



HAL
open science

Les prémices de la géographie en maternelle : les lieux et l'environnement à travers les albums

Yohan Pascal

► **To cite this version:**

Yohan Pascal. Les prémices de la géographie en maternelle : les lieux et l'environnement à travers les albums. Sciences de l'Homme et Société. 2020. <dumas-03108436>

HAL Id: dumas-03108436

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03108436v1>

Submitted on 13 Jan 2021

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.



HAL Authorization

Année universitaire 2019-2020

Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation
et de la formation*

Mention Premier degré

Les prémices de la géographie en maternelle.
Les lieux et l'environnement à travers les albums.

Présenté par Yohan PASCAL

Écrit scientifique réflexif encadré par Martine KONÉ

SOMMAIRE

Introduction.....	1
Etat de l’art.....	2
1. Explorer le monde pour mieux le comprendre, un enjeu majeur.....	2
1.1. Monde, géographie, de quoi parlons-nous ?.....	2
1.1.1. Définir les termes : explorer le monde et géographie.....	2
1.1.2. De l’exploration de l’espace à la géographie dans les programmes.....	3
1.2. Le développement de l’enfant et l’exploration du monde.....	5
1.2.1. Grandir, explorer, comprendre.....	5
1.2.2. L’exploration du monde, un enjeu interdisciplinaire structurant.....	6
1.2.3. Comprendre seul, comprendre en groupe.....	7
1.2.4. Comprendre avec l’aide de l’adulte.....	8
1.3. Sans acculturation, pas de compréhension du monde.....	9
1.3.1. La culture pour comprendre les albums.....	9
1.3.2. Les albums comme accès à l’information : Réel, fiction, culture du regard.....	9
1.3.3. La culture du réel.....	10
2. Une nécessaire éducation du regard.....	11
2.1. Percevoir le monde.....	11
2.1.1. La notion de « regard » introduite par celle de « point de vue ».....	11
2.1.2. Le rôle spécifique des albums dans la construction de la notion d’espace.....	12
2.1.3. L’environnement et les albums sont des supports important.....	13
2.2. Des langages pour comprendre.....	13
2.2.1. Les mots, le langage, une priorité pour aiguïser les sens et comprendre.....	13
2.2.2. Comprendre au-delà des mots, le rôle de l’image.....	14
2.3. Structurer pour comprendre et échanger.....	15
2.3.1. Représenter le paysage pour l’apprivoiser.....	15
2.3.2. Catégoriser, organiser pour comprendre.....	16
3. Problématique et hypothèse.....	17
Méthodologie.....	18
1. Cadre du recueil des données.....	18
2. Cadre et déroulement de la séquence.....	18
2.1. Démarche de la séquence.....	18
2.2. Plan de la séquence.....	22
3. Démarche et protocole de recueil de données.....	25
3.1. Démarche de la séquence d’apprentissage.....	25
3.2. Protocole du recueil de données.....	25

Analyse.....	26
1. Obstacles et difficultés de mise en œuvre de l'expérimentation.....	26
2. Résultat des productions et verbalisations d'élèves.....	27
2.1. Analyse des productions.....	27
2.2. Analyse des verbalisations.....	29
2.2.1. Les élèves disent ce qui figure sur leur dessin d'observation du paysage réel.....	30
2.2.2. Analyse en groupe du paysage observé en suivant les catégories/zones du paysage.....	31
2.2.3. Les élèves disent ce qu'ils ont représenté du réel dans leurs productions.....	32
2.2.4. Questionnement, lecture et compréhension des paysages représentés dans les albums.	32
2.3. Analyse de la compréhension.....	34
2.3.1. Tour de table de la compréhension de « l'Afrique de Zigomar ».....	34
2.3.2. La compréhension du réel et l'ouverture au monde.....	34
3. Discussion et ouvertures.....	35
3.1. Mise en lien avec les recherches antérieures.....	35
3.2. Limites.....	35
3.3. perspectives.....	35
 Conclusion.....	 36
 Bibliographie.....	 37
 Annexes.....	 38
 Résumé.....	 Fin.

Les prémices de la géographie en maternelle.

Les lieux et l'environnement à travers les albums.

Introduction

Au moment où les mots que vous lisez sont écrits, une partie du système scolaire français, de la maternelle à la 5^e, s'apprête à retourner dans ses locaux. Nous aurons passé 7 semaines à faire l'école hors les murs, l'école confinée. Depuis quelques mois le monde entier est bouleversé par les effets en chaînes liés à un virus, une situation sanitaire qui a été classée pandémie par les grandes puissances mondiales et l'Organisation Mondiale de la Santé. C'est dans ce moment particulier que l'expérimentation de ce travail a eu lieu.

Au cours de cette période, les élèves ont appris à lire l'espace réel, à le représenter et à en parler. En parallèle, ils ont analysé les illustrations de différents albums pour les situer par rapport à la réalité. Ce travail sur la géographie, sur l'espace marquera sans doute longtemps la vie des élèves qui l'ont vécu. Comme me disait récemment un grand-père d'élève : « Nous sommes en train de vivre l'Histoire que nos descendants apprendront dans le futur. » Alors les élèves auront réalisé un travail sur l'espace et vécu un marqueur du temps long. Le projet qui a été mené aboutit à une production commune : elle prendra place dans leur parcours d'éducation artistique et culturel tout en leur donnant des bases pour construire leurs savoirs en histoire-géographie.

Dès l'introduction, il est important de noter que la situation exceptionnelle pour faire classe engendre une organisation et une analyse différentes de ce qui peut être fait en temps normal. C'est un peu comme si cette expérimentation avait été faite avec la plupart des parents dans la classe, comme si la culture de l'école et celles des familles s'étaient mélangées. De ce fait, la situation d'expérimentation est parasitée, mais l'attention des élèves et leur participation améliorées.

L'expérimentation vécue ces dernières semaines s'inscrit dans un projet au long cours et permet de réinvestir du vocabulaire et des notions ainsi que d'utiliser des outils devenus presque familiers. Les élèves avaient déjà travaillé sur les images pour décrire, représenter, pour différencier différents types d'ouvrages (albums, documentaires, abécédaires...etc...). À travers les activités artistiques, ils ont expérimenté de nombreux supports, médiums, outils et gestes et fait un travail particulier sur les points de vue et le cadrage avec des appareils photo numériques. C'est grâce à ces bases que les élèves ont pu suivre et mener à bien notre projet. Ils ont pu transposer et faire évoluer leurs savoirs et savoir-faire à des notions du domaine 5, l'exploration du monde en général et la construction de l'espace en particulier. Ils sont entrés dans les prémices de la géographie.

Dans une première partie, nous analyserons de manière théorique l'importance de la construction de l'espace en maternelle et la nécessité de l'éducation au regard. Dans une deuxième partie, nous verrons quelle organisation des activités a été mise en place pour mettre en pratique la théorie sélectionnée. Dans une troisième et dernière partie, nous analyserons les résultats de ce travail et l'évolution des élèves.

Etat de l'art

1. Explorer le monde pour mieux le comprendre, un enjeu majeur.

De l'exploration du monde à la géographie, quels sont les enjeux et les objectifs en maternelle.

1.1. Monde, géographie, de quoi parlons-nous ?

Que ce soit à travers « explorer le monde » en maternelle, « questionner le monde » en cycle 2 ou l'« histoire » et la « géographie » au cycle 3, l'école participe à la construction du monde chez les élèves. Ces domaines, ces matières, permettent de poser des questions de manière objective, scientifique pour mettre en perspective les paradigmes du monde actuel.

1.1.1. Définir les termes : explorer le monde et géographie.

« **Explorer le monde** » est le titre du domaine n°5 du programme de l'école maternelle. Ce domaine qui évoque les explorateurs, les grandes explorations scientifiques, a de quoi faire rêver. Pourquoi cette discipline, associée à une élite, aux grands voyageurs est elle abordée en maternelle ?

Le terme « explorer » renvoie à plusieurs définitions complémentaires pour notre sujet. « **Explorer** » est défini dans le Larousse comme « parcourir, visiter une contrée, un lieu mal connus ou inconnus, en les étudiant avec soin », « examiner quelque chose minutieusement, en particulier par la vue, le toucher ou un système équivalent qui en rend compte », « faire un travail de recherche dans un certain domaine, examiner » et « chercher à examiner les différents aspects d'une question ». Ces différentes définitions sont complémentaires pour couvrir les aspects travaillés, mis en œuvre au cycle 1. « Parcourir », « contrée » et « lieu » nous donnent une notion d'espace. « Étudier », « examiner minutieusement », « chercher » et « différents aspects », illustrent l'effort de discipline, de concentration et d'acuité du regard qu'exige le décryptage de l'espace (et tout ce qu'il contient). « Minutieusement », « par la vue, le toucher ou un système (...) qui rend compte » paraît pensé pour la maternelle, tant la mobilisation du corps et des sens y sont utilisées pour aider les jeunes enfants à capter le réel, analyser tout ce qui est à leur portée. Pour terminer, « les différents aspects d'une question » donne le sens scolaire à tout cet ensemble. Le regard distancié sur l'exploration, la catégorisation, la mise en relation...font partie de la construction des savoirs chère à l'école, avec un rôle de structuration qui doit débiter très tôt.

La définition du C.N.R.T.L.(Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales) pour le mot « **monde** » est : « Ensemble constitué des êtres et des choses créés; l'univers, le cosmos. » Cela regroupe un champ qui n'a pour limites que les connaissances des Hommes. Le sujet paraît si vaste qu'il serait facile de s'y perdre, d'autant plus en se plaçant du point de vue d'un élève de maternelle. Il n'en est rien : si les jeunes élèves n'ont pas une capacité infinie à aborder de nouveaux sujets, ils ont pour la plupart un enthousiasme qui semble infini pour l'exploration. « L'attrait de l'inconnu » que nous lisons dans l'encyclopédie (Universalis 1995) au chapitre « explorations scientifiques » est un moteur pour amener les élèves à produire leur effort de concentration et d'apprentissage. Quant au foisonnement des thèmes à aborder pour connaître le monde, la sélection se fait en partie naturellement. Les jeunes enfants explorent ce qui est autour d'eux puis élargissent leur champ d'investigation petit à petit dans la limite de leurs déplacements. Dans un endroit foisonnant de

nouvelles choses, l'enfant sélectionne en fonction de l'intérêt du moment, observe et manipule jusqu'à avoir assouvi sa soif de découvertes ou épuisé sa capacité à rester éveillé. Il existe pourtant des outils dangereux pour les enfants, qui peuvent les noyer de nouvelles informations, ce sont les supports d'informations créés par les adultes et non adaptés à l'âge de l'enfant. Les écrans en font partie mais aussi toute une partie de la littérature illustrée non adaptée. Le rôle de la communauté éducative est fondamental pour aborder le monde réel et le monde représenté. Pour les enseignants en particulier, aborder le monde dans son immensité est une mission pour laquelle structuration et progression des apprentissages sont essentielles. Il faut savoir commencer à explorer le monde des élèves pour les emmener pas à pas vers le monde représenté, vers l'abstraction.

Le titre principal de cet écrit est : « Les prémices de la géographie en maternelle ». La discipline « **géographie** » apparaît seulement au cycle 3 dans un chapitre intitulé « Histoire et géographie », distinct d'un autre chapitre nommé « sciences et technologie ». À l'école primaire, l'objet de la géographie est - à travers la notion « d'habiter »- de permettre aux élèves de comprendre comment les hommes organisent et aménagent leurs territoires ; de prendre conscience des interdépendances entre sociétés humaines et d'appréhender l'impact de leurs activités sur d'autres systèmes (biosphère, atmosphère). La géographie n'est pas simple à aborder. L'encyclopédie Universalis nous apporte une information très riche pour définir la géographie et son évolution. 15 pages lui sont dédiées dans la version imprimée de 1995. Afin de montrer que le champ d'exploration du monde de la maternelle s'inscrit dans une définition scientifique de la géographie, portée par les programmes des cycles 3 et 4, voici plusieurs extraits de l'encyclopédie. « Extraordinaire aventure que celle de cette terre à la surface compliquée, changeante, vivante, occupée par des plantes et des animaux dont l'un, l'homme, bipède capable d'utiliser ses mains, de parler et de transmettre ses souvenirs, de perfectionner sa technique au point de pouvoir agir sur le milieu naturel, le transformer ! Cette aventure, la description et l'explication des aspects actuels mais mouvants de la Terre et de l'homme, dans leurs relations réciproques, l'étude du paysage et de l'organisation de l'espace qui en résultent et changent plus ou moins vite avec le temps, tel est en somme l'objet de la géographie. Ainsi la géographie est une discipline de caractère quasi universel ». À travers cette définition nous lisons que la géographie, à travers l'espace, relie tout ce qui peut être observé. « Science de l'espace, de sa logique et de son organisation, la géographie le conçoit dans ses aspects variés et variables (...). Ses méthodes sont les mêmes que celles des disciplines voisines, physiques ou humaines, qui en étudient les aspects particuliers. » Cette science de l'espace relie tous les aspects du monde. En cela, elle résonne avec le champ d'investigation de l'exploration du monde en maternelle qui, pour aider les jeunes élèves à conquérir les bases structurantes de l'espace et du temps, préconise de relier plusieurs domaines d'étude, notamment le langage et les arts.

1.1.2. De l'exploration de l'espace à la géographie dans les programmes.

Bernard Emptoz, formateur en didactique de la géographie à l'INSPE de Grenoble, synthétise sous la forme d'un tableau, la progressivité des apprentissages géographiques au cycle 3.

La démarche d'enseignement de la géographie, selon le bandeau introductif, du nouveau programme de cycle 3.			
Progressivité des actions	Progressivité des espaces étudiés	Progressivité des apprentissages	Progressivité des la construction des notions et du vocabulaire
Observation → Découverte → Analyse → Compréhension	Espace vécu → Espace de vie → Espace social → Espace géographique	Pratiques et représentations des espaces étudiés → Conception de l'organisation des espaces étudiés	Lieux Territoires Paysages Espaces Echelles Habiter Actes du quotidien (acteurs)
Source : Bernard Emptoz, formateur en didactique de la géographie, INSPE de Grenoble.			

Son approche montre bien les liens existant entre l'élargissement graduel des actions enfantines et des espaces appréhendés, avec la progression de leurs apprentissages. Or, arrivés en CM1, début du cycle 3, les élèves ont besoin de certaines bases initiées dès la maternelle, pour entrer en géographie :

- **La capacité à observer et représenter ce qu'ils voient**, le dessin tenant une fonction essentielle dans la prise de représentations des pratiques spatiales selon Bailly et Scariati (*Voyage en géographie*, Anthropos, 1999, p.79.) Construire cette compétence implique de mobiliser ensemble ou tour à tour les domaines 2, 3 et 4, (B.O.S. n°2 du 26/03/2015, D.2 p.9, D.3 p.14-15 et D.4 p.16) car c'est en arpentant leur espace vécu et en apprenant à le représenter à l'aide de formes simples, ainsi qu'en s'initiant à la lecture d'images, que les enfants acquièrent cette compétence.
- **La capacité à décrire ce qu'ils observent**, étape essentielle de la démarche géographique, ce qui passe par un entraînement langagier et l'acquisition d'un vocabulaire spécifique. (domaine 1, B.O.S. n°2 du 26/03/2015, p°5)

Les prémices, les bases de la géographie doivent permettre aux élèves de construire la notion d'espace. En mettant en relation le programme de maternelle, exploration du monde et celui de cycle 3, géographie, nous allons analyser en quoi le premier prépare le second.

Les compétences spécifiques à « se repérer dans l'espace : construire des repères géographiques » (B.O. 26/11/2015 p°36) comportent des fondements qui peuvent se travailler dès la maternelle.

Pour que les élèves acquièrent cette compétence, ils ont besoin d'avoir construit un certain nombre de notions. On peut relever les notions de localisation, de **repère**, de **lieu**, d'**espace**, de **caractéristique**, de **situation**, d'**échelle** et de **contexte**. Dans un premier temps, voyons si le programme de maternelle prévoit déjà de construire ces notions. Ensuite, nous approfondirons la pédagogie et la didactique qui vont permettre aux élèves d'atteindre effectivement les attendus des programmes. Dans le B.O. du 26/03/2015 p°17, « l'espace » est le titre même du chapitre, c'est une notion cadre dans laquelle vont prendre place d'autres notions. La notion de « repère » est utilisée en lien avec la notion de « situation » pour des objets et pour l'élève lui-même. La notion de « lieu » est construite à travers l'observation de l'environnement proche. Les notions de « contexte » et de « caractéristique » sont

travaillées de manière transversale pour construire un langage oral correct et précis à travers les activités de tri et la catégorisation. La notion d'échelle apparaîtra plus tard mais sera nourrie par les premières représentations planes ainsi que par le concours des productions plastiques et visuelles.

