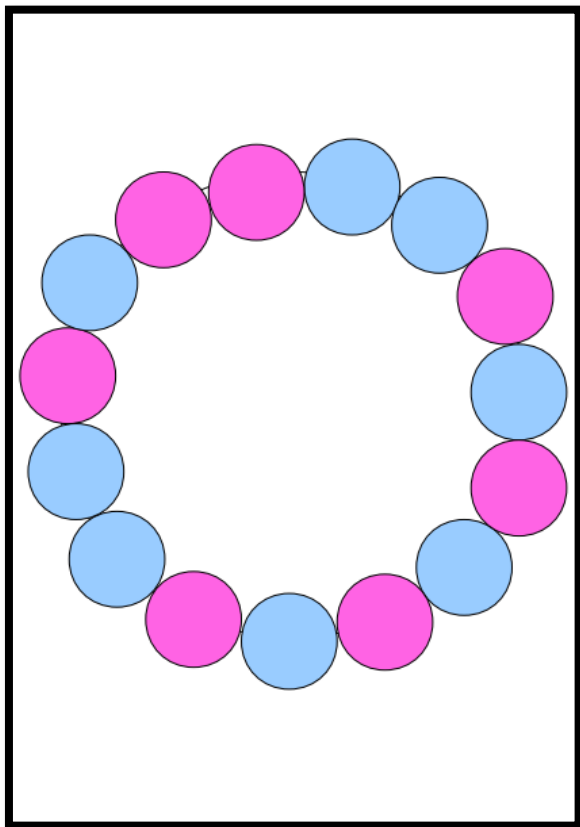
Annexe 6 : fiche de préparation séance 5

Explorer le monde	TPS/PS	Séance 5 / 20'	19/03/19
-------------------	--------	----------------	----------

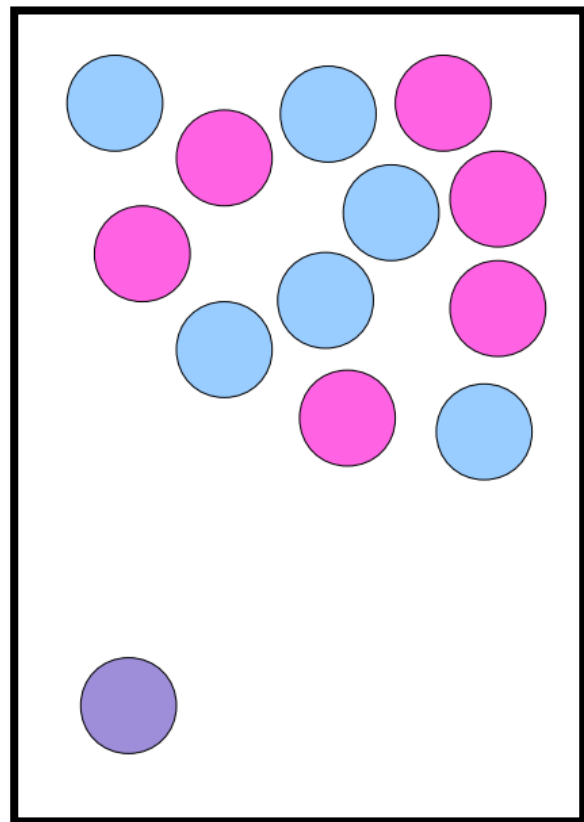
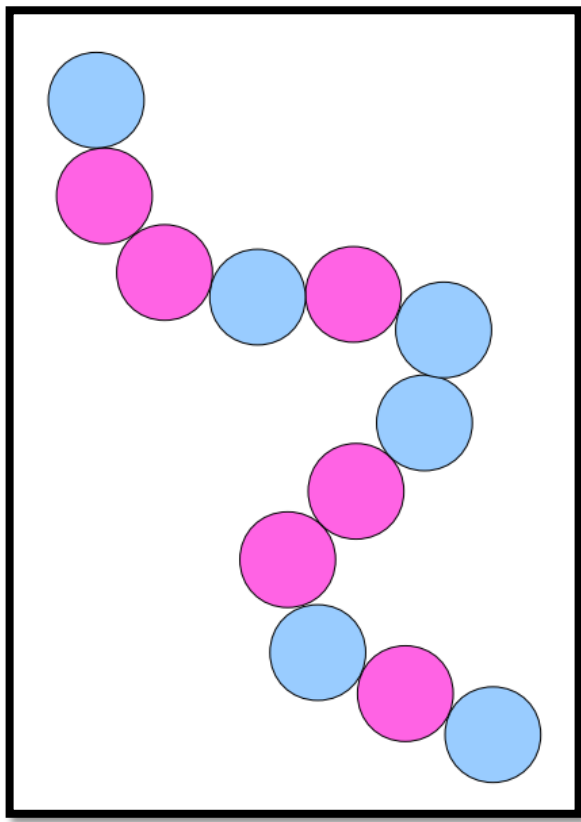
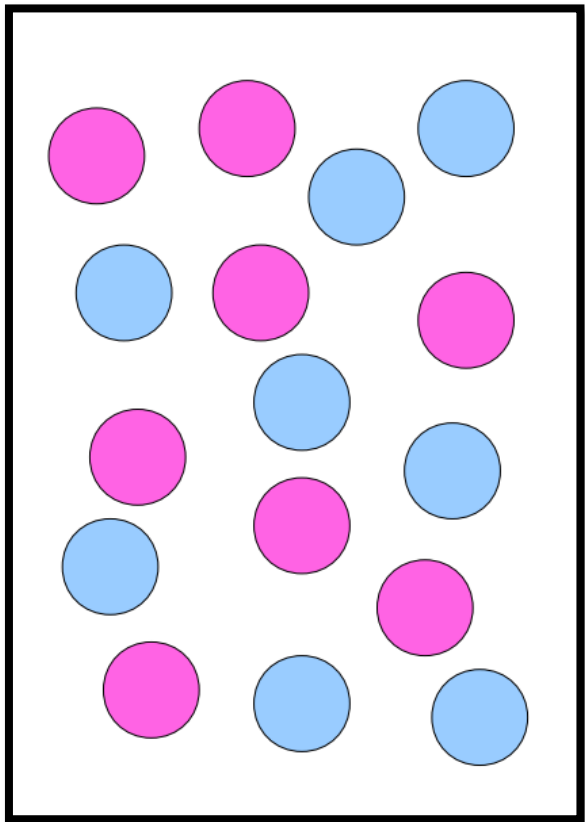
Objectif de la séance	<ul style="list-style-type: none"> • Inventer une nouvelle page à l'album à l'aide du matériel mis à disposition
Compétences	<ul style="list-style-type: none"> • Développer son imaginaire • Représenter l'espace • Situer les objets par rapport à soi-même
Prérequis	<ul style="list-style-type: none"> • Album connu, expérience liée à l'espace
Matériel	<ul style="list-style-type: none"> – Album, Kaplas, bouchons

Tâche de l'élève	Tâche de l'enseignante	Consignes	Organisation/ temps
<p>Écouter attentivement</p> <p>Rappel de récit → <i>langage d'évocation</i> pour les plus à l'aise et les PS</p> <p>Chercher et imaginer une nouvelle page. → Se mettre d'accord avec les autres</p> <p>Représenter la situation à l'aide du matériel.</p> <p>Décrire la nouvelle page et lui attribuer un nom.</p>	<p>Enrôlement : rappel de l'histoire L'enseignante montre aux élèves le matériel, demande à quoi il va pouvoir servir et explique les consignes.</p> <p>Déroulement :</p> <p>Valider/invalidier les propositions de représentations de l'espace. Inciter les élèves à se mettre d'accord.</p> <p>Demander aux élèves de représenter la nouvelle page choisie à l'aide du matériel → symbolisation, codage</p> <p>Bilan : Observation de la production, bilan de l'activité.</p>	<p>« J'ai repris l'album « Dans la cour de l'école » et j'ai apporté du matériel, à votre avis qu'allons-nous faire avec ? »</p> <p>« J'aimerais que l'on rajoute une nouvelle page à l'album, nous allons la créer tous ensemble : »</p> <p>« Que faites-vous d'autre dans la cour de récréation et qu'il n'y a pas dans l'album ? »</p> <p>« Comment allons-nous représenter cela avec le matériel ? »</p> <p>« Nous allons donner un nom à cette représentation pour que les autres sachent ce que c'est »</p>	<p>Collectif / 5'</p> <p>10'</p> <p>5'</p>