En pratique, toutes les notions qui sont travaillées en maternelle permettent de construire les connaissances des cycles supérieurs. C'est l'enseignement spiralaire qui prend ainsi forme. En exploitant ce qui gravite autour de l'enfant, en le nommant, en l'organisant, en le structurant, la spirale va s'élargir. De cette manière, l'enfant qui devient élève, fait des liens entre les apprentissages, aborde des notions de plus en plus complexes et grandit. Attention cependant aux étapes qu'il convient de répéter pour les ancrer car, que ce soit un enfant ou une tour de pierre, les bases doivent être à la fois solides et adaptées à la nature du terrain. Pour cela le programme de maternelle nous guide. Il convient dans tous les domaines de partir de l'environnement proche, du connu, pour aller à pas mesurés vers de nouveaux horizons à explorer, plus lointains.

Après avoir vu quelques spécificités du développement de l'enfant, nous reviendrons sur la construction de l'espace par des exemples concrets issus du programme de maternelle.

1.2. Le développement de l'enfant et l'exploration du monde.

Nous avons vu que les bases posées en maternelle dans la construction de l'espace apportent les fondements qui serviront à l'étude de la géographie plus tard. En nous intéressant au développement de l'enfant, nous allons mettre en parallèle la structuration de l'espace avec la structuration de l'enfant lui-même.

1.2.1. Grandir, explorer, comprendre.

Depuis le siècle dernier, plusieurs chercheurs ont mis en évidence différents stades de développement de l'enfant. Les capacités de l'enfant lui permettent d'évoluer, de grandir, avec parfois un fossé d'incompréhension à combler face à une logique d'adulte. D'après « Le développement de l'enfant », Eduscol (2012), pour combler cet écart, il faut considérer l'importance de l'action de l'enfant sur son environnement et celle des interactions, notamment dans la maîtrise du langage. La construction des programmes est basée sur différentes approches du développement de l'enfant.

Il existe des principes communs aux différents chercheurs qui ont contribué aux connaissances sur le développement de l'enfant (Tognarelli, 2010) :

- il existe des repères pour déterminer à quel stade de développement un enfant se situe ;
- il y a interactions entre le développement et les apprentissages ;
- l'action et le vécu jouent sur l'apprentissage ;
- le langage joue un rôle déterminant car il permet l'intégration des concepts liés aux expériences vécues.

Le temps couvrant l'école maternelle, de 2 à 7 ans, a été défini par J.Piaget comme la période pré-opératoire. Au cours de cette période, nous voyons se mettre en place chez l'enfant les notions de quantité, d'espace, de temps, de symbole et le langage. A.Florin parle de l'émergence de la fonction sémiotique, c'est à dire la possibilité d'utiliser des signes pour évoquer des objets, des personnes ou des événements absents (2003, p.35).

À lire les travaux de B.Suchaut et M.T.Zerbato-Poudou (2007), on constate que le travail fait en maternelle, la structuration de la pensée, l'apprentissage à être élève, conditionne toute la scolarité. Que s'y passe-t-il dans le détail ?

Tableau du développement de l'enfant (eduscol.education.fr) d'après Agnès Florin.

Age	Langage	Cognition	Affectivité	Motricité
2-3 ans	S'adapte à son interlocuteur et comprend les demandes directes ou indirectes	Identifie un objet par l'usage, prend en compte le point de vue d'autrui (orientation d'un objet)	Attachements multiples Aborde les jeux symboliques.	Monte et descend les escaliers, saute à pieds joints. Tourne les pages, coupe avec des ciseaux.
3-4 ans	Forme des phrases courtes, peut suivre une discussion, comprend les promesses.	Acquiert les concepts d'espace, de temps, de quantité. Utilise les principes du comptage.	Identifie différentes parties du corps. Attend son tour. Aime aider les autres. Critique autrui.	Court avec aisance tape du pied dans un ballon. Conduit un tricycle.
4-5 ans	Fait des demandes indirectes et des justifications. Comprend le comparatif, l'identité et la différence.	Est attentif à sa performance, est capable de classification et sériation.	Comprend l'état mental d'autrui. Joue à des jeux de compétition. Se reconnaît fille ou garçon.	Monte à une échelle, marche en arrière. Tient un papier d'une main en écrivant de l'autre.
5-6 ans	Produit de courts énoncés, répond au téléphone. Commence la lecture logographique, identifie les rimes.	Comprend la conservation d'un cardinal au-delà de la nature des objets. Ecrit son nom.	Sait se contrôler. Choisit ses amis. Négocie avec l'adulte.	Fait du vélo sans stabilisateur. Lace ses chaussures.

D'après O. Houdé (2004), les années de maternelle sont marquées par la naissance des représentations mentales, du latin « representare » qui signifie « rendre présent ». Il s'agit des représentations qu'un sujet se fait, par la pensée, d'une projection sensorielle, d'un concept ou d'une situation. Elles peuvent être de l'ordre du réel ou du fictif. Les représentations mentales, également appelées images mentales, servent à comprendre, imaginer, faire des choix, planifier, agir, communiquer. Elles ne sont pas nécessairement conscientes ni volontaires, et sont propres à chacun puisque dépendantes du vécu du sujet et de ses connaissances, que l'école prend en compte (b.o.s. du 26 mars 2015 p°1). L'école, à travers le vivre ensemble, va petit à petit apporter aux élèves une culture commune. Nous allons définir ce que représentent culture et acculturation pour la compréhension du monde et explorer deux types de supports participant des fondations de cette culture commune : l'environnement proche ou partagé et les albums.

1.2.2. L'exploration du monde, un enjeu interdisciplinaire structurant.

« Explorer le monde » est le cinquième domaine du programme de maternelle. Pourtant la dimension spatiale qui en fait partie participe, on l'a vu, de tous les autres domaines.

Pour « se repérer dans le temps et dans l'espace », dans les « objectifs visés et éléments de progressivité » de la maternelle, le programme commence par le temps avec dans l'ordre les repères

temporels, puis les repères spatiaux, puis la notion de chronologie et enfin la notion de durée. Pour que les élèves perçoivent la notion très abstraite du temps, l'enseignant utilise l'espace et l'image pour lui donner du sens. Par exemple l'image des repas constitue un repère structurant du temps. Il rythme les journées en lien avec l'image du jour et de la nuit. Cette image associée à l'espace de vie de l'enfant, est un médium, une représentation concrète du réel qui l'aide à accéder à la permanence de l'objet « repas ». Dans l'exemple donné ci-dessus, l'image constitue une base de repérage dans le temps. Mais d'une manière plus générale, l'appréhension de l'espace vécu par l'image, l'éducation du regard et l'acquisition d'un vocabulaire spécifique sont vectrices de construction du monde : le nouveau né ressent d'abord l'espace nouveau qui le contient, puis regarde l'espace proche qui s'ouvre au fur et à mesure que ses capacités grandissent et qu'il arrive à le nommer. Le programme du 23 mars 2015 y fait référence P°19 au point 5.1.

L'espace, à travers l'environnement et le regard, est la base des apprentissages intuitifs, structurés, en famille ou à l'école. C'est en y faisant référence explicitement que les adultes permettent à l'enfant de se construire (exploration, repérage, vocabulaire...). C'est sur la base de l'exploration du monde que les actions, relations et savoirs se construisent. Le regard porté sur l'exploration du monde, la géographie, est donc essentiel. Il convient d'observer, de catégoriser, de verbaliser, mais aussi de repérer dans l'espace les relations, les connexions parce que c'est ce que le géographe apporte d'essentiel au monde. Les liens que voit le géographe sont à la structuration du monde ce que les liens entre savoirs sont à la structuration de la mémoire. Dans les deux cas les bases sont très fondamentales.

1.2.3. Comprendre seul, comprendre en groupe.

Pour les enfants, l'apprentissage a lieu partout et à tout moment. L'apprentissage à l'intérieur de la famille a commencé dès le plus jeune âge à travers les répétitions de la vie, manger, observer, se déplacer, interagir. À l'entrée en maternelle, l'enfant comprend un certain nombre de choses qui vont lui servir à l'école et, à partir de ce moment, l'enfant va se construire en comprenant différents interlocuteurs. Pendant sa journée d'école, il va comprendre, « prendre avec », l'enseignant, l'Atsem, les personnels du périscolaire, des intervenants... et ses pairs. Les autres élèves constituent des interlocuteurs particuliers car ils en sont globalement au même stade de développement. Cela veut dire que leurs préoccupations, leurs mots, leur temps d'attention sont proches. Ils sont un groupe de pairs, « personnes de même situation sociale, de même titre, de même fonction »(cnrtl), tous confrontés au même environnement et au « programme du maître ». C.Passerieux, reprend R.Amigues et M.T. Zerbato-Poudou (Comment l'enfant devient élève, 2000) pour illustrer la construction scolaire et culturelle des élèves. Ils écrivent : « Si devenir élève, c'est apprendre avec les autres pour se construire soi-même, c'est bien le développement global des enfants qui est engagé, développement étroitement lié aux apprentissages car structuré par eux selon la thèse de Vygotski : (...) 2. À l'école il s'agit bien plus d'apprendre ensemble que de vivre ensemble (car pour cela il n'y a pas besoin d'école, la crèche éduque au vivre ensemble) dans une conception dynamique du collectif comme nécessité pour entrer dans le processus d'individuation développé par Henri Wallon, processus par lequel c'est la confrontation à l'altérité qui va permettre le développement de sujets singuliers. »

L'objectif premier du programme de maternelle est intitulé « une école qui s'adapte aux jeunes enfants ». L'école s'adapte à chaque enfant, chaque famille et tient compte de son développement, de

sa compréhension du monde acquise hors de l'école. Ensuite, l'objectif de l'école est d'organiser des modalités spécifiques d'apprentissage basées sur des progressions adaptées et des modalités accessibles aux enfants. Ce point relève plutôt d'une prise en compte des spécificités de chacun et vise une compréhension individuelle. Pour que cette compréhension individuelle puisse se construire, les programmes préconisent de faire vivre « une école où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble ». Dans sa relation avec ses pairs, l'enfant comprend plus facilement en groupe des choses qu'il ne comprendra pas forcément seul ou avec un adulte. Au delà d'exister comme « personne singulière au sein d'un groupe », « l'aide des pairs » permet de comprendre autrement. Les temps d'échange collectif que l'enseignant organise sont complémentaires et indispensables pour compléter ses apports verbaux aux élèves et les situations proposées. Le sens de « réaliser des projets communs et apprendre à coopérer » est donné par le fait que la compréhension en groupe améliore la compréhension individuelle.

Au delà de la compréhension du sujet abordé, comme les paysages par exemple, la compréhension de groupe permet un apport culturel et sensible. Des élèves pourront aborder des points que d'autres n'oseront pas aborder car connotés dans l'apprentissage familial ou scolaire, comme par exemple parler d'une bouche d'égout et de ce qui circule à l'intérieur. Dans ces cas, chacun observe des différences ou expose ses représentations dans un cadre sécurisé. Cela contribue à « une première sensibilité aux expériences morales. À ce propos, C. Passerieux (2016, P°26) écrit : « Le collectif scolaire va permettre de nourrir la nécessaire activité intellectuelle de décontextualisation/recontextualisation provoquée par l'enseignant car il entraîne chaque enfant à regarder autrement sa production, quelle qu'elle soit, la reconsidérer pour la valider ou l'invalider. À l'école, le groupe de travail participe à construire le sens de l'activité scolaire dans la rencontre avec d'autres points de vue nécessaires pour construire le sien, avec d'autres cultures, d'autres histoires singulières. La décentration de son histoire personnelle permet de découvrir, de s'enrichir de l'autre que soi. » De la compréhension de groupe découle l'introduction aux différentes cultures, incarnée par des pairs. Comme les élèves peuvent à la fois s'identifier à leurs pairs et aborder leurs différences de culture, cela va permettre aux enseignants à la fois de faire des ponts vers des cultures plus lointaines et de le faire sans verser dans les stéréotypes.

1.2.4. Comprendre avec l'aide de l'adulte.

Pour les élèves, l'école c'est souvent l'enseignant, la maitresse et le maitre qui incarnent l'école. En tout cas, le référent est l'enseignant, il est L'adulte dont les élèves observent les moindres faits et gestes. « Devenir élève c'est passer d'interactions familiales "naturelles" entre un parent et un enfant à des interactions didactiques, qui régissent les rapports entre un adulte/enseignant et des enfants/élèves ». (R. Amigues, M.T. Zerbatou Poudou, Comment l'enfant devient élève) Ces interactions didactiques vont petit à petit amener les élèves vers leur vie d'adultes émancipés du cocon familial. Pour réaliser sa tâche, l'enseignant va amener les élèves vers l'autonomie. Pour être autonome l'enfant grandissant va avoir besoin de repères. C'est là qu'intervient la construction de l'espace et du temps, avec un poisson pilote dans cet environnement nouveau qui est la maîtresse ou le maître.

Dans son rôle de pédagogue didacticien, l'enseignant va petit à petit repousser les limites et les habitus antérieurs. Pour progresser dans le programme sans perdre aucun élève il devra :

1. Assurer un cadre sécurisant physiquement et moralement pour que chaque élève puisse « se construire comme une personne singulière au sein d'un groupe.
2. Assurer un cadre émotionnel sécurisant par la bienveillance, l'évaluation positive, de manière à éviter à tous un stress inutile.
3. Être capable de mettre un haut parleur sur sa pensée pour rendre compréhensible chaque consigne, chaque attendu, pour rendre sa pédagogie visible.
4. Permettre à chaque élève de suivre/poursuivre son propre cheminement pour relier et mémoriser de nouveaux concepts.
5. Permettre à chacun d'enrichir la culture commune à l'échelle de la classe par l'expression de son regard personnel.

1.3. Sans acculturation, pas de compréhension du monde.

1.3.1. La culture pour comprendre les albums.

« En philosophie, le mot culture désigne ce qui est différent de la nature » (définition wikipédia). Cela laisse entendre que la culture est spécifique à l'espèce humaine avec sa capacité à transformer les éléments naturels. Pour le monde agricole, la culture est « l'ensemble des travaux et techniques mis en œuvre pour traiter la terre afin d'en tirer des produits de consommation » (définition cnrtl). La culture au sens ethnologique représente, selon la définition d'E. Taylor (1871), « ce tout complexe qui comprend la connaissance, les croyances, l'art, la morale, le droit, les coutumes et les autres capacités ou habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société. » Elle est un « travail assidu et méthodique (collectif ou individuel) qui tend à élever un être humain au dessus de l'état de nature » et, ce qui est important dans le cadre de l'éducation, « à favoriser l'éclosion harmonieuse de sa personnalité ». (cnrtl) Comme l'agriculture traite la terre pour en tirer des fruits, la culture infuse la société pour en tirer une certaine harmonie. La culture crée des liens qui permettent à ceux qui y sont initiés de se comprendre. Comme elle relève de l'acquis, une personne ou un groupe peut avoir plusieurs cultures. L'acculturation est le « processus par lequel un groupe ou un individu assimile une culture différente, qui lui est étrangère ». (définition linternaute.fr) L'école joue un rôle important pour l'adaptation des cultures familiales différentes à la culture commune. L'acculturation permet donc de comprendre les albums parce qu'elle permet d'aborder la culture et les valeurs de la société qui les a produits. Cela est d'autant plus important que l'école transmet un patrimoine à travers les contes traditionnels notamment. Grâce à l'acculturation, les élèves de cultures différentes vont avoir un accès réel à ce que ces histoires véhiculent et comme le demande le programme : « l'enseignant favorise également une première découverte de pays et de cultures pour les ouvrir à la diversité du monde. »

1.3.2. Les albums comme accès à l'information : Réel, fiction, culture du regard.

Le travail à travers les albums, dans un contexte multiculturel, prend sens pour aborder d'autres cultures. En maternelle ce travail commence par la comparaison du pareil/pas pareil, puis petit à petit, par l'analyse des différences/convergences de points de vue, d'habitudes ou de modes de vie. Les albums permettent d'aborder quasiment tout ce qui est à travailler à l'école. Ils permettent une entrée dans la métacognition par rapport à son propre comportement, aux événements culturels, à l'exposition de faits, dans différents domaines du programme et de nombreux points sur l'exploration du monde. En

conséquence, l'utilisation des albums est importante et variée dans ses formes (quarts d'heure lecture, travail sur les contes, travail sur différents thèmes illustrés par des albums, lecture aux temps calmes...) il paraît important de réfléchir aux informations véhiculées par les albums et à l'influence de ces informations sur la structuration des savoirs des élèves. Dans la formation des enseignants, une attention particulière est portée sur la précision de certains termes employés. Par exemple, nous dirons cercle et non rond pour désigner la forme correspondante. La correspondance entre le vocabulaire utilisé et les notions enseignées est d'autant plus importante que les élèves construisent les bases d'un enseignement spiralaire qui va durer de nombreuses années. Il faut que ces bases soient solides.