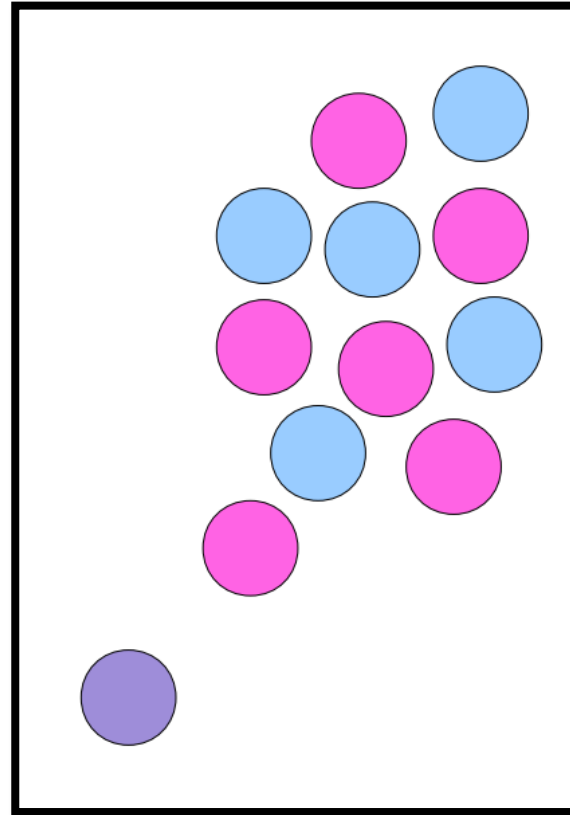
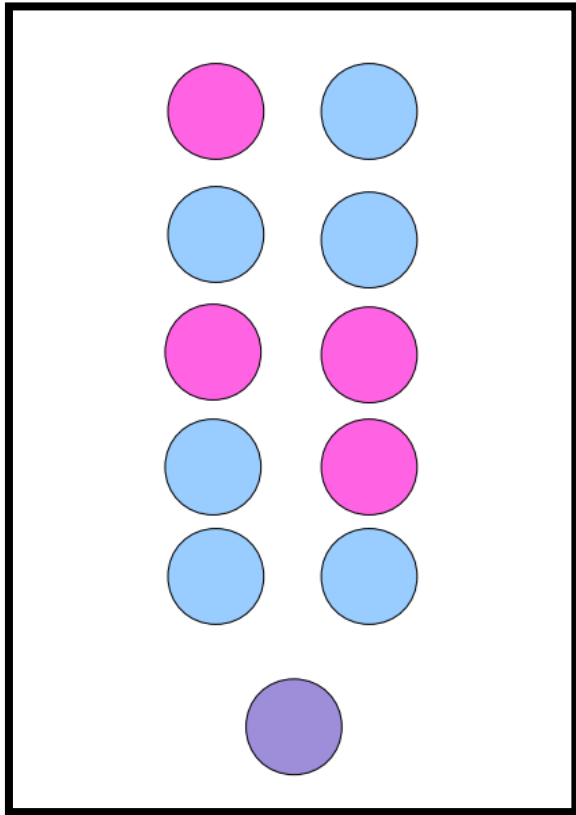
Annexe 7 : planches utilisées lors la séance 2 (version réduite)



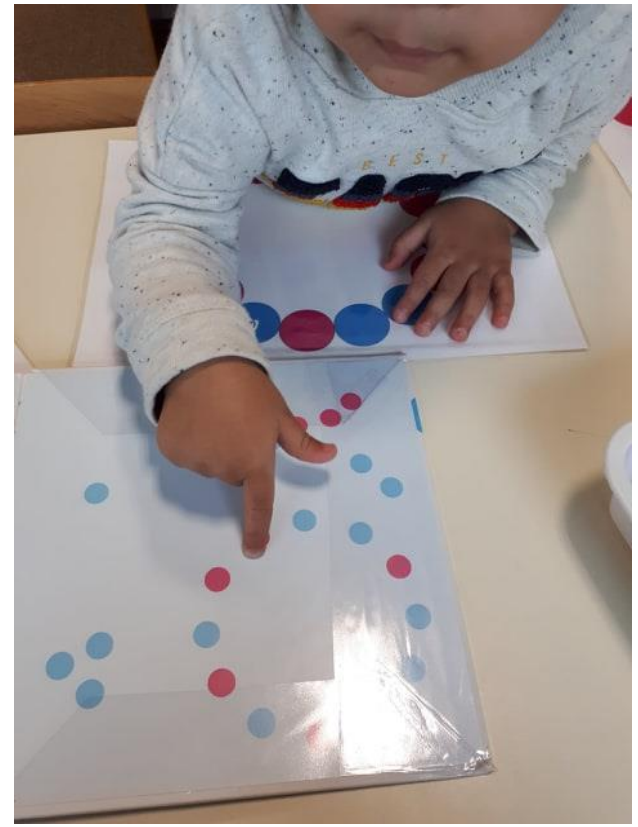
Annexe 7 : planches utilisées lors la séance 2 (version réduite)