Dans sa thèse, *L'espace dans les livres pour enfants*, C.Meunier observe que dans les albums il existe un processus iconotextuel nommé spatiogénèse. Il explique comment les albums pour enfants transfèrent de la spatialité ». (*L'espace dans les livres pour enfants*, 2016, p.13, 202) Comme ils « génèrent de l'espace pour le lecteur » et qu'ils « transmettent des représentations de l'espace », il faut se poser la question de la qualité de l'information véhiculée. C.Meunier cite et traduit Barbara Baker qui définit l'album ainsi : « Un album pour enfant c'est du texte, des illustrations, un système global ; à la fois un article manufacturé et un produit commercial ; un document social, culturel et historique ; et surtout, une expérience pour un enfant. »(p.40) La question est alors de savoir quelles informations et quelle spatialité sont véhiculées : Est-ce une transcription du réel ? Est ce une pure fiction ? Est-ce un mélange de réel et d'imaginaire ? Les albums sont souvent des mélanges de réel et de fiction. Pour séduire l'acheteur, il faut idéalement créer une accroche, une identification, une proximité, puis faire rêver. Cependant, les jeunes lecteurs, qui sont séduits par l'image, n'ont ni la conscience de la situation marketing, ni le souci de ce qui est véhiculé par les images de leurs albums. C'est aux adultes d'être vigilants à ce sujet et particulièrement les enseignants. Au même titre que les enseignants sont attentifs aux notions et au vocabulaire enseignés, ils ont un regard critique sur la littérature jeunesse proposée aux élèves.

1.3.3. La culture du réel.

Y a t il un risque que les informations véhiculées par les images d'albums posent des problèmes dans la construction du savoir des élèves ? Dans un contexte où nos gouvernements jouent avec l'information et évoquent à tort et à travers le danger des théories conspirationnistes, l'éducation des élèves à l'image et à l'information prend une grande importance. À quel moment commencer cette éducation ? Les occasions se présentent dès la maternelle, dès que des images sont proposées, présentées. Faut-il ne parler que de réel aux élèves ? Surement pas, nous avons besoin de la fiction pour comprendre la culture, les contes, le second degré, la symbolique et pour encourager l'imaginaire, les inférences.

La question qui suit est de savoir dans tout cet enchevêtrement d'informations, comment l'élève, qui plus est issu d'une culture lointaine, va-t-il pouvoir comprendre ? À travers le travail mené en classe, le choix a été d'être précis et de présenter les informations à leur juste valeur, réelles ou imaginaires. Dans le domaine « construire les premiers outils pour structurer sa pensée », la précision des termes est importante pour découvrir et utiliser les nombres, pour explorer les formes et les grandeurs.

Comme nous avons vu que le langage, le temps et l'espace sont tout aussi importants pour structurer la pensée et créer une base solide aux apprentissages futurs, essayons d'être aussi précis.

Comme les albums sont presque toujours utilisés pour illustrer les sujets travaillés en classe, nous pouvons les confronter au réel. Nous pouvons présenter la part de réel des albums, nous pouvons examiner ce qui est exagéré, imaginé, et questionner les raisons d'être de cette fiction. Les débats en groupe sur ces sujets semblent grandement intéresser les élèves. Est-ce parce qu'ils pensent qu'ils sont traités comme des grands ? Est-ce parce que ces questions ouvrent un espace immense d'inconnu, de réflexion et d'imagination ? Les réponses ne sont pas l'objet de cette recherche, mais le sujet serait à creuser avec notamment les règles absolues pour qu'un album permette l'accès aux connaissances selon V. Lee Burton dont la première est : « Ne jamais écrire de manière puérile aux enfants. » (citée par C. Meunier, 2016, p.201)

Par contre pour la construction des prémices de la géographie qui est notre sujet, cette confrontation du réel et des images d'albums a tout son sens. La culture du réel est de savoir ce qui existe et où cela existe. Elle évite d'avoir un jour à penser avoir été trompé par les adultes. Elle permet aussi l'accès clair au monde de l'imaginaire. Plus tard dans leur cursus cela aidera aussi les élèves à questionner les préjugés, les idées reçues et à en faire des citoyens éclairés, conscients de l'importance des valeurs de la République transmises et expérimentées à l'école. La culture du réel pourrait contribuer à un monde d'hommes et de femmes cultivés capable d'avoir des opinions pour éviter ce que H. Arendt décrit : « Quand tout le monde vous ment en permanence, le résultat n'est pas que vous croyez ces mensonges mais que plus personne ne croit en rien. Un peuple qui ne peut plus rien croire, ne peut se faire une opinion. Il est privé non seulement de sa capacité d'agir mais aussi de sa capacité de penser et de juger. Et avec un tel peuple, vous pouvez faire ce que vous voulez. »

2. Une nécessaire éducation du regard.

2.1. Percevoir le monde.

2.1.1. La notion de « regard » introduite par celle de « point de vue ».

Regards est le titre de l'album de D. Wiesmüller qui a servi de point de départ pour le projet final de l'expérimentation menée. Si le regard renvoie logiquement à la vue, il a aussi un sens figuré : « Action, manière de considérer, d'examiner quelque chose ; faculté de se représenter, de juger quelque chose. » (définition cnrtl) C'est pour cette définition là du regard que les cinq sens vont être mobilisés. Le rythme de cet album est constitué de doubles pages. La page de gauche comporte toujours une illustration représentant l'oeil d'un animal, qui n'est pas nommé mais décrit dans le texte au dessous. En face, un paysage est représenté et le lecteur comprend en lisant le texte, que ce qui se passe dans ce paysage, en lien avec des humains, affecte l'animal. C'est son regard sur le paysage qui est perçu par le lecteur.

L'objet du travail entrepris avec les élèves à partir de cet album, porte sur les représentations que l'on a du paysage, selon qui l'on est. Les situations évoquant la jungle et la savane ne sont pas des paysages familiers pour les élèves, mais elles leur apprennent la notion de point de vue. L'observation des détails, des échelles et la richesse des images introduisent et structurent la lecture du paysage.

2.1.2. Le rôle spécifique des albums dans la construction de la notion d'espace.

En préface du livre de C. Meunier intitulé *L'espace dans les livres pour enfants*, Béatrice Colignon pose la question suivante : « Qui parmi les géographes-lecteurs d'albums pour enfants n'a pas un jour été sensible à la dimension géographique de ces illustrations ? »(p.7) C'est un aspect du travail d'exploration du monde entrepris ici. Les illustrations d'album ont un rôle particulier par rapport au texte et un pouvoir particulier sur les jeunes enfants. En maternelle, les élèves ne lisent pas les textes, ils les écoutent de la bouche du lecteur. C.Meunier définit comme « diégèse », le fait de raconter les choses, qui est complété par le « principe de mimesis », qui consiste à montrer les choses . Si les élèves n'ont pas accès au texte, les illustrations leurs sont accessibles. Elles ont une force d'autant plus grande que les enfants sont au début de leur éducation à l'image.

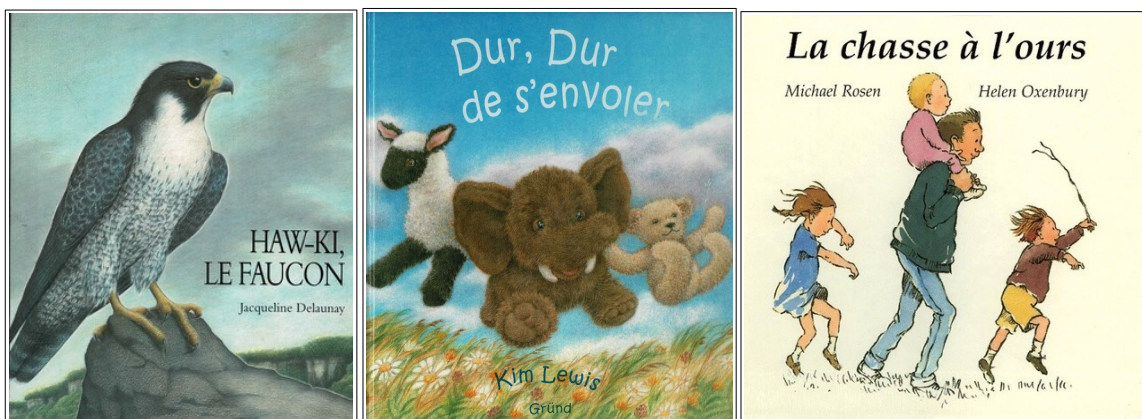
Par rapport au sujet qui nous intéresse ici, C.Meunier ajoute que « les albums pour enfants, par la forme du support, le rapport iconotextuel et le récit , génèrent de l'espace pour le lecteur. » (p.12) Il nomme ce processus : « spatiogénèse ». « Les albums pour enfants transmettent des représentations de l'espace (...) », selon un processus qu'il nomme « transfert de spatialité » Cela a pour conséquence que ce médium « peut amener les jeunes lecteurs à modifier leurs perceptions initiales, soit partiellement, soit complètement. »(p.13-14) Il démontre que l'album peut être considéré comme un « objet culturel géographique » qui « permet(...) de rendre compte à la fois d'une géographie du sensible et d'une idéologie spatiale induite. »(p.14)

Par rapport à ces supports, mais également par rapport à toutes les images, l'école a pour mission de :

- former les élèves à comprendre en créant des liens entre les informations.
- Construire l'esprit critique pour questionner de manière scientifique les représentations du réel.

Dominique Alamichel, dans son ouvrage *Albums, mode d'emploi*, analyse le rapport entre texte et image dans les albums, pour illustrer le pouvoir de l'image sur les lecteurs. Prenant l'exemple du rapport entre un titre et l'illustration de couverture, elle montre qu'ils peuvent donner :

1. les mêmes informations. C'est le cas pour l'album *Haw-ki, le faucon*, bien que le titre donne une information supplémentaire sur le nom du faucon de l'histoire, le titre parle d'un animal représenté par l'image.
2. des informations qui se complètent, comme dans *Dur, dur de s'envoler*. Le titre apporte une information supplémentaire sur la quête des personnages qui n'ont à priori rien à voir avec des volatiles. Le titre nous explique pourquoi ils sont représentés en suspension dans les airs.
3. des informations différentes, sans lien apparent comme dans l'album « La chasse à l'ours ».



Pour le lecteur, texte et illustration arrivent quasiment en même temps suivant l'attention que le lecteur y prête. Pour le non lecteur mais aussi pour tout lecteur normalement constitué, c'est l'image qui prime et donc l'information qu'elle transmet absorbe le regard en premier. La devise de Paris Match apparue en 1978, « le poids des mots, le choc des photos » illustre cette force de l'image qui, à la différence du texte, est d'autant plus forte qu'elle passe par l'émotionnel avant d'être réfléchie.

2.1.3. L'environnement et les albums sont des supports importants.

Avant de définir ces termes, rappelons que la spécificité de la maternelle est que les élèves ne sont pas encore lecteurs au sens du décodage alphabétique. Par contre, ils sont des « lecteurs » d'images de plus en plus précis.

L'environnement proche, espace habité par les enfants, tel que présenté aux pages 5, 6, 11, 19, 20 et 22 du programme de maternelle, est important au sens où il permet de faire évoluer la relation des élèves à l'espace. Leur regard progresse du détail vers un paysage plus large. Les éléments du paysage vont permettre ensuite de relier la vie de l'enfant hors école à l'école. L'approche empirique de l'espace/environnement est complétée par une approche scolaire, métacognitive de son expérience vécue. Nous pouvons dire que l'exploration de l'environnement a vocation à développer une curiosité sur le monde. Explorer le monde, c'est d'abord se confronter à l'environnement, à l'espace construit, pour se forger des premières clefs de lecture d'un espace non vécu.

En s'appuyant sur ces deux supports, l'école peut accompagner les élèves à développer leurs capacités préopératoire et s'ouvrir au monde. Le monde réel est palpable, visible avec l'environnement proche. Le monde lointain, invisible, imaginaire peut être abordé par les albums. Cependant, il faut d'abord apprendre à lire et à écrire... les paysages et les images.

2.2. Des langages pour comprendre.

Que le travail se fasse sur des albums ou sur des éléments de la réalité, paysages, objets, actions, l'élève accorde une grande importance, d'abord à ce qui est vu, puis à ce qui est entendu (lu par le maître). Il faut donc des mots pour comprendre en groupe et montrer que l'on a compris. Le langage est essentiel dans la structuration des apprentissages.

2.2.1. Les mots, le langage, une priorité pour aiguïser les sens et comprendre.

De manière générale, en maternelle, les écarts de langage sont très importants, d'autant plus quand la classe regroupe des élèves de milieux sociaux différents et de familles allophones. De ce point de vue la classe dans laquelle se déroule l'expérimentation est plutôt favorisée avec une seule élève allophone. Pour une part des élèves de petite section, à l'entrée en maternelle, le langage verbal est très restreint. Plus la confiance de l'élève évolue dans le groupe plus il va chercher à échanger, montrer, parler.

E. Bautier et I. Lagoueyte nous rappellent dans le chapitre intitulé *La langue et le langage en maternelle pour apprendre et devenir élève* : « La question de la langue, de l'oral, de l'écrit est depuis plus d'une décennie désignée comme étant LA question centrale de la maternelle, plus précisément comme le domaine de connaissances, de compétences et de pratiques à développer, à privilégier même afin que les élèves entrent dans de bonnes conditions à l'école primaire. » Elles écrivent ensuite que malgré beaucoup d'efforts faits à différents niveaux de l'Education Nationale, les problèmes demeurent.

Nombre d'enseignants ont mis en évidence qu'il existe des « tensions (...) entre ces priorités et d'autres enjeux de la maternelle considérés comme tout aussi essentiels : l'épanouissement de l'enfant, son développement global. Mais des tensions sont encore possibles entre des conceptions divergentes de la parole de l'enfant et les représentations de ce qui doit constituer le gros œuvre des apprentissages premiers dans ce domaine, afin que la maternelle prépare aux exigences de la scolarité primaire et secondaire. »

Comme tous les apprentissages sont liés, la structuration de l'espace et de la pensée sont indispensables à l'évolution du langage. Réciproquement, le travail de verbalisation qui accompagne toutes les activités d'exploration de l'espace par la classe a évidemment une place très importante dans le projet. Sans les mots la compréhension est très limitée, tout comme la précision dans l'expression. Dans la pyramide des besoins d'A.Masslow, l'appartenance (affection des autres) et l'estime (reconnaissance des autres) nécessitent d'être compris. Comme le langage oral et les gestes sont les moyens de se faire comprendre, la motivation d'être compris va être pour l'enfant un moteur de son apprentissage. Dans *Penser avec des mots, des mots pour penser*, C. et D. Fontant-Denizot écrivent en introduction : « Le langage est le véhicule de la pensée, son lieu d'incarnation, lui permettant de se manifester et de se développer. Mais aussi plus que cela : la pensée ne peut se réaliser que dans le langage. » De plus, « la richesse lexicale permet de noter, d'exprimer les nuances de la pensée, en évitant les discours simplistes ou binaires. Un vocabulaire riche et maîtrisé est la condition d'une pensée claire, et installer cet équipement lexical fait de variétés et d'interrogations est déjà permettre à la pensée de se développer. »(Fontana-Denizot p°30) Le rôle des échanges en groupe évoqués plus haut est une motivation particulière pour apprendre des mots, s'exprimer et être reconnu par ses pairs. Ensuite, quand un élève a entendu un nouveau mot, qu'il l'a identifié, il en garde une image mentale. Lorsqu'il va à nouveau avoir besoin de ce mot, mais qu'il ne s'en souvient pas, l'image est là et souvent nous pouvons entendre une description de l'image mémorisée pour définir ce mot. C. et D. Fontant-Denizot décrivent ce processus ainsi : « Penser le mot est un exercice stimulant et fécond qui, mené de manière alerte, suscite la curiosité de l'élève qui y trouve intérêt et plaisir. Il mobilise ses connaissances, lui fait découvrir des régions inexplorées et interroge sa curiosité et son intelligence. » Quelle que soit le domaine travaillé, toutes les activités concourent à la construction du langage.

2.2.2. Comprendre au-delà des mots, le rôle de l'image.

En temps normal, il semble que le côté humain de l'école et ses locaux forment un tout indissociable. Jusqu'au printemps 2020, quand l'école était fermée, le lien enseignant-élèves était rompu. Avec la situation de confinement apparue avec la pandémie du Covid-19, une situation nouvelle est apparue. L'école se faisait hors les murs par l'intermédiaire des ordinateurs via internet et des téléphones. En situation de classe dans la classe, les mots des uns et des autres sont associés à des gestes, à un langage du corps, à une théâtralisation parfois et à l'échange de matériel à voir, à toucher. En situation de confinement, les échanges sont épistolaires, vocaux ou au mieux vidéo. L'importance du langage est d'autant plus grande que la gestuelle est absente ou réduite. Ensuite, entre une conversation téléphonique ou une visioconférence, l'image facilite la compréhension. Même si un écran ne permet qu'une vision partielle et en deux dimensions des interlocuteurs, elle apporte une fluidité importante. Les mouvements du visage sont visibles avec certains gestes et celui qui parle peut adapter son

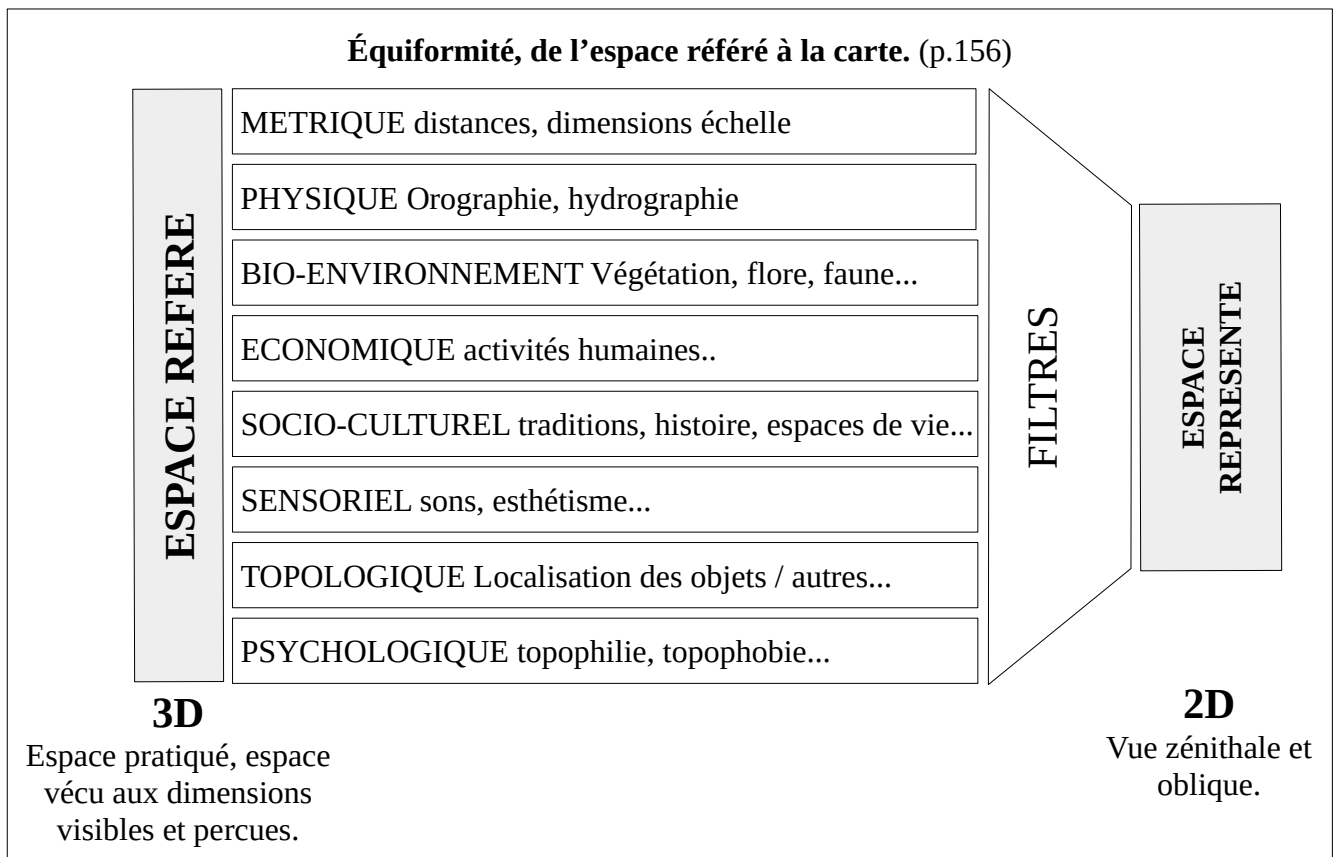
propos et être mieux compris, sans compter que la vidéo permet de montrer des éléments de l'image étudiée. Avec un même objectif de commentaire de production d'élève, pour le même résultat quantitatif et qualitatif, la conversation téléphonique dure en moyenne le double de temps par rapport à un échange en visioconférence.

Dans le cas d'étude de texte, le rôle de l'image est comparable avec une rapidité de compréhension accrue. Bien entendu, ceci est vrai pour des albums ou des messages iconotextuels dans lesquels images et textes ne sont pas trop différents. Le texte lu permet d'entendre un mot qui est en quelque sorte répété par l'illustration, un peu comme dans l'apprentissage de vocabulaire à l'aide de Flashcards. L'image permet aussi, souvent, de compléter le texte en illustrant un espace physique, une atmosphère, une situation. Le rôle de l'image permet de comprendre au-delà des mots, ou de percevoir en un clin d'oeil ce que plusieurs phrases auraient eu du mal à expliquer.

2.3. Structurer pour comprendre et échanger.

2.3.1. Représenter le paysage pour l'appivoiser.

La représentation du paysage est en premier lieu celle des auteurs d'albums. Le schéma suivant issu du livre de C.Meunier présente tous les aspects que perçoit plus ou moins consciemment l'adulte en regardant un paysage, l'espace référé. Il écrit : « Les auteurs d'albums pour enfants perçoivent l'espace dans lequel ils vivent et le représentent en le mettant en images. » (p.201) De cette perception multiple, de ce filtre naît un espace représenté sous différentes formes. Que ce soit une carte ou une illustration, la démarche est la même. Les élèves vont observer un espace et le représenter selon le même principe.



Avec les élèves les allers-retours entre paysage et représentation ont permis d'aborder de manière simple ces filtres. Que ce soit dans leur espace de vie, vécu ou à travers des illustrations, ils ont déjà une perception aiguisée. Cette perception leur permet de verbaliser ce qui correspond aux catégories figurant dans le tableau. Par exemple, le métrique est vue à travers la taille des maisons. Nous travaillons la notion d'échelle, qui donnera de la perspective. Ils comprennent que la ligne sinuose légèrement bleutée du paysage de Moussa représente une rivière et ils en feront une ligne de force. Il serait possible de donner un exemple pour tous les enfants tellement la diversité du groupe classe permet d'aborder des détails variés en fonction des affinités de chacun. Dans les représentations qu'ils feront du paysage et grâce aux commentaires qu'ils exprimeront, nous pourrions constater que les autres points sont présents : relief, végétation, activités de construction, espaces de vie, esthétisme, positionnement des représentations en fonction, souvent, de leur topophilie.

Pour aider à ces perceptions et représentations, l'apprentissage consiste à relier ce qu'ils perçoivent finement de manière assez naturelle. Avec les clefs de tri et de catégorisation, et une consigne précise, ils vont entrer dans la structuration de leur perceptions (images, mots, sensations).

2.3.2. Catégoriser, organiser pour comprendre.

La structuration en général est aussi importante pour grandir que les fondations le sont pour une construction, avec des conséquences pour la vie. La structuration du langage en particulier conditionne le rapport des enfants aux autres, pour créer, s'exprimer et être compris. Si le langage oral est omniprésent pour accompagner les faits et gestes de la classe, afin que les élèves acquièrent par imprégnation ce moyen d'expression, tous n'y ont pas l'égal accès. Pour certains élèves, le pouvoir du verbe est parfois inaccessible alors que les enfants ont besoin de s'exprimer. R. Gloton et C. Clero expliquent en s'appuyant sur les travaux de Piaget, qu'« il existe une différence fondamentale entre la nature de l'activité, chez l'adulte et chez l'enfant. (...) biologiquement, l'activité de l'adulte est d'entretien, celle de l'enfant de développement, tout entière tendue vers la construction de soi (...) L'activité créatrice est un besoin biologique dont la satisfaction est absolument nécessaire au développement optimum de l'être humain en croissance. » (*L'activité créatrice chez l'enfant*, 1971, p.34) Comme l'enfant arrive à l'école avec des connaissances et représentations différentes en fonction qu'il a fréquenté d'autres enfants, un milieu allophone ou peu stimulant, l'enseignant pourra suivre une progression qui ne nécessite pas de prérequis en langage oral. L'élève entrera dans les enseignements par l'action, pour s'exprimer, dans le but de comprendre. Les programmes nous montrent que les activités physiques artistiques sont des entrées privilégiées pour « développer les interactions entre l'action, les sensations, l'imaginaire, la sensibilité et la pensée » (B.O.S. du 23 mars 2015, p. 5), autant d'ingrédients qui permettront de mettre en place le langage en miroir avec la structuration de l'espace.

Une fois que le besoin de créer s'est exprimé, l'enfant va chercher à être compris. D'une production sur le paysage d'abord simple et pauvre va naître parfois une description foisonnante par l'élève-auteur. En observant la pyramide des besoins de Maslow, on voit que le besoin d'appartenance regroupe notamment être compris, avoir l'estime des autres et faire partie d'un groupe. Ces besoins se situent juste au-dessus des besoins physiologiques et de sécurité qui sont garantis notamment par l'école.

Les thèses psycho-cognitives, introduites dans les années soixante-dix, partent de l'idée qu'apprendre ne consiste pas à recevoir le savoir, fût-il distribué par le meilleur des enseignants, (...). L'apprentissage

dépend de la manière dont l'élève organise les informations qu'il reçoit, dont il les interprète, les hiérarchise, les code, les met en mémoire.» selon A.M.Ragot (1991, p. 24). D'après notre auteur, l'enseignant, qu'il soit face un petit parleur ou un bon parleur, reste vigilant à la manière dont il amène de nouvelles connaissances, par exemple un nouveau vocabulaire. Pour que l'élève apprenne, il est nécessaire qu'il fasse des liens et accessoirement qu'il commence à percevoir comment fonctionne son cerveau. L'élève est le bâtisseur, l'enseignant l'architecte – conseil. Dans cette œuvre de construction partagée, la mise à disposition par l'enseignant d'un vocabulaire spécifique générique (habitat, végétation, voies de circulation...etc...) permet à l'élève d'organiser la myriade de mots concrets qu'il acquiert en cours de projet. (par exemple, comprendre que les maisons, immeubles, fermes, villas, casbah...etc...sont toutes des formes particulières d'**habitat** est essentiel). C'est en travaillant à l'acquisition de ces invariants géographiques que l'enseignant arme l'élève à interroger et lire l'espace.

3. Problématique et hypothèse

Les ressources théoriques présentées nous permettent de questionner la construction du rapport à la géographie chez les élèves de maternelle. En nous appuyant sur l'environnement proche des élèves et en utilisant la culture commune qui passe par les albums, nous pouvons affûter la construction de la compréhension du monde pour des élèves de cycle 1. À travers l'exploration et la représentation de l'espace proche, les élèves peuvent être amenés rapidement sur des notions abstraites qui, sans cet étayage, perdent pied aux élèves. Les élèves ayant encore des niveaux de compréhension assez contrastés en grande section de maternelle

La problématique que nous retiendrons alors est la suivante :

Dans quelle mesure la comparaison du paysage vécu avec le paysage représenté dans les albums permet de construire à la fois les prémices de la géographie et un regard critique ?

Pour répondre à cette problématique, nous pouvons formuler les hypothèses suivantes :

- En regroupement, les interactions entre élèves permettent d'appréhender des notions plus complexes que lors d'une recherche personnelle ou d'une présentation du maître.
- La mise en perspective de l'image d'un album par rapport au réel vécu aide à structurer la pensée.

Méthodologie

1. Cadre du recueil des données.

L'école maternelle dans laquelle se déroule l'expérimentation comporte 4 classes pour un total de 96 élèves. La classe concernée compte 25 élèves répartis en 11 élèves de moyenne section et 14 élèves de grande section. La commune, qui compte aujourd'hui 2099 habitants, accueille un important projet immobilier et a pour objectif d'atteindre le seuil de 2500 habitants. Ce seuil permettra d'accueillir une pharmacie. Le territoire de la commune qui s'étend sur 9,62 km² est située à 10 minutes d'Annecy et 20 minutes de Genève grâce à une position privilégiée sur les axes autoroutiers A41 (Liane) et A410. Une part importante des actifs travaillent en Suisse. Dans la classe 17 élèves ont au moins un parent dans ce cas. Au niveau économique, 165 entreprises sont basées sur la commune pour un total de 1200 emplois.

D'un point de vue géographie physique, la commune est essentiellement constituée d'une colline qui culmine à 887 mètres. Elle est limitée au nord par les gorges des Usses. L'histoire de la commune est marquée par le franchissement de ces gorges avec notamment la présence du pont suspendu Charles-Albert, communément appelé « Pont de la caille ». C'est le monument le plus visité de Haute-savoie ! Depuis cette commune, et depuis l'école, nous observons un paysage de collines sur tout le secteur des bornes. Au sud se trouve le massif des Aravis avec en gros plan le sommet de la tête du Parmelan. En allant vers l'Est, nous distinguons la montagne du Môle et quelques sommets du Chablais. A la suite du travail sur le paysage, il serait intéressant d'aller avec les élèves en sortie scolaire sur les hauteurs de la commune pour observer les paysages aux quatre points cardinaux.

2. Cadre et déroulement de la séquence.

2.1. Démarche de la séquence

Pour démarrer cette séquence, je questionne les élèves sur le paysage visible depuis la salle dédiée aux activités manuelles. Les élèves aiment en parler puisqu'ils reconnaissent quelques maisons, où va la route... Je leur dis que nous allons parler en regroupement de ce paysage en nous aidant de dessins qu'ils vont faire. Leur dessin doit leur servir à se rappeler de tout ce qu'ils auront observé. C'est sous la supervision de l'Atsem que les élèves réalisent leur dessin assis ou debout, chacun avec sa petite table devant la baie vitrée. Ils sont répartis aléatoirement en deux groupes de 7 élèves, taille de la baie vitrée oblige.

La séance suivante se fait en collectif avec le même groupe de travail. Je projette une photo de chaque dessin au tableau et chaque élève, en s'appuyant sur sa production nous dit ce qu'il a représenté. Je note les mots concrets employés par chaque élève sur ordinateur. Chaque mot est aussi écrit sur un petit papier accompagné d'un dessin pour que les élèves puissent le « lire ».

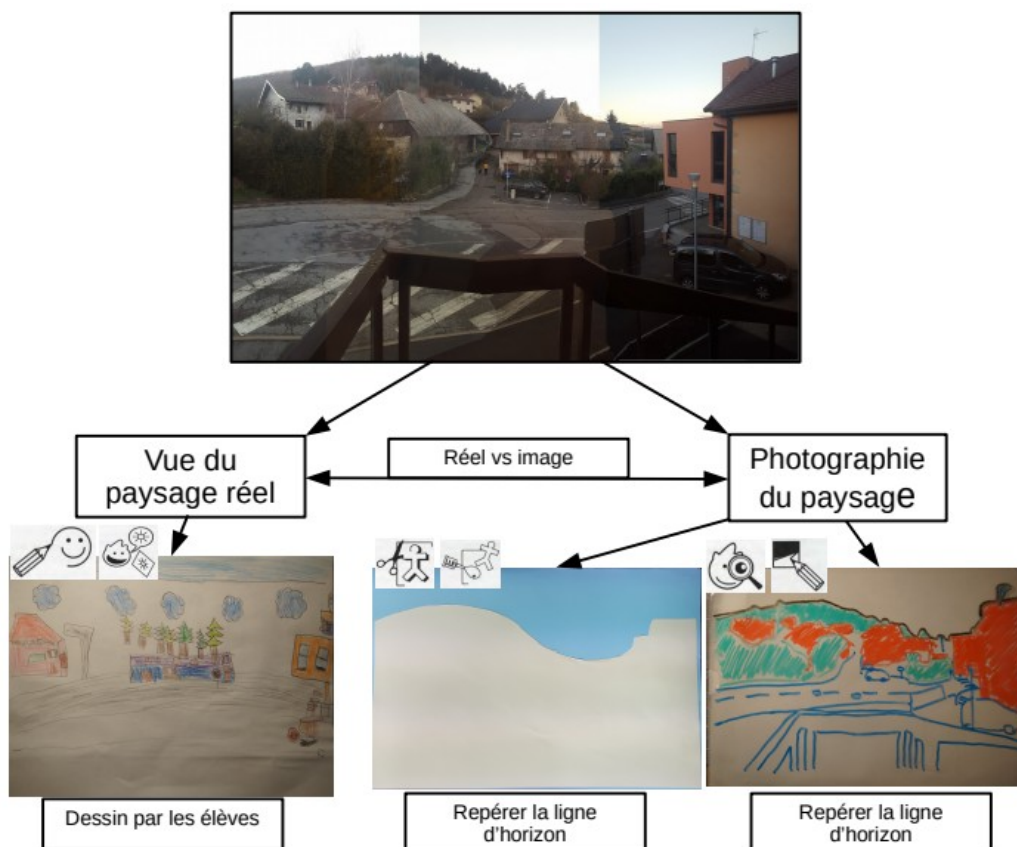
La troisième séance se déroule en regroupement avec tous les élèves de grande section. Ils doivent placer chacun un ou deux mots dans les catégories suivantes (nous reviendrons sur ce cadre conceptuel dans la partie analyse) :

- Le cadre
- La végétation
- l'habitat
- La circulation

Cette catégorisation du vocabulaire servira de point de départ pour définir des zones dans le paysage. La conclusion de cette séance se fait par un questionnement sur la réalité de ce que les élèves ont observé par rapport à la réalité de la photographie et des dessins projetés au tableau. Du réel, nous sommes passés à une représentation fidèle, la photographie, et à une représentation subjective. Toutes les représentations que vous avez faites sont différentes alors que vous observiez la même réalité. Nous allons nous entraîner pour que vos productions deviennent plus proches et que vous puissiez « lire » et comprendre les productions de vos camarades.