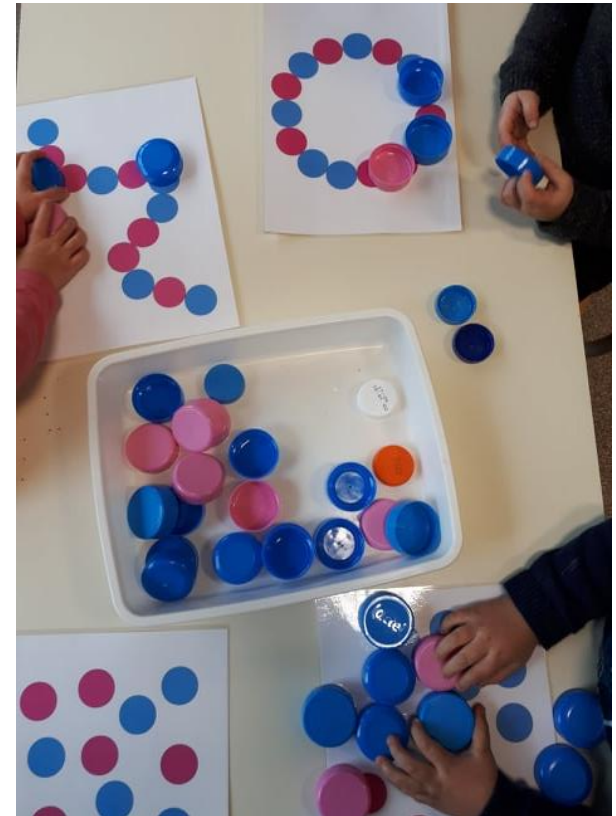
Annexe 7 : planches utilisées lors la séance 2 (version réduite)



Annexe 8 : les élèves en activité (séance 2)



Annexe 8 : les élèves en activité (séance 2)



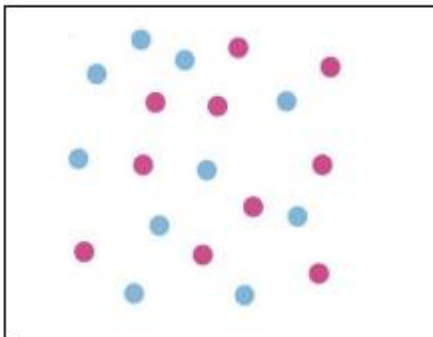
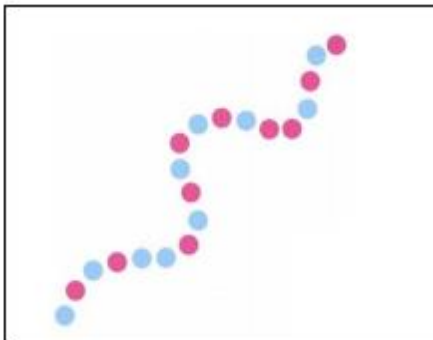
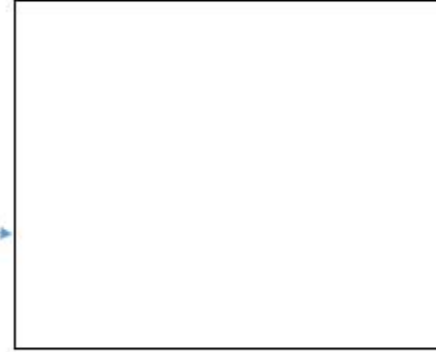
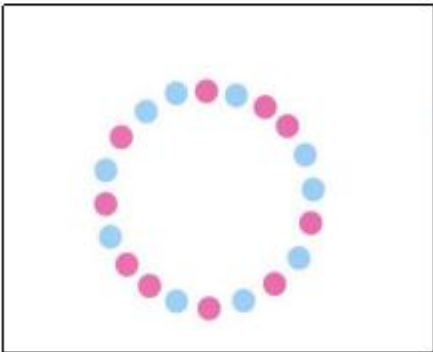
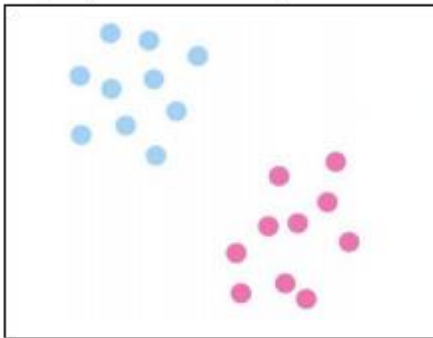
Annexe 8 : les élèves en activité (séance 2)



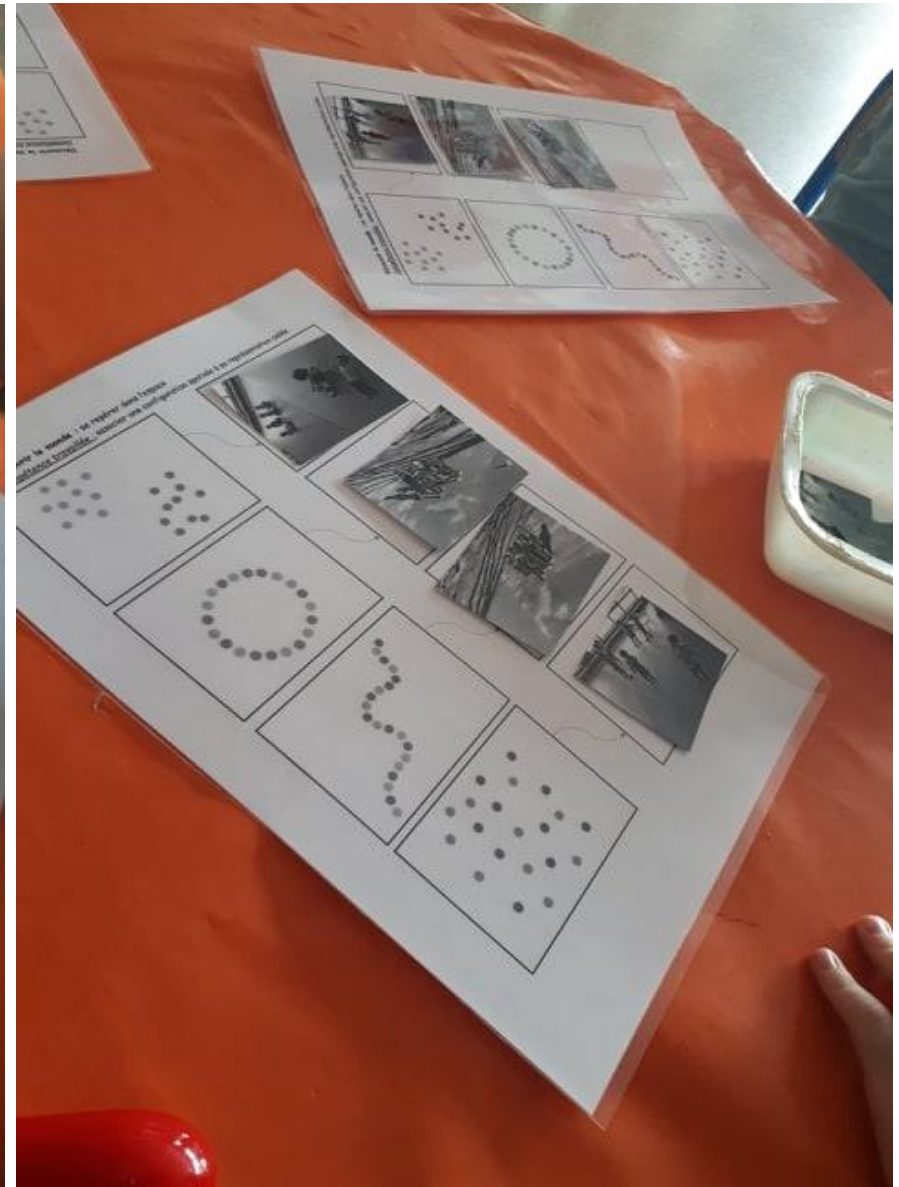