En parallèle à ces séances, les élèves travaillent avec la photographie du paysage pour repérer la ligne d'horizon. Ils utilisent de la pâte à modeler qu'ils forment en un long boudin qu'il placent sur la photographie pour suivre la limite ciel/terre. Puis ils placent une feuille de couleur verte par dessus et marquent l'emplacement de la pâte à modeler en pinçant cette feuille. Ils découpent alors en suivant la marque et vont coller cette feuille verte sur un fond bleu. La ligne principale du paysage est ainsi mise en valeur. Ces méthodes sont issues du manuel *Découvrir le monde*, Magnard p.98 – 99.

Voici le schéma du travail à partir du paysage réel :



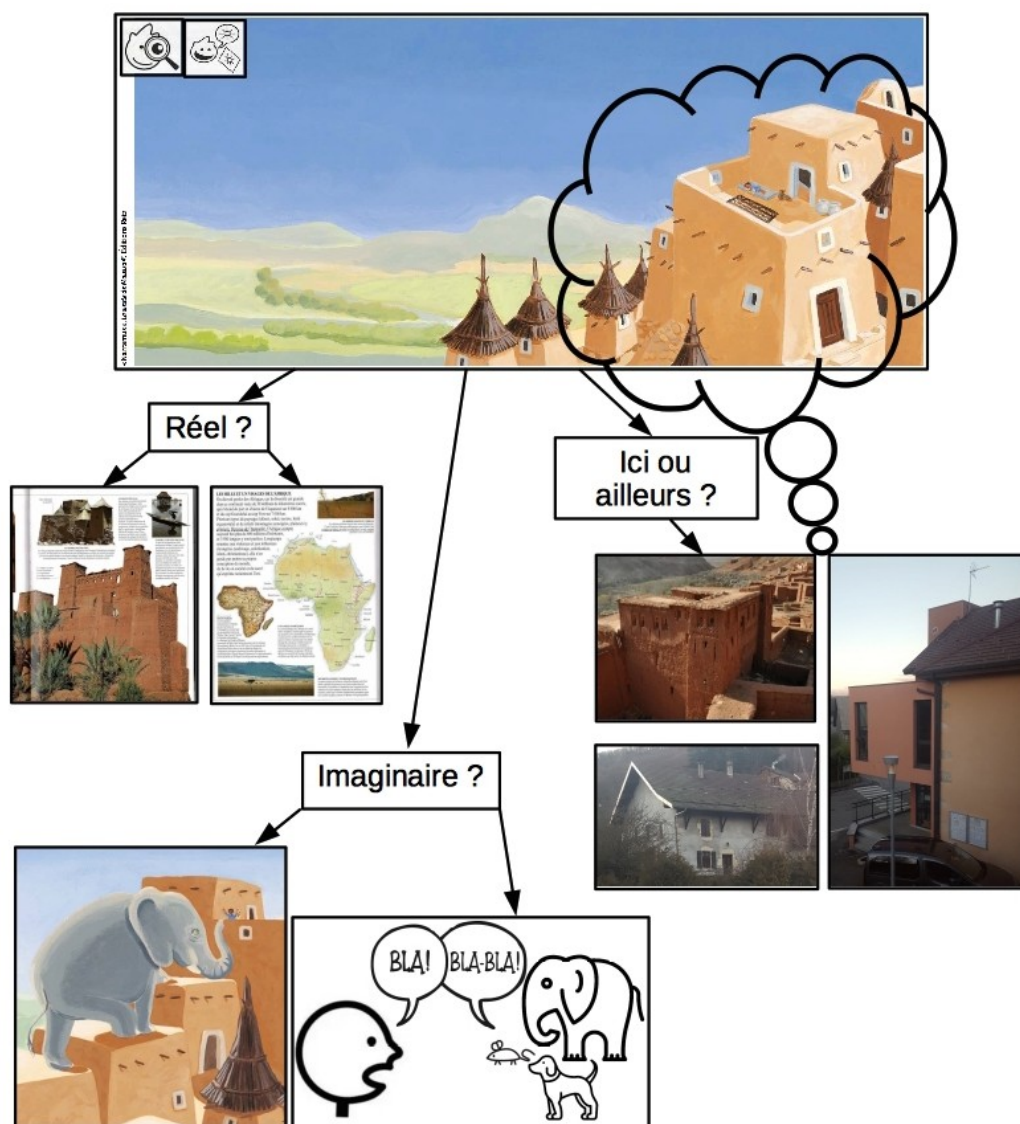
Les élèves commencent leur travail sur un espace à la fois vécu et de vie au sens défini par B.Emptoz. Ils passent sur cette route ou ce trottoir tous les jours pour rallier leur maison à l'école. Ils aperçoivent les maisons de deux camarades dans le lotissement, ils sont déjà allés dans les locaux de la mairie... Pourtant, ils peuvent aussi voir d'autres maisons inconnues, une forêt et une colline que peu ont explorées. En tout cas cet endroit est vraiment accessible, ils peuvent s'y projeter et faire le lien avec leur habitation à eux. Cela permet de franchir l'étape du connu pour les questionner sur des points plus précis : → De quel(s) matériau(s) est constituée l'habitation dans laquelle tu vis ?

→ Comment sont les toits à Allonzier-la-caille ? Pourquoi ?

Ensemble, nous allons alors aborder la fidélité de la représentation par rapport au réel. La photo, l'illustration peuvent apparaître plus ou moins fidèles à la réalité. Le travail de description, de repérage et le vocabulaire appris vont être réinvestis pour l'analyse des illustrations d'albums.

Depuis le début de l'année, nous avons beaucoup travaillé la compréhension orale et la notion d'imaginaire, créer une image dans sa tête à partir de ce qui est entendu. Par conséquent, nous avons souvent étudié les illustrations d'albums après un temps de travail sur le vocabulaire. Dans cette expérimentation, c'est l'inverse. Les élèves doivent d'abord observer les illustrations, réfléchir sur leur signification, sur l'histoire racontée par les images et dans un second temps confronter ces idées au texte lu. Cette démarche est aussi l'occasion de questionner la réalité des idées véhiculées par l'image à travers l'espace et les liens qu'elle crée. Par exemple, est ce que l'association d'un paysage donné avec tel ou tel animal est réel ou imaginé par l'auteur illustrateur ?

Voici le schéma du travail à partir d'un paysage d'album :



En questionnant les illustrations, les élèves font des liens avec leur environnement proche, des inférences avec leurs connaissances de la réalité et abordent la littérature documentaire. La progression des albums étudiés va permettre d'approfondir la distinction entre réel et imaginaire. Cette

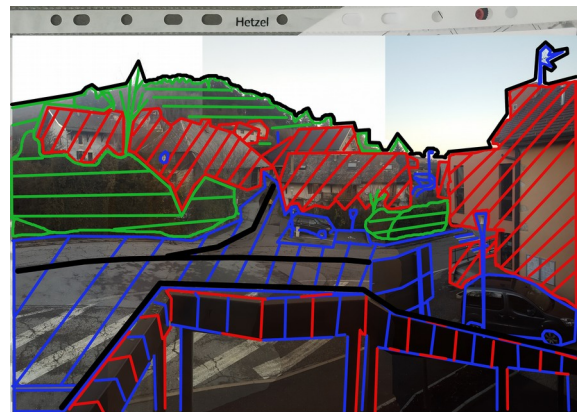
distinction qui structure leur raisonnement va ensuite les mener dans deux directions. La première est de bien cloisonner réel et imaginaire pour représenter, décrire, comprendre et être compris. C'est ce qui va être observé dans les réalisations des élèves pour leur album « Regard de confinement, regard d'école à la maison ». La deuxième est de comprendre que l'imagination n'a pas de limite et qu'ils peuvent inventer toutes sortes d'histoires en mélangeant des éléments incompatibles dans le monde réel. C'est ce qui va être évalué à travers la compréhension de ce qui est comique dans le dernier album de la séquence : « L'Afrique de Zigomar »

Plusieurs activités relient le travail sur le réel et le travail sur les albums. D'abord un exercice dans lequel je propose de répéter les lignes de forces et les zones avec toutes sortes de paysages (Photographies, images d'albums) Le but principal est de permettre aux élèves de lire les paysages, de lire l'espace en reliant les éléments appartenant à une même catégorie. À l'aide d'une pochette plastique dans laquelle ils glissent l'image et de feutres effaçables, l'opération peut être facilement répétée en autonomie.

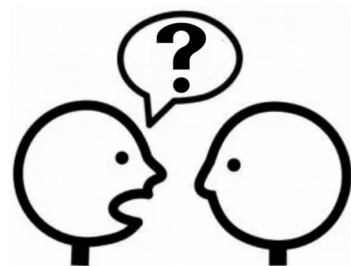
Ensuite une activité de questionnement des adultes pour savoir avec quels matériaux est construite la maison qu'ils habitent. Ce questionnement a pris tout son sens après le débat sur l'endroit où habite Moussa. Ils ont pu avoir un petit aperçu de l'adaptation de l'homme à son milieu, qui utilise les matériaux disponibles localement.

Enfin, un travail a été mené sur la taille des éléments représentés selon qu'ils sont proches ou éloignés de l'observateur. En proposant de dessiner des habitations de taille proportionnelle à celle de cadres petit, moyen, grand, ils ont pu déduire que ce qu'un même objet nous paraît plus petit s'il est éloigné. Il apparaît plus grand quand il est proche.

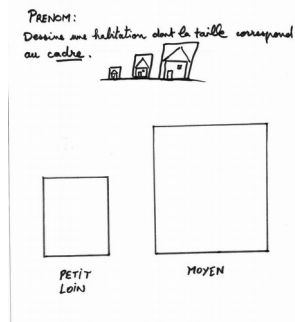
→ Tracer les lignes de force et les définir les zones.



→ Avec quels matériaux est construite ma maison ?



→ Perspective et taille petit = loin ; grand = près.



Pour accompagner ces activités, 6 albums ont été présentés. Tous ont un rapport avec une ou plusieurs activités proposées aux élèves. Dans le cadre de l'école à la maison, tous ont été enregistrés sur en vidéo avec comme fond le diaporama montrant les illustrations. Les élèves ont pu ainsi en semi autonomie approfondir leur connaissance des histoires racontées en les visionnant plusieurs fois. Voici un tableau qui présente ces albums et leur intérêt pour la séquence.

Album(s)	Travail sur l'image
« Haw-ki le faucon » « Dur, dur de s'envoler »	Observe les images attentivement et dis-moi ce qui est prêt et ce qui est loin. Ce qui est prêt est plus gros, ce qui est loin plus petit. Haw-ki le faucon apparaît tantôt près, tantôt loin dans les paysages de son territoire. Dans Dur dur de s'envoler, les personnages peluches sont également représentés dans un territoire assez grand et apparaissent à différentes échelles.
« Regards »	Après avoir expliqué que chaque animal ou personne voit des choses différentes autour de lui, les élèves cherchent quel animal pourrait correspondre à chaque texte et à chaque environnement. Ensuite, les élèves font des exercices de va et vient entre : <ul style="list-style-type: none"> • Je suis X, que vois-je ? • Voilà ce que je vois, qui suis-je ?
« César et Isidore »	J'écoute l'histoire enregistrée par le maître et je décris les images qui se forment dans ma tête. En groupe, avant la découverte des illustrations, nous échangeons sur ce que nous imaginons. Pour terminer, nous comparons l'illustration avec ce que nous avons imaginé.
« La sieste de Moussa »	En parallèle du travail de compréhension, les élèves participent à l'enquête du maître : Si Moussa existe, y a t il un pays où l'on trouve tout ce qui est dessiné ? D'autre part, nous définissons ce qui est imaginaire.
« L'Afrique de Zigomar »	Cet album raconte l'histoire de Zigomar qui croit qu'il part en voyage en Afrique alors qu'il a pris la direction du pôle nord. L'histoire joue sur le comique de situation (par exemple, ce qu'il nomme éléphant parce qu'il a des défenses est en réalité un morse) et le comique de répétition quand Pipioli et la grenouille répètent : « Je ne voyais pas ça comme ça ». Après avoir simultanément raconté l'histoire et montré les illustrations, les élèves sont questionnés sur leur compréhension.

2.2. Plan de la séquence.

Cycle 1	Niveau : GS	Domaine : Explorer le monde
<u>Séquence</u> : Prémices de la géographie, les lieux en l'environnement à travers les albums		
<u>Compétences visées</u> :		
<ul style="list-style-type: none"> • Construire les prémices du regard géographique. 		

- Lire et représenter un paysage, un environnement.
- Comparer les images des albums au monde réel.

Séances		Objectifs	Déroulement
1	Evaluation diagnostique 1 Représenter le réel Exercice individuel	Dessiner un paysage pour le décrire. (ton dessin doit t'aider à expliquer ce que tu vois)	Dans la salle de travail manuel, sous la surveillance de l'Atsem, les élèves disposent d'une feuille A4 et de crayons de couleur pour représenter le paysage qu'ils voient à travers les grandes baies vitrées.
2	Evaluation diagnostique 2 Décrire le réel Exercice en 2 groupes atelier de 6 ou 7 élèves.	Verbaliser pour décrire et expliquer ce qui est vu.	Les élèves décrivent ce qu'ils ont dessiné. Les mots de chaque élève sont notés dans l'ordre de passage dans un tableau et également inscrits sur des papiers avec un petit dessin du maître pour que les élèves puissent retrouver le mot écrit.
3	Recherche collective Catégoriser Groupe des GS (14 élèves)	Catégoriser les mots utilisés par les élèves.	Le maître apporte un cadre conceptuel pour ranger les mots concrets utilisés par les élèves. À tour de rôle les élèves prennent un papier et le classe dans une catégorie en justifiant leur choix. Les catégories sont : <ul style="list-style-type: none"> • Le cadre • La végétation • l'habitat • La circulation
4	Recherche collective Réinvestissement du vocabulaire Groupe des GS (14 élèves)	S'entraîner à Interpréter un paysage de l'album « La sieste de Moussa »	Après un premier travail de compréhension du texte de l'album, les élèves observent une illustration de l'album. Ils sont invités à dire ce qu'ils voient en utilisant, entre autre, le vocabulaire spécifique pour répondre à la question : Est-ce que cet endroit pourrait se trouver dans notre village
5	Recherche Travail individuel	Consolider en écoutant et observant	En l'espace de 3 semaines, les élèves écoutent des lectures d'albums et le maître oriente leur attention pour analyser les images. (détail en dessous du tableau)
6	Transfert Travail individuel	Dessiner, représenter des paysages en utilisant les clefs de lecture construites dans les séances précédentes	En s'appuyant sur différentes représentations de paysages (albums et réel), les élèves doivent : <ul style="list-style-type: none"> • tracer les grandes lignes de différents paysages (principalement la ligne d'horizon) • repérer les éléments des catégories travaillées (cadre, végétation, habitat et circulation) • dessiner des éléments petits ou grands suivant qu'il sont loin ou près.
7	Evaluation sommative 1 Travail individuel et échange avec le maître.	Dessiner pour l'album de la classe « Regards de confinement »	Chaque élève dessine un paysage ou un environnement qu'il observe depuis son lieu de confinement (vue d'une fenêtre, d'un jardin) Pour accompagner ces productions, nous ajouterons un texte qui aidera le lecteur à identifier l'élève qui a dessiné, comme dans l'album <i>Regards</i> .

8	Evaluation sommative 2 Groupe des GS (14 élèves)	Verbaliser pour décrire et expliquer ce qui est vu.	Après une lecture de notre album, chaque élève présente son dessin et le décrit en essayant de catégoriser les éléments du paysage qu'il a représentés.
9	Institutionnalisation Travail collectif	Ecouter et comprendre Voir et comprendre	En visioconférence, les élèves vont échanger sur leur compréhension de l'album « L'Afrique de Zigomar » d'abord sans les illustrations puis en découvrant les illustrations. Ils verbalisent sur ce qui est imaginaire et ce qui se rapporte au réel.