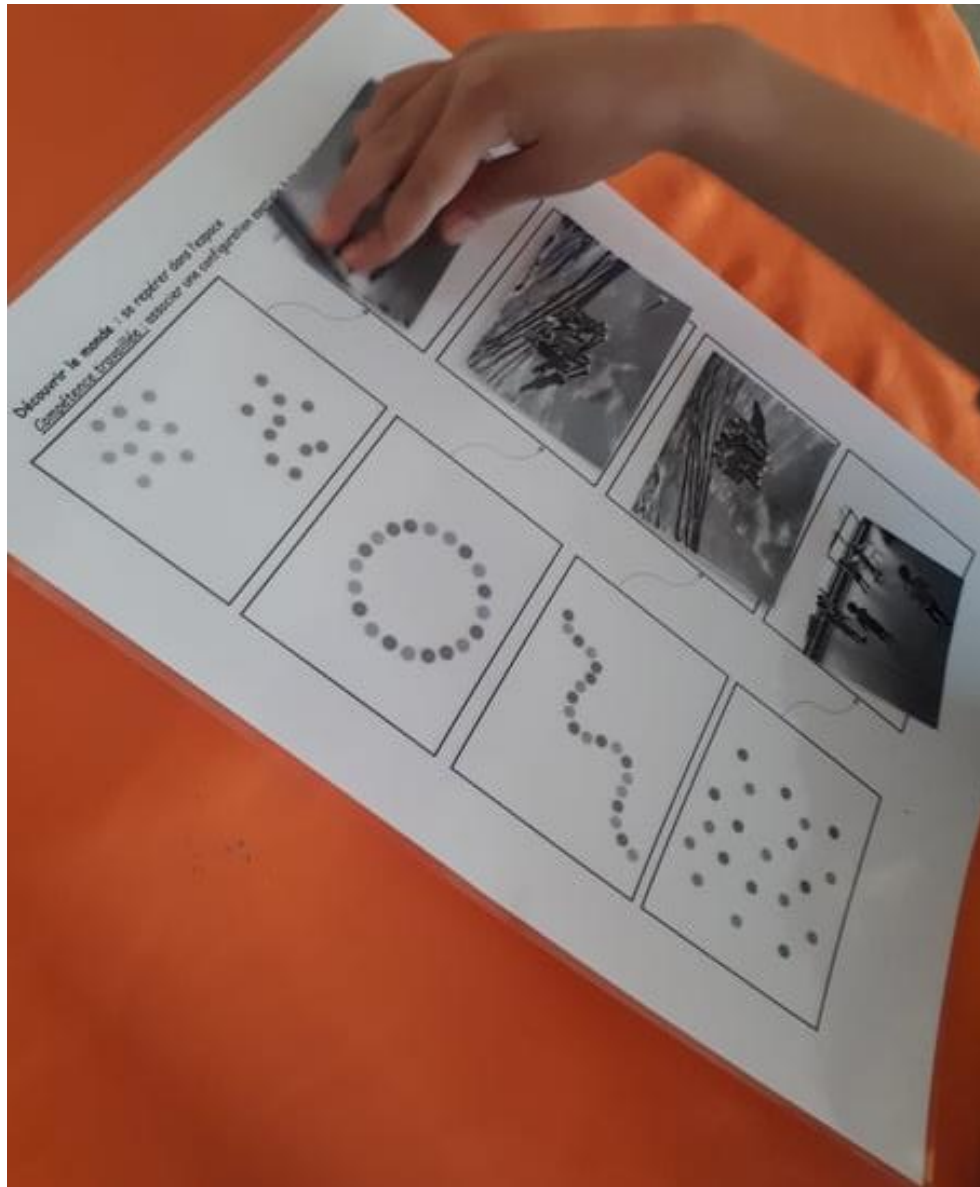
Annexe 9 : fiche séance 4