Pendant les cinq semaines d'école à la maison, la moitié du temps passé en visioconférence est orienté vers cette expérimentation. Les activités proposées couvrent les cinq domaines d'apprentissages du programme de l'école maternelle :

- Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions : Le lexique et la syntaxe sont travaillés au cours des moments d'échange avec l'apport de vocabulaire conceptuel et concret. Le groupe permet aussi d' « échanger et réfléchir avec les autres » pour travailler la compréhension de la géographie.
- Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique : Cette activité permet aux élèves d'investir par le corps et l'action le repérage dans l'espace, que ce soit par des placements par rapport à du matériel ou par rapport aux autres. Elle permet d'approcher la relativité des termes en fonction de notre position ou orientation (face à face ta droite est ma gauche...) Le fait de le vivre aide à passer à l'abstraction et à la description de tout ce qui est observé.
- Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques : à travers le dessin et les compositions plastiques, les élèves s'exercent à représenter avec comme objectif explicite d'être fidèle au réel. Cela implique une observation attentive de l'espace extérieur pour réaliser des compositions plastiques sur un espace feuille structuré.
- Construire les premiers outils pour structurer sa pensée : Le travail réalisé sur l'espace réel pour le représenter en deux dimensions et plus tard sous forme de plan est mis en lien avec le travail sur les formes. « L'approche des formes planes, des objets de l'espace, des grandeurs, se fait par la manipulation et la coordination d'actions sur les objets. Cette approche est soutenue par le langage(...) » L'approche des constructions géométriques et l'expérience de l'espace suivent la même logique, de la réalité en 3D à la représentation en 2D et comme les nombres, les formes et les grandeurs sont utilisées pour décrire ce que l'on observe, ce domaine est fortement sollicité dans ce travail.
- Explorer le monde : C'est le domaine qui est étudié ici avec particulièrement le sous-domaine « l'espace ». les élèves vont « faire l'expérience de l'espace » et « représenter l'espace » en cheminant de l'espace vécu à l'espace social en passant par l'espace de vie.

3. Démarche et protocole de recueil de données.

3.1. Démarche de la séquence d'apprentissage.

La démarche de la séquence d'apprentissage mise en œuvre diffère de ce qui était envisagé au départ du fait de la situation de confinement du printemps 2020. La séquence débute par plusieurs activités concentrées sur les deux derniers jours en classe avant le confinement. Ces activités concernent plusieurs séances de la séquence qui vont être ensuite approfondies et prolongées pendant les cinq semaines d'école à la maison.

Les modalités de travail des élèves consistent à faire des allers-retours entre pratique individuelle et pratique de groupe. Pendant les deux jours en classe, les élèves ont travaillé suivant trois modalités : seul, en binôme ou en regroupement de niveau. Pour l'école à la maison, la plus grande partie du travail a été faite de manière individuelle. Les visioconférences ont permis des échanges en groupe avec des verbalisations sur le travail effectué. Pour certains élèves, les verbalisations ont eu lieu par téléphone avec l'enseignant.

Le travail « écrit » est fait également avec des allers-retours et des mises en relation des différents supports. Par exemple, nous passons du paysage réel à la représentation par les élèves, puis nous reprenons ce même paysage sous forme de photographie et nous introduisons l'analyse des images d'albums. Nous reprenons ensuite le même cheminement à partir du paysage que les élèves observent depuis chez eux. Les supports sont très importants pour accompagner le travail de verbalisation. Pour que les élèves retiennent et puissent réinvestir les notions, la mémorisation est renforcée en créant un lien entre des images et un terme de vocabulaire.

La problématique est au centre du travail avec des activités organisées en réseau. Chaque activité contribue à répondre à la fois à la problématique et à la compréhension des autres activités. Le lien entre les activités se fait par le vocabulaire utilisé pour verbaliser et échanger. Les activités visent à construire les compétences liées à l'exploration du monde et plus spécifiquement, liées à la construction de l'espace. Les quatre premières compétences correspondent à celles présentées par H.Lambert dans « Construire les prémices d'un regard géographique en moyenne et grande section de maternelle », 2016 :

- le repérage dans l'espace appliqué à la lecture de paysage, d'images. Il a été travaillé au préalable au cours d'activités physiques et en graphisme.
- Le vocabulaire topologique adapté aux élèves de maternelle.
- Le repérage des lignes forces du paysage et des zones du paysage.
- L'approche de la perspective (petit – loin, grand/gros – près)
- Le développement de la capacité à représenter le réel.
- Le repérage des éléments d'un paysage représenté pour le situer dans le monde (ici, ailleurs...)
- La reconnaissance dans les albums de ce qui peut être réel et de ce qui est inventé.

3.2. Protocole du recueil de données.

Le recueil des données s'inscrit dans une logique d'évaluation en trois phases. Voici ce qui les constitue :

1. Évaluation diagnostique lors des deux premières séances :

- Dessin d'observation d'un paysage qui permet de voir à quel stade de dessin l'élève en est (réalisme fortuit, manqué, intellectuel).
 - Verbalisation d'après le dessin d'observation qui met en évidence la richesse du vocabulaire maîtrisé et la capacité à relier un mot à des éléments représentés.
2. Évaluation formative : Cette évaluation sert à ajuster, compléter, personnaliser les interventions du maître notamment pour que les termes employés représentent bien la même chose pour le maître et l'élève. Elle sert également à faire ressortir les moments clefs dans la compréhension des notions par les élèves et la compréhension des mécanismes de structuration par le maître. Elle est constituée par un recueil d'échanges aux cours de visioconférence (questions réponses par lesquelles l'enseignant s'assure de la compréhension des élèves) et de remarques et questions transmises par les parents.
3. Évaluation sommative :
- Dessin d'observation d'un paysage et mesure des progrès pour représenter le réel.
 - Verbalisation d'après le dessin d'observation qui permet de mesurer l'acquisition du vocabulaire et la structuration du raisonnement.

Sur le plan pratique, les dessins ou productions constituent une base d'analyse sur laquelle nous pouvons revenir pour l'analyse avec ou sans les élèves. Le vocabulaire employé pour commenter les productions est noté au fur et à mesure et certaines conversations sont enregistrées à l'aide d'un dictaphone.

Analyse

1. Obstacles et difficultés de mise en œuvre de l'expérimentation.

L'obstacle principal rencontré au cours de cette expérimentation a été l'impossibilité de faire un travail de groupe en présentiel du fait du confinement pendant 5 des 6 semaines de la période. É. Bautier et I. Lagoueyte écrivent dans *La langue et le langage en maternelle pour apprendre et devenir élève* p.38 : « Le seul usage de la langage à des fins de communication avec l'entourage ne suffit pas. » Pour que les élèves saisissent « le véritable enjeu des situations langagières scolaires », le présentiel me semble, après cette expérience, essentiel. Les échanges avec le groupe par l'intermédiaire des écrans de visioconférence sont amputés d'une trop grande partie du langage non verbal et de beaucoup de spontanéité. Les regroupements virtuels sont très loin d'apporter ce que permettent les regroupement en classe.

Un autre volet de l'école à la maison fausse nettement les évaluations, c'est l'intervention des parents. Tous les résultats qui sont présentés ci-dessous sont à relativiser car je n'ai aucun moyen de savoir à quel point les parents sont intervenus dans les productions de leur enfant. Par contre, je sais qu'à l'oral au moins un élève sur deux bénéficiait d'un souffleur, parce que je les entendais.

2. Résultat des productions et verbalisations d'élèves.

2.1. Analyse des productions.

L'analyse des dessins et des productions permet d'observer le chemin parcouru du début à la fin de l'expérimentation du point de vue graphique. La sélection montre des élèves qui illustrent à mon sens un progrès sur un point particulier. Les notions de réalisme fortuit, de réalisme manqué et de réalisme intellectuel sont tirées du mémoire d'H.Lambert, citant les auteurs P.Wallon, C.Tourrette et M.Guidetti reprenant les travaux de G.H. Luquet. (« Construire les prémices d'un regard géographique en moyenne et grande section » p°4 & 5).



Lessy : Construction de la perspective

Le premier dessin de Lessy représente ce qu'elle sait du réel, réalisme intellectuel, déclenché par la vue du paysage. On note cependant un ordre respecté par rapport à la réalité avec la maison à gauche, le parking au milieu et deux arbres à droite.

Pour sa production finale, nous observons l'apparition très nette de la perspective. Celle-ci est présente d'abord avec différents plans bien délimités et ordonnés, ensuite par le réinvestissement de l'exercice sur la taille de ce qui est près ou loin avec l'habitat et les arbres de différentes tailles et aussi dans le plan vert par le positionnement des arbres devant les maisons.



Aedan : le repérage dans l'espace.

Dans le dessin d'Aedan, je vois un souci de placement des éléments dans l'espace qui reste très approximatif. Dans la production finale, il arrive à placer tous les éléments représentés dans un ordre fidèle à la réalité.



Lorena : une dimension artistique.

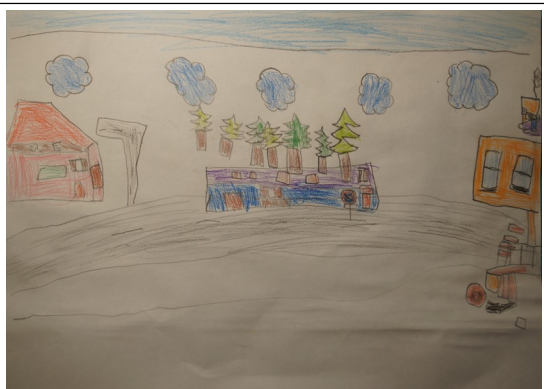
Généralement, Lorena aime faire en classe des dessins qu'elle trouve beaux avec des critères de couleur, de coloriage précis. Cela prend le pas sur la représentation de ce qu'elle observe. Pour sa

production, elle arrive à combiner la représentation du réel et une dimension artistique. En regardant la partie peinte, comme les lignes des champs divergent (à l'inverse des lignes de fuite), une profondeur apparaît qui traduit d'une manière artistique la profondeur du paysage réel.



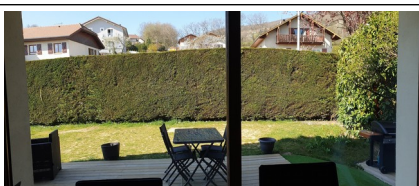
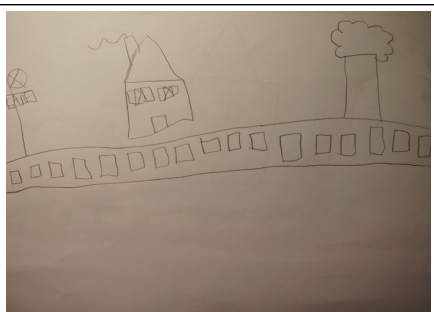
Basilio : le souci de la précision du dessin d'observation.

Dès le dessin de Basilio, nous pouvons remarquer un sens du détail. Une seule cheminée fume, comme sur la photo, le nombre de maisons correspond au nombre de grosses maisons, le passage piéton est bien droit. Dans son deuxième dessin, nous voyons clairement ce sens du détail se révéler avec le bon nombre de fenêtres et la bonne forme des tuiles pour la maison. La petite et la grande porte du portail sont bien ordonnées. Les deux conifères sont là. Les lampadaires sont placés l'un devant le sapin, l'autre à droite du deuxième triangle marquant l'arrêt de bus, etc. On peut dire que c'est un vrai dessin d'observation.



Marianne : La perspective dès le début.

Le premier dessin de Marianne est riche en précision et c'est le seul dans lequel on trouve dès le début l'idée de perspective avec le bâtiment orange de la mairie représenté plus gros que le reste. Dans sa production finale, la ligne de fuite représentée par la ligne électrique et deux poteaux de taille différente est aussi un élément qui est absent des autres productions.



Klara : Traduire la hauteur.

Le premier dessin de Klara montre une organisation spatiale confuse avec le panneaux de stationnement passé de droite à gauche, l'arbre le plus gros de gauche à droite. Dans sa production, l'organisation des différents éléments est très bien ordonnée. La perspective est très bien réinvestie avec un placement et une taille d'habitations judicieux, ce qui traduit la sensation de pente qui existe en réalité.



Tiago : La représentation en trois dimensions et zénithale, une production originale. La production de Tiago apporte un regard, une technique différente des autres. Il s'est comme projeté au zénith pour représenter la route. Cette vue zénithale est mélangée avec une vue frontale pour les nuages et l'arrondi de la colline en pointillés. Cela donne un effet qui m'évoque le cubisme. Une vue de face combinée à une vue du dessus. En plus la vue aérienne donne une profondeur avec les lampadaires fixés verticalement, sans oublier le détail de représentation de la lumière des lampadaires par du jaune sous les cotons-tiges.

De manière générale, le travail effectué en dessin sur la taille des éléments a clairement porté ses fruits. La perspective est présente dans toutes les productions finales (sauf Tiago, mais il fait une représentation zénithale !) alors qu'elle n'était présente que dans un dessin fait en classe.

La ligne d'horizon est absente ou approximative au départ, tout comme les autres lignes de force du paysage. Ces lignes ont été travaillées avec différents paysages et le résultat est là également. Hormis la production de Tiago qui est un cas à part, les lignes sont présentes, marquent les différents plans et l'horizon. Avec la perspective, cela renforce la profondeur de chaque paysage représenté.

2.2. Analyse des verbalisations.

Nous allons examiner ici cinq temps de verbalisation appuyés par des exemples. Les trois premiers concernent le travail fait par les élèves avec les explications et descriptions qu'ils apportent sur le réel représenté. Les deux derniers sont des échanges et discussions en lien avec la compréhension et l'analyse d'illustrations d'albums.

1. Le premier temps est la verbalisation qui fait suite au dessin d'observation du paysage visible de l'école. À ce moment là, le cadre conceptuel n'a pas encore été présenté et les élèves mobilisent leurs connaissances antérieures.
2. Le second temps concerne le regroupement du groupe de niveau au cours duquel les catégories sont développées à travers une lecture commune du paysage projeté au tableau. Ce temps est très important car c'est le seul temps que nous avons eu avec tout le groupe en classe. Sa richesse, liée à la dynamique du groupe, va permettre une comparaison assez nette avec les verbalisations de groupe par écrans interposés.
3. Le troisième temps a lieu lors de la présentation des productions par les élèves. Elle est analysée par rapport aux deux premières verbalisations pour mesurer les compétences lexicales acquises.
4. Le quatrième temps regroupe plusieurs moments d'échanges sur la compréhension des albums « Regards », « César et Isidore » et principalement « La sieste de Moussa ». Nous pourrions

présenter la progression des élèves pour questionner et analyser l'histoire et surtout les images.

5. Le cinquième temps marque la clôture de l'expérience, l'évaluation sommative. Comme il fait moins appel au vocabulaire travaillé avec l'espace et le paysage, il sera traité dans l'analyse de la compréhension. Le support est l'histoire « L'Afrique de Zigomar ».

2.2.1. Les élèves disent ce qui figure sur leur dessin d'observation du paysage réel.

Rachele	j'ai dessiné une maison, une fleur, l'herbe, la lumière (lampadaire), un arbre, les nuages, le soleil, des fenêtres, une porte.
Callixte	Là, il y a la route, là une lampe. Ici le ciel avec des nuages. Là j'ai fait le parking et là le trottoir.
Aedan	Là j'ai fait une route, des maisons, des nuages, des arbres, le ciel, le soleil. Là une cheminée, le passage piéton, un lampadaire et là une antenne.
Lorena	J'ai dessiné une maison avec des fenêtres et un toit rouge. J'ai aussi dessiné deux arbres et là de l'herbe. Là il y a des nuages en bleu. J'ai dessiné une cheminée avec de la fumée. Il y a aussi une porte verte et là le ciel.
Basilio	J'ai fait la route avec le passage piéton, des maisons et des arbres.
Marianne	J'ai dessiné une maison, la route, un panneau, des nuages et aussi des fenêtres.
Charlie	Là c'est une plaque d'égout. Là c'est la maison de Céleste. Là c'est pour les voitures. Là il y a un pot de fleur et là c'est la route.
Charlotte	J'ai dessiné une maison avec un arbre et aussi un lampadaire et un panneau.
Elisa	J'ai fait la route avec la pluie. Là il y a une voiture et un garage. J'ai dessiné un toit, une porte et des fenêtres carré. Il y a une haie ici. J'ai fait une croix sur le panneau, des nuages avec des traits. Là c'est une écriture.
Klara	La route, les panneaux, la maison, les arbres, une porte, des fenêtres, le toit, la cheminée. (Klara est très timide)
Lucas	J'ai dessiné des lumières, deux maisons et une grosse lumière. Là c'est un arbre avec du feu, là une voiture de course en bleu et un panneau.
Solan	J'ai dessiné un arbre et une grande maison. J'ai aussi dessiné une voiture avec le derrière rouge. J'ai fait un balcon et des fenêtres pour la maison. J'ai fait un grand panneau et le même panneau que les autres. À côté du lampadaire, j'ai fait deux maisons, la route et un escalier.
Tiago	J'ai fait un camion, une maison, une voiture, un panneau et des nuages. Il y a un monsieur qui traverse la route.

La consigne était : « Avec l'aide de ton dessin, explique nous ce que tu as observé. » Lors de la réalisation du dessin la consigne était : « Pour parler du paysage, vous allez faire un dessin d'observation. Il va vous aider à vous rappeler ce que vous voyez. » Les descriptions des dessins sont toutes des énumérations de détails qu'ils ont représentés. Pour un certain nombre d'élèves, la part de répétition de ce qui a été dit par l'élève précédent est importante. Je pense qu'à ce stade les élèves n'avaient pas assez de perspective motivante pour analyser leur dessin. À part Lorena qui a fait une description en utilisant des qualificatifs de couleur et en reliant des éléments entre eux, les autres ont décrit le plus vite possible comme pour passer à autre chose. La verbalisation ne reflète pas toujours la précision et la richesse du dessin. Par exemple, Marianne a fait un dessin très précis mais elle ne décrit que 5 détails sans lien ni adjectif.