Découvrir le monde : se repérer dans l'espace

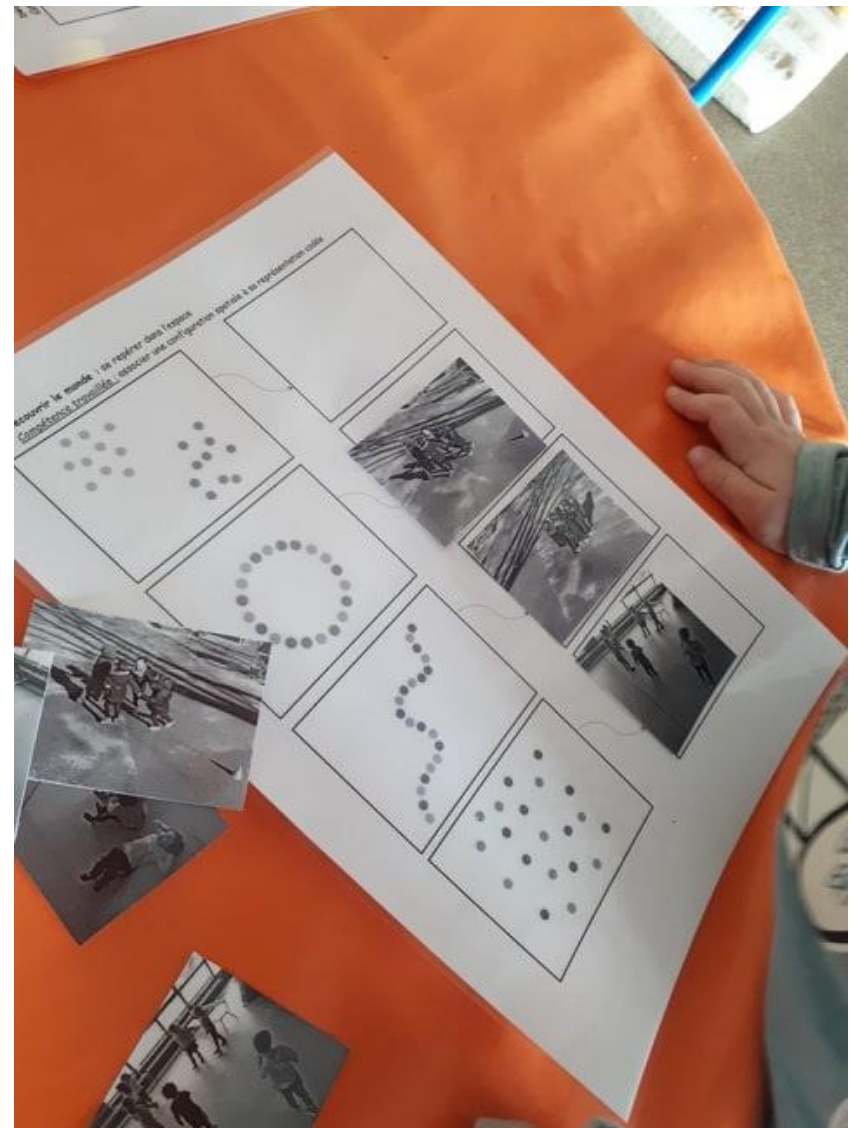
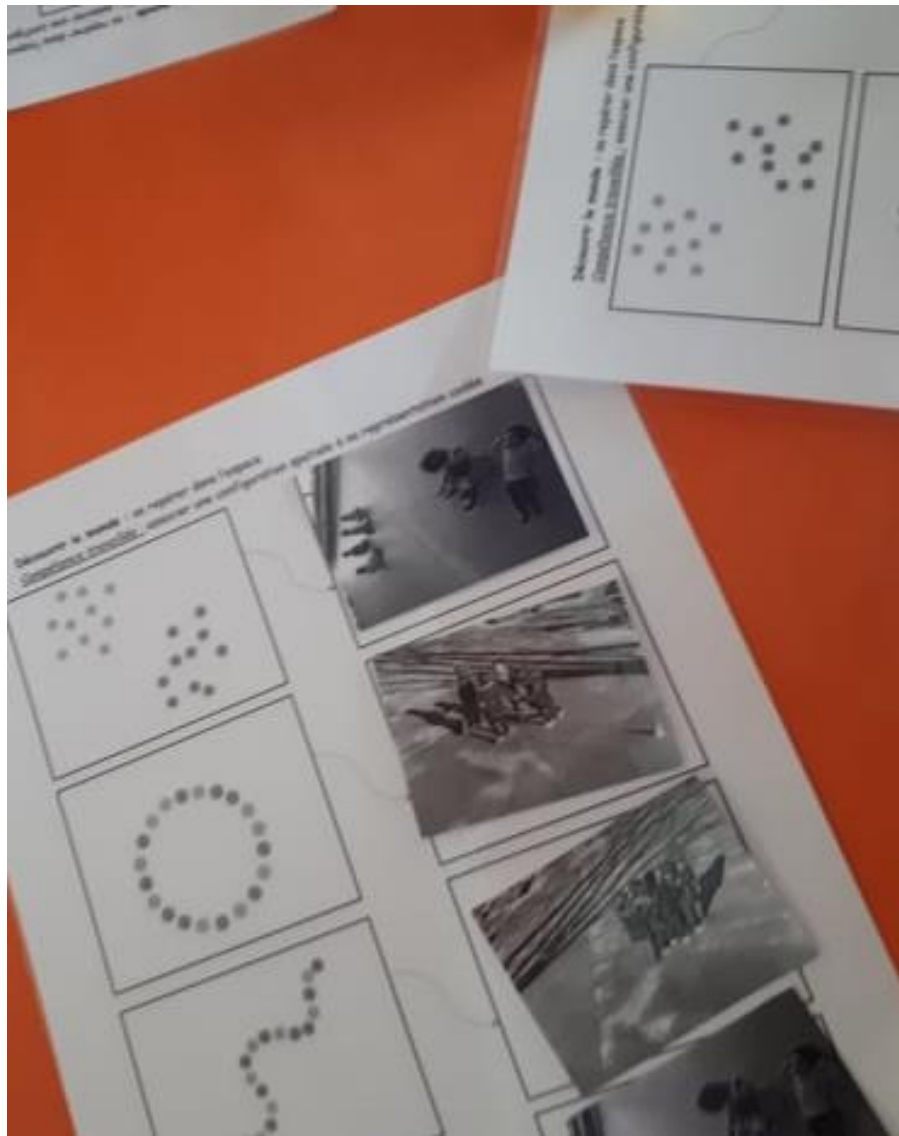
Compétence travaillée : associer une configuration spatiale à sa représentation codée



Annexe 10 : productions des élèves (séance 4)