Du point de vue de la structure, on remarque que la majorité des dessins sont des juxtapositions d'éléments qui ne se chevauchent pas et qui semblent sur le même plan. La verbalisation reflète tout à fait ce que révèlent les dessins. Les mots sont dit sans ordre ni logique et la syntaxe est pauvre. Parfois, en entendant les élèves j'aurais dit qu'ils ne savaient pas ce qu'ils avaient représenté car des zones importantes des dessins sont parfois passées sous silence. Suite à cette supposition, les termes ont été systématiquement définis pour que je sois certain que les mots étaient compris.

2.2.2. Analyse en groupe du paysage observé en suivant les catégories/zones du paysage.

Avant cet échange, les élèves avaient pu classer leurs mots concrets dans les 4 catégories, cadre, végétation, habitat et circulation. En introduction je fais la remarque que tous ont vu le même paysage, du même point de vue, au même moment et pourtant, tous les dessins sont différents. Pour la consigne, je propose de réaliser ensemble une lecture du paysage en suivant les catégories.

Pour le cadre, les élèves sont capables de me parler de la limite du bord de la feuille et de la limite de la vue depuis la baie vitrée. Les élèves qui se rappellent de la catégorisation me parlent de la météo et des indices visibles. « Il fait beau temps parce qu'il y a de la lumière. Dans le ciel, y a pas de nuage. » Ils disent aussi : « On est dans un village avec des maisons. » Le cadre semble dès le début une notion difficile à percevoir.

La végétation est bien perçue et ils énumèrent ce qui pousse : l'herbe, les fleurs, les arbres, la haie.

Un élève me parle de la montagne puis rectifie en disant que la montagne fait partie du cadre. Cependant, il ne voit pas la forêt qui la recouvre.

L'habitat (principalement des habitations) est bien perçu. Les élèves décrivent les maisons, leurs attributs, leur formes et un élève aperçoit une niche. C'est l'occasion pour moi d'entendre les premières descriptions spatiales d'éléments entre eux : Sur la maison de Céleste, il y a une autre maison avec la cheminée qui fume. À côté c'est la maison de Sophie.

La circulation a permis de mettre en évidence une véritable dynamique de groupe. Après la citation spontanée de la route dans cette catégorie, j'ai posé toujours les mêmes questions : Qu'est ce qui circule dedans et pourquoi ? Voici quelques exemples :

- L : « Sur la route, les voitures circulent et les gens circulent dans les voitures. »
- S : « De l'électricité circule dans une antenne et du courant, ça allume les lumières, ça donne de l'électricité aux lumières. »
- T : (après avoir cité la plaque d'égout) « Les égouts ça fait circuler l'eau des WC et des robinets pour la laver. »
- A : « Des ondes circulent dans les antennes, ça amène la télé. »
- B : « et aussi les téléphones. »

Pour cette catégorie, je n'ai pas eu besoin d'apporter d'information, les élèves l'ont construite ensemble.

Fort du constat réalisé au cours de cette séance, j'en ai déduit qu'il était vraiment important de s'entraîner à mettre en évidence les zones (ligne d'horizon et lignes de force en noir pour le cadre, vert pour la végétation, rouge pour l'habitat et bleu pour la circulation).

2.2.3. Les élèves disent ce qu'ils ont représenté du réel dans leurs productions.

Pour ces explications, les élèves ont pour base leur production qui montre un paysage vu de leur maison et pris en photo. Les résultats sont très contrastés.

Sur 13 élèves qui ont répondu, 5 énumèrent sans expliquer mais, à la différence de la première verbalisation, quasiment tout ce qui est dessiné est cité. Par exemple : (je cite les mots des catégories pour relancer) « Il fait beau. La haie, les buissons, les arbres. Y'a des fleurs dans le jardin. Une maison, une autre, des fenêtres, des balcons, des portes, des escaliers. Là c'est la terrasse. J'ai fait la voiture, la route. »

4 élèves décrivent avec une syntaxe plus développée mais sans mettre les éléments en relation dans l'espace. Par exemple : « Là c'est des maisons qui étaient construites. Je les ai dessinées mais elles sont pas fini de construire. Y'en a une qu'a un toit et une qu'a pas de toit. On voit qu'il y a du orange sur des maisons. Il y a beaucoup de fenêtres. C'est des immeubles mais ils sont pas accrochés sauf. Moi j'ai ça, c'est des lampadaires (qu'est ce qui circule ?) c'est de l'électricité qui sert à faire de la lumière pour voir. Ah j'ai la route (Qu'est ce qui circule?) Des voitures, des motos. J'ai des feuilles, un buisson, de l'herbe, un arbre avec des branches. On est à la montagne. La y a des nuages. Il fait beau mais avec un petit peu de nuages. Ils sont en coton.

4 élèves expliquent leur démarche et situent les éléments. Par exemple : J'ai fait le ciel bleu. Il fait beau. C'est la campagne et pour faire la forêt, j'ai pris de la mousse. En marron orange au fond, c'est le Parmelan. Les 3 arbres au fond, c'est des pommiers, ils sont vieux. Les sapins à côté. Y'a aussi un arbre coupé. Dans celui qui est plus vert il y a un nid, c'est le petit rond marron. L'herbe, j'ai représenté avec de la peinture. (habitation?) Le cabanon avec du feutre, il est en bois et il y a la balançoire. (circulation?) Là, on a la route pour les voitures et les camions. »

Globalement, le projet de construction d'un album à partir de leurs productions individuelles a été très motivant tant pour la réalisation que pour en parler. Je pense qu'avec une présentation en classe, la présence et les questions des pairs auraient permis à plus d'élèves d'expliquer la démarche. J'ai aussi constaté en classe que quand un élève regarde la production d'un autre, ce dernier a tendance à décrire plus son travail, comme si celui qui regardait ne voyait pas.

2.2.4. Questionnement, lecture et compréhension des paysages représentés dans les albums.

Pour tous les albums présentés avec simultanément images et texte lu, je constate toujours qu'une partie des élèves est attirée par l'image et n'écoute pas le texte. Par exemple, après la lecture des pages correspondant au regard du lièvre, je pose une question et l'élève me répond en parlant de la petite fille seule au milieu du champ alors que le texte n'en parle pas. Pour pallier cet inconvénient, d'habitude, je leur lis l'histoire et je fais un travail de compréhension lexicale avant de divulguer l'image. Ici, pour aborder plus rapidement les paysages dans les illustrations, je prends un petit temps pour laisser les élèves regarder l'image avant de commencer la lecture.

Pour l'étude de la Sieste de Moussa, le premier échange a été motivé par un débat : « Pensez vous que cette illustration représente un paysage d'ici ou d'ailleurs ? » Voici d'abord les arguments de ceux qui pensent que l'illustration pourrait représenter ici :

E - Je pense que c'est ici parce qu'il y a un château et la rivière.

K - Parce qu'il y a des montagnes qui ressemblent. L – Parce qu'ici il y a une montagne et un château. Les grandes lignes du paysage apparaissent avec la montagne et la rivière et le village est perçu comme un château. Ce qui me paraît très intéressant par rapport à leur perception de deux semaines en arrière est que leur réflexe de se concentrer d'abord sur les détails n'apparaît plus. Il semble remplacé par une vision d'ensemble. Cette vision des grandes lignes correspond effectivement à des grandes lignes que l'on peut voir de la commune. Voici maintenant les arguments de ceux qui pensent que l'illustration représente un paysage d'ailleurs :

S – Moi je pense que c'est en Afrique. (moi : Pourquoi ?) Parce que c'est tout jaune.

C1 – Parc' parce que on dirait que c'est du sable.

B - Parce qu'il fait pas aussi chaud en France que là-bas. (moi : qu'est ce qui te fait penser ça ?) Les maisons sont pas comme ça. J'ai vu qu'il y avait un toit qui était pas comme chez nous.

A – On sait que c'est en Afrique vu qu'on voit la lumière. On sait qu'... On voit que c'est en Afrique parce qu'il y a la lumière du soleil.

Moi : Il n'y a pas de lumière du soleil à Allonzier ? (Groupe : Siiii !)

K – Des fois...

S – En Afrique, y'en a toujours.

T – En plus si y pleut et benh... Si le toit il est en sable et y pleut et y a une tempête et bah ça peut faire des trous dans le sable.

B – Au pôle nord y'en a pas. Au pôle nord ils peuvent pas s'habiller, ils peuvent pas s'habiller comme nous, ils peuvent pas se mettre en short.

J'entends que les élèves abordent une notion de géographie, le climat, qu'ils déduisent de l'atmosphère perçue à travers la présence du jaune qui leur évoque le sable. En fait, il font des inférences avec des éléments qu'ils ont abordés auparavant.

C2 – Les maisons sont comme en Afrique. (moi : Tu en as déjà vu ?) Oui dans un livre. Le Tibili là.

En observant la maison de Moussa :

T – Là c'est de la terre. (moi : et là ?) Des tuyaux de respiration. (moi : Ah bon...)

A - C'est là où y'a de l'eau qui sort.

Ici je remarque que les élèves reviennent à la comparaison avec le réel connu. A. a oublié qu'il partageait l'avis de T. sur la pluie. S'il n'y a pas de pluie, il ne peut pas y avoir de l'eau qui sort de ce qu'il identifie comme une descente de chéneau comme pour les toits d'Allonzier.

B - On dirait que c'est un bout de chélmère ça. (?). de chez le maire. (...) Si, on dirait trop.

Comme les difficultés apparaissent pour définir cet habitat, d'autres élèves comparent à leur espace de vie. Une partie de la mairie a un toit plat et le crépissage est de couleur orange ressemblant à la terre de la maison de Moussa. Quand B. évoque la mairie, L. en profite pour faire une digression sur un toit qui a brûlé qu'il connaît, à la mairie d'Annecy. D'autres exemples montrent que les élèves construisent et structurent leurs connaissances en les reliant à l'espace vécu et aux connaissances déjà acquises. Ce sont des allers-retours permanents pour comparer ici et ailleurs, connu et inconnu.

2.3. Analyse de la compréhension.

2.3.1. Tour de table de la compréhension de « l’Afrique de Zigomar ».

Le comique de cet album a permis aux élèves de rentrer très vite dans l’histoire. Les enfants rient, veulent intervenir spontanément pour commenter l’histoire et montrer qu’ils ont compris. Cependant derrière cette réaction joyeuse se cache un effort de compréhension important.

L – (en montrant l’illustration représentant un morse sur de la neige) Au début quand ils arrivent il y a l’éléphant. (moi : est ce que c’est un éléphant sur l’image?) Oui, il a des défenses.

L. est un élève qui écoute et mémorise bien. Plus tard dans la discussion, suite aux échanges avec les camarades, il dit qu’il sait que ce n’est pas un éléphant. Cependant, comme le livre montre cet animal et que le texte parle d’un éléphant, il les relie et garde cette association en tête. À travers cet exemple je constate que pour lui et quelques autres, le regard critique est pour l’instant inexistant.

Pour une autre élève, elle rigole avec les autres parce que nos aventuriers ont peur des crocodiles, du lion, elle comprend vaguement qu’ils se sont trompés de destination, mais elle semble confuse. Comme elle a tendance à s’effacer, je la questionne et elle me dit : « Je ne croyais pas qu’un hippopotame c’était comme ça. » Cela illustre que les élèves peuvent facilement, sans que l’on s’en aperçoive, déstructurer leurs connaissances à cause d’un détail mal compris. C’est un argument pour encourager l’enseignement explicite en général et pour faire de la construction de l’espace une priorité. Il est important dans le cadre scolaire, d’expliquer quand la réalité, ses espaces et ce qui y vit sont transformés, mélangés, modifiés, pour que les élèves construisent leurs savoir sans ambiguïté.

2.3.2. La compréhension du réel et l’ouverture au monde.

La compréhension du monde et la construction de l’espace ont été travaillées à travers l’observation de l’espace vécu et l’espace de vie à l’école et à la maison. Les productions et verbalisations finales montrent qu’ils ont structuré et élargi leur regard, en catégorisant les mots, en exploitant tout l’espace de leur feuille. En parallèle, pour construire l’espace social, ils ont écouté des histoires et surtout appris à lire les paysages présents dans les albums en posant en jalon des invariants qui leur permettent de comprendre comment l’espace social est organisé. Cela les aide à relier les espaces pour les comparer et les comprendre avec un va et vient permanent entre les connaissances acquises et structurées et la nouveauté. À la fin de cette expérimentation 12 élèves sur 14 sont capables d’expliquer 3 catégories du paysage et de situer des détails dans un ensemble plus grand. Ils peuvent tous donner des exemples d’ici, d’ailleurs, avec ce qui est pareil ou pas pareil. C’est comme si les clefs de lecture apportées sur le réel, à travers le lexique géographique (cadre, végétation, habitat, voies de circulation) leur permettaient de mettre en perspective les images et illustrations.

Nous n’avons pas encore évoqué un travail concernant l’album « La sieste de Moussa » qui a permis à la fois d’évoquer ce qui dans cette histoire n’existe pas, et aussi de relier l’album au réel en cherchant dans cet immense continent africain s’il existait un pays avec les caractéristiques géographiques correspondantes. Moussa avec sa couleur de peau et ses habits, le type d’habitations et les animaux de l’histoire sont à priori réunis dans un seul pays : le Mali. Cela a permis de rappeler que si des éléments présents dans un album existent en vrai, ce n’est pas vrai pour l’ensemble des éléments.

3. Discussion et ouvertures.

3.1. Mise en lien avec les recherches antérieures.

La précision du travail d'H. Lambert (2016) m'a aidé à construire mon expérimentation. Je vois aujourd'hui, alors que mon expérimentation est terminée depuis quelques semaines, les ouvertures qu'elle avait proposé et peut-être y ai-je répondu en partie. Voici deux de ses questionnements :

- Prendre appui sur le monde (...) dans lequel ils vivent, en les aidant à le décrypter, à le regarder, en leur apportant des clés de lecture, pourra-t-il les amener à appréhender d'autres mondes ?
- En quoi l'acquisition de clés de lecture d'un espace proche peut-elle outiller l'appréhension de paysages lointains ?

Aux deux questions, je réponds oui, clairement c'est de cette manière que je conçois le début de la construction de l'espace social chez les élèves. Je remplacerais simplement appréhender d'autres mondes et les paysages lointains par : appréhender la géographie. Nos deux expérimentations contribuent effectivement à construire les prémices de la géographie.

3.2. Limites.

Pour travailler la catégorisation des éléments du paysage, j'ai utilisé quatre termes :

- Le cadre au sens du cadre d'un tableau et au sens des grandes lignes du paysage, du climat.
- La végétation qui regroupe tout ce qui pousse, arbres et plantes.
- La circulation qui regroupe tout ce qui se déplace et ce qui permet de se déplacer.
- l'habitat qui regroupe les endroits qui permettent aux personnes et aux animaux de vivre.

Végétation, circulation et habitat n'ont pas posé de problème de compréhension et les élèves commencent à bien les identifier. Par contre, pour le cadre, les élèves ont eu plus de mal. S'ils connaissaient tous déjà bien le cadre au sens cadrage photographique, la nouvelle notion était plus difficile à appréhender. Le cadre géographique est encore peu compris. Par contre ce qui concerne la météo, l'état du ciel est bien décrit et la ligne d'horizon bien tracée.

Nous avons été parfois confronté à des difficultés de catégorisation. Les élèves ont besoin de catégories restreintes et abordables, mais ils perçoivent des détails qui trouvent difficilement leur place. Par exemple, nous avons eu du mal à placer les gens et les animaux car il n'y a pas vraiment de place pour eux dans ces quatre catégories. L'escalier de l'école était placé de manière argumentée par les élèves à la fois dans la circulation (des personnes) et dans l'habitat en tant que partie d'habitation.

3.3. perspectives.

Pour mettre en perspectives notre travail, voici ce que nous avons travaillé plus tôt dans l'année qui me semblent avoir fortement contribué à ce travail. Il y a notamment le travail sur les différents types de livres et sur les notions d'ici et d'ailleurs. Nous avons comparé et catégorisé les livres présents en classe avec les albums (texte et image en rapport), les documentaires (identification de fruits et légumes) et les abécédaires ou imagiers (mots et images regroupés pour un travail de phonologie ou de catégorisation). Pour la notion d'ailleurs, nous avons fait une journée pour identifier la provenance

de fruits et légumes et les transformer en « jus d'ici et jus d'ailleurs. Ces deux activités ont permis de gagner du temps en réinvestissant des notions.

Au départ, d'autres activités étaient prévues. Elles me paraissent un complément intéressant à cette expérience pour la suite ou une autre année. Après le premier dessin d'observation, nous pourrions arpenter avec les élèves l'espace observé, lire le paysage dans différentes directions avec des focales longues ou courtes... Ensuite en complément du questionnement sur les matériaux des habitations et de la maison de Moussa, construire, avec les matériaux correspondants, des maquettes, des décors et jouer avec.