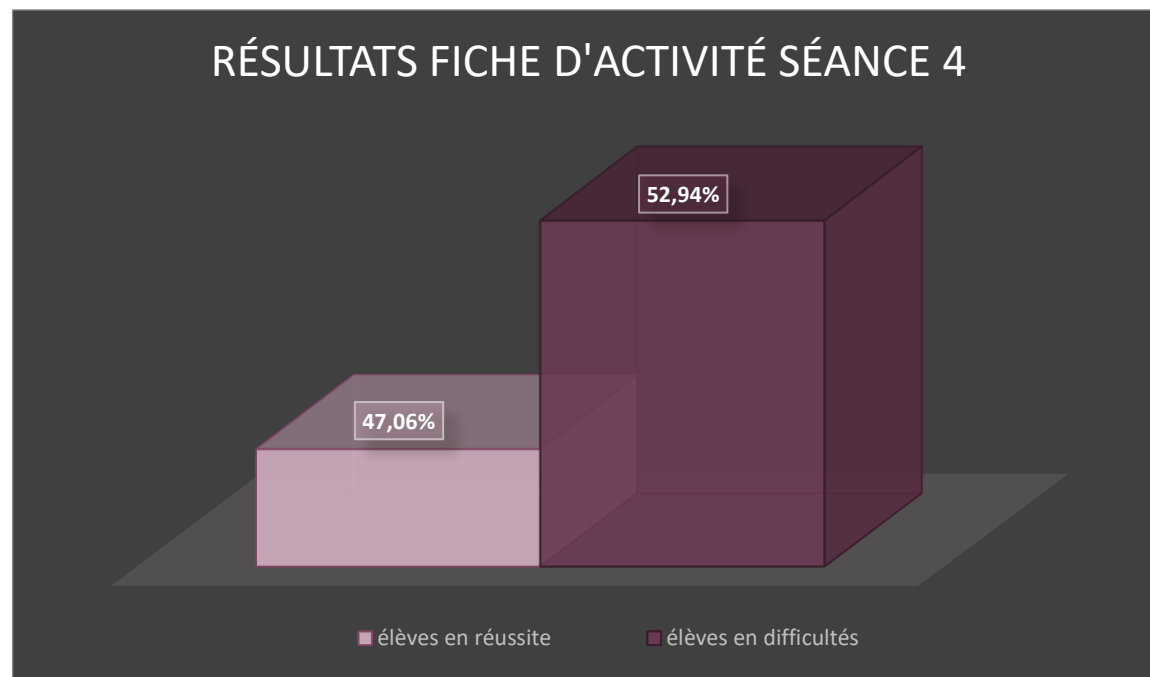


Annexe 10 : productions des élèves (séance 4)



Annexe 11 : nombre d'enfants ayant réussi la fiche d'activité (séance 4)

Figure 1



Annexe 12 : exemple d'un autre plateau à histoire réalisé lors de la séquence de danse de création



Annexe 13 : questionnaire remis aux enseignantes

QUESTIONNAIRE INITIAL DES PROFESSEURS SUR L'ESPACE AU CYCLE 1

Quel est votre rapport à la géographie ?

Que pensez-vous du volume horaire dédié à l'étude de l'espace en cycle 1 ?

**Comment abordez-vous l'espace au sein de votre classe ?
Avec quels supports ?**

Avez-vous déjà utilisé la littérature de jeunesse pour aborder l'espace ?

Que pensez-vous de l'apport possible de la littérature pour penser/représenter l'espace ?

Quels sont, selon vous, les obstacles que rencontrent les élèves dans la structuration de l'espace ?

4^{ème} de couverture

Mots clés : album de littérature de fiction, espace, structuration, réel, cycle 1

Résumé : La recherche présentée s'intéresse aux possibles de l'album de littérature de jeunesse de fiction dans la structuration de l'espace chez le jeune enfant. L'échantillon étudié se compose de 17 élèves de toute petite et petite sections. Le protocole proposé s'appuie sur un album de Christophe Loupy : *Dans la cour de l'école* qui convoque un graphisme et un codage particulier où des ronds colorés occupent l'un des espaces quotidiens des tout petits. L'objectif est de s'interroger sur le couplage fiction/réel en faisant appel à l'album en tant que levier et inducteur à la construction de l'espace.

Keywords : fiction literature album, space, structuring, real, cycle 1

Abstract : The research studies in the possibilities of the children's fiction literature album in structuring space in young children. The sample studied consists of 17 students from very small and small sections. The proposed protocol is based on an album by Christophe Loupy: *Dans la cour de l'école*, which features a special graphic design and coding where coloured circles occupy one of the little ones' daily spaces. The goal is to question the fiction/real coupling by using the album as a lever and inducer for the construction of space.