Conclusion

À l'école, je n'aimais pas la géographie. Je l'ai redécouverte plus tard et surtout ces deux dernières années. La thématique de ce mémoire m'a permis de découvrir une nouvelle manière d'aborder l'espace. Aujourd'hui j'essaie d'enseigner comme j'aurais aimé que l'on m'apprendre et c'est parce que les programmes de 2015 vont dans ce sens que je suis là. Les programmes sont foisonnants et il semble au néo-enseignant souvent impossible de tout faire. La période de confinement de laquelle nous sortons à peine a coïncidé avec la période d'expérimentation de ce travail. Avec encore moins de temps qu'en classe en compagnie des élèves, j'ai pu mesurer la force du travail par thème ou par projet. Il faut dire que le thème central et structurant de l'espace a aidé. Nous avons pu traité des cinq domaines du programme à travers les différentes séances et les activités satellites.

Dans la pratique, les élèves ont apprécié d'« aborder les activités autour de l'espace, des déplacements et des formes » autrement qu'à travers « des micro-espaces de la taille d'une feuille A4 » (C.Meunier à propos du rapport sur l'école maternelle d'octobre 2011, p.301). Ils ont pu déambuler visuellement ou physiquement dans l'espace vécu et l'espace de vie, raconter leurs espaces et leurs différentes manières d'habiter tout en écoutant et en apprenant des expériences culturelles et familiales de leurs pairs. Ils ont pu construire la représentation de leur espace en fonction de leur fibre artistique et contribuer à une production commune. Ils ont maintenant un souvenir pour longtemps du printemps 2020.

Pour aller plus loin et satisfaire leur soif de connaissances, ils ont confronté à leur réalité les espaces représentés dans les albums. Grâce à une analyse selon des invariants, ils ont structuré leur regard. Partout, il ont vu un cadre, une végétation, la circulation, un habitat. Ces invariants relient les espaces du monde entier réels ou représentés, tout en permettant d'observer les spécificités de chacun.

Cette expérience, trop courte à mon goût, m'a permis de voir que la pédagogie de projet peut fonctionner. Ce projet peut réunir tous les domaines et contribuer à la construction des élèves, à la construction du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Car si les compétences du socle ne concernent pas la maternelle, la maternelle elle, à travers les bases que sont l'espace, le temps et le langage, structure les apprentissages pour des années d'école. Les prémices de la géographie sont donc là et vont « transmettre l'habiter (...), transmettre des pratiques de l'espace, donner des moyens de construire sa place, de trouver un point d'harmonie entre soi, les autres et là où l'on vit » (C. Meunier p.323) Merci à tous pour cette expérience !

Bibliographie

- Brigaudiot M. (2015). *Enseigner à l'école – Langage et école maternelle*. Paris : éditions Hatier.
- Corentin P. (1990). *L'Afrique de Zigomar*. Paris : l'école des loisirs.
- Cèbe S., Goigoux R. (2017). *Narramus. Apprendre à comprendre et à raconter. La sieste de Moussa*. Retz.
- Delaunay J. (1994). *Haw-ki, le faucon*. Paris : l'école des loisirs.
- Florin A. (2003). Introduction à la psychologie du développement. Enfance et adolescence. Paris : Dunod, Les Topos.
- Fontana-Denizot C. et D. (2018). *Penser avec des mots, des mots pour penser*. Vanves : Hachette éducation.
- Gloton R., Clero C. (1971). *L'activité créatrice chez l'enfant*, Paris, éditions casterman.
- Koné M., Pommier P., Rolando J.-M. (2011). *Découvrir le monde en 64 enquêtes CP/CE1*. Paris : Magnard.
- Koné M., Pommier P., Rolando J.-M. (2011). *Découvrir le monde en 64 enquêtes CP/CE1 : guide du maître*. Paris : Magnard.
- Lambert H. (2016). *Construire les prémices d'un regard géographique en moyenne et grande section de maternelle. Mémoire de Master 2 MEEF, disponible sur la base DUMAS*.
- Lewis K. (2005). *Dur, dur de s'envoler*. Paris : Gründ.
- Meunier C. (2016). *L'espace dans les livres pour enfants*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2015) Parcours d'éducation artistique et culturelle. In *Bulletin officiel n°28 du 9 juillet 2015*, (pp. 100-109).
- Ministère de l'Éducation Nationale (2015) Programme d'enseignement de l'école maternelle. In *Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015*.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2016) programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège. In *Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015*.
- Passerieux C. ouvrage collectif (2014). *Construire le goût d'apprendre à l'école maternelle*. Lyon : Chronique sociale.
- Wiesmüller D. (1999). *César et Isidore l'histoire d'une formidable amitié*. Bayard éditions.
- Wiesmüller D. (2009). *Regards*. Toulouse : Plume de carotte.
- Zemanel, Brunelet M. (2008). *La sieste de Moussa*. Paris : Flammarion Jeunesse père castor.
- Développement de l'enfant de maternelle* : à partir de :
- Houdé O.(2004). *La psychologie de l'enfant*. Paris : PUF.
 - Chanquoy L. & Negro I.(2004). *Psychologie du développement*. Paris : Hachette Supérieur.
 - site québécois UQTR.
 - Briquet-Duhazé S. & Quibel-Périnelle F.(2007). *Les rituels à l'école maternelle*. Paris : Bordas.
- Cahiers Pédagogiques n°559 (2020). *Dossier L'aventure de la géographie*. Paris : Cercle de Recherche et d'Action Pédagogiques.

Annexes

Annexe 1 : Exemple de consigne envoyée aux élèves confinés.....1

Annexe 2 : L’album en commun, souvenir et support de réinvestissement.....3

Annexe 1 : Exemple de consigne envoyée aux élèves confinés.

Présentation : L'expérience du confinement a créé un besoin d'intermédiaire entre l'élève de maternelle non lecteur et l'enseignant, tous deux bloqués à la maison. Les parents ont dû accepter cette mission et se sont improvisé enseignants grâce au matériel que nous avons transmis. Avec mes collègues, nous avons dû repenser la passation de consigne, la manière d'explicitier et de donner des exemples. Il a fallu aussi penser à l'autonomie des élèves dans le travail pour éviter de trop creuser les écarts entre les élèves des familles qui continuaient de travailler, celle qui étaient disponibles, celles qui avaient plus ou moins de sens scolaire. Nous avons tous fait de notre mieux. Voici le document envoyé aux parents pour le travail sur notre projet d'album (il était en format pdf).

Regards de confinement Regards d'école à la maison

Vous connaissez maintenant l'histoire « Regards » que vous avez vu et entendu. C'est un album qui présente ce que voient différents animaux :

- Premier animal présenté dans le livre. Reconnais-tu la pupille ronde et l'oeil orangé du lièvre ? Là où il vit, Il voit :

- un cadre ensoleillé avec quelques nuages dans le ciel et une ligne d'horizon formée de collines.
- Une végétation avec des champs de différentes couleurs, de l'herbe, des cultures, du blé peut-être. Il y a aussi des haies de buissons et d'arbres qui marquent la limite des champs.
- Pour la circulation, pas de route, juste un tracteur qui permet aux paysans et à leur récolte de circuler.
- l'habitat qui regroupe 5 bâtiments, probablement des maisons, des granges ou des étables.

Et toi, de là où tu vis, de ta fenêtre ou de ton jardin, que vois-tu ?

Objectif : Choisis un point de vue chez toi, d'une fenêtre, d'un balcon ou du jardin. Concentre ton regard et observe ce qui fait parti du **cadre**, de la **végétation**, de la **circulation** et de l'**habitat**. Ensuite, tu vas dessiner, construire une illustration qui représente ce que tu vois. Tu peux procéder par **étapes**, tracer la ligne d'horizon, les grandes lignes, dessiner, découper ce qui est loin et petit, près et gros. A la fin, tu auras une représentation du paysage que tu observes et tu pourras le décrire.

Pour te donner un exemple, j'ai fait mon « regard de confinement » pour montrer ce que je vois depuis ma fenêtre.

Matériel :

Mon support est le grand carton bleu.

Les outils et médiums que j'ai utilisés sont des ciseaux, des crayons de couleur, de la colle, du carton, du papier, du fil, du sable, quelques brindilles, 2 fleurs.



Voici 4 étapes de ma production :



1.



2.



3.

Et voilà !



La photo de mon point de vue le lendemain matin :



Rappel : En classe, nous avons rangé vos mots qui décrivent le paysage dans 4 catégories.

Le **cadre** : Soleil, nuage, pluie, ciel, chaud, froid.

La **végétation** : herbe, fleurs, pot de fleurs, haie, arbres.

L'**habitat** : Fenêtre, porte, cheminée, balcon, escalier, toit, cabane, niche.

La **circulation** :

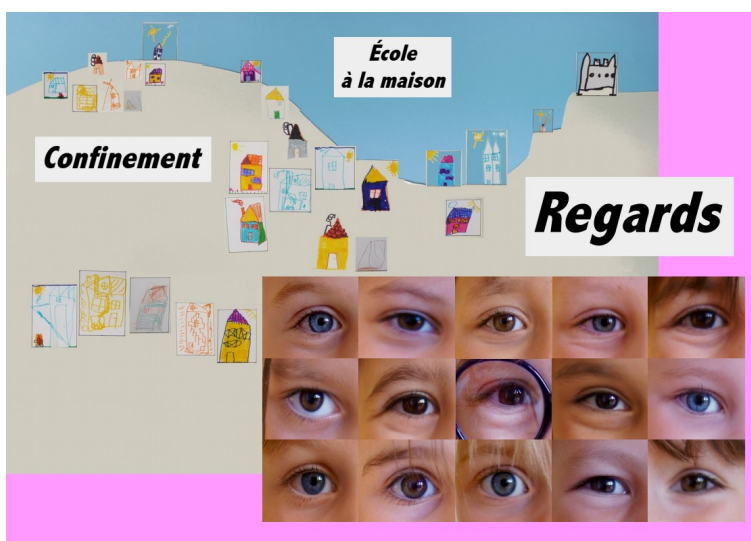
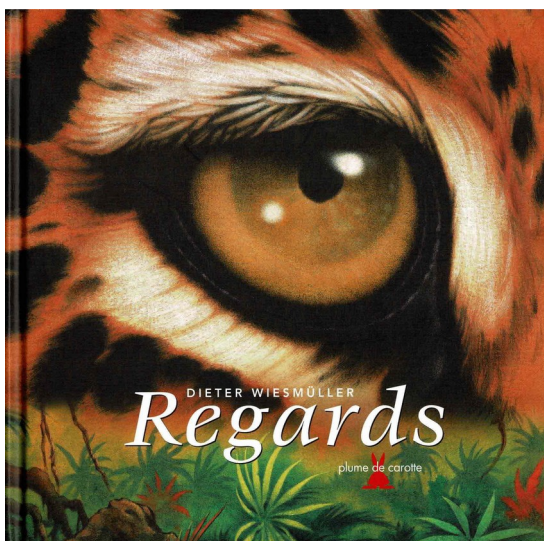
- Pour faire circuler les personnes : voiture, voiture de course, camion, panneaux, parking, route, le passage piéton, le trottoir.
- Pour faire circuler l'électricité, les poteaux électriques, le lampadaire (lumière).
- Pour faire circuler l'eau sale, l'égout, la plaque d'égout.
- Pour faire circuler les ondes pour le téléphone, la télévision, les antennes.

**J'espère recevoir une photo de votre production la semaine prochaine.
Prenez votre temps, observez bien !**

Annexe 2 : L'album en commun, souvenir et support de réinvestissement.

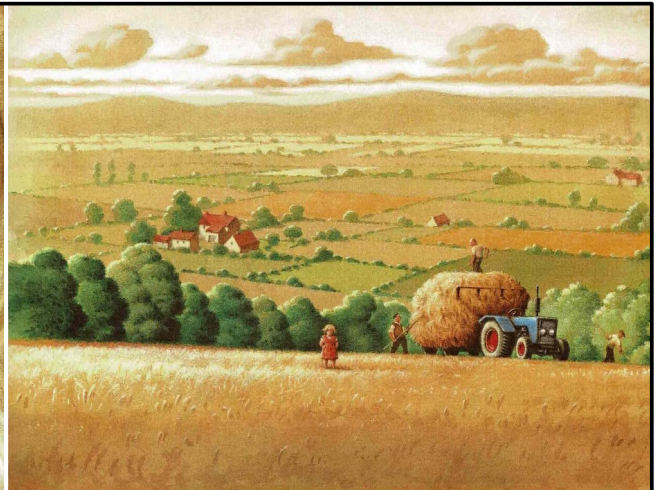
Présentation : Voici un exemple de notre album modèle : *Regards* de D.Weissmüller, puis quelques extraits de l'album créé avec les élèves. La couverture est « montée » à partir d'un travail sur la ligne d'horizon fait en classe, de dessins pour travailler sur la perspective et l'éloignement, et des photos du trombinoscope de la classe. Les doubles pages comportent une photo de l'oeil de l'auteur(e), une photo de ce qu'il ou elle a observé, un texte fait par l'élève en dictée à l'adulte avec le maître(le maître a mis à la troisième personne du singulier) et, sur la page de droite, la production réalisée. À la fin de l'album figure en images un récapitulatif du travail effectué.

Couverture de l'album exemple / couverture de notre album :





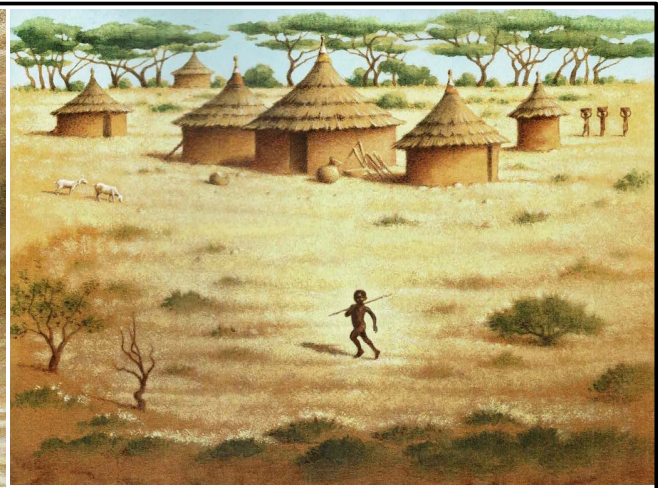
Avec des grandes oreilles dressées, il est assis à la lisière du bois et écoute les bruits des champs. Le vois-tu ? Lui, il t'a vu !



Le bruit du tracteur l'a mis sur ses gardes. Bientôt, il va bondir, faire un crochet et se réfugier à grands sauts dans le prochain creux.



Que fait cet oiseau au long cou de nouveau devant ton village ? Tu veux le chasser ? C'est un oiseau, qui ne sait pas voler.



Mais cours-tu plus vite que lui ? Avec une démarche élastique, il se pavane fièrement et retourne vers ses œufs.

Afin que les textes soient lisibles, les doubles pages de notre album sont présentées l'une en dessous de l'autre → .



Elle a les yeux marrons et des boucles d'oreille. Elle aime la peinture rose et dessiner. Elle a un sac avec une petite tête de panda dessus. Quand on a réparé le tricycle à l'école, elle a trouvé la vis et le tournevis pour réparer la roue. Elle a commencé par la végétation avec des bâtons pour faire les arbres et de la mousse pour faire la montagne.

Après, elle a fait l'habitation avec son cabanon. Après, elle a fait le cadre avec le ciel et sa balançoire. En dernier, elle a fait la circulation avec de la peinture noire qui représente la route.

Elle a bien aimé tout !





Elle a des yeux bleus. Elle joue avec ses copines. Elle aime bien faire de la pâte à modeler. Elle est copine avec Lessy. Elle va à la danse le mercredi avec Lessy, Lena, Charlotte et sa prof de danse s'appelle Liliane.

Elle trouve trop bien sa balançoire, c'est pour ça qu'elle l'a dessinée. Elle aime bien aussi son ballon sauteur mais elle l'a oublié.





manger de noix parce qu'il est allergique aux noix, aux noisettes, à 7 types de noix. Mais il peut manger les cacahuètes et les amandes.

Il aime bien les amandes. Il aime bien faire le travail avec Maitresse. Il a commencé par le ciel. Après le ciel, il a fait la piscine, après la montagne. Le voisin à côté il est presque dans la montagne. Il a fait des maisons toutes petites parce qu'elles sont loin dans les montagnes. Aussi la grue et les arbres sont loin. On ne peut pas arracher le truc du palmier sinon il meure, c'est pour ça qu'il l'a dessiné le palmier. On voit aussi Fiona. C'est un petit chien doré et un chien noir, Schreck.





Elle aime être chef de rang. Elle est dans le groupe des moyens et adore l'école. Elle a vu le travail de Charlotte et Charlie et a voulu faire le même travail.

Elle a commencé par la ligne d'horizon qui sépare le ciel et les montagnes. Elle a dessiné le toboggan mais en faisant l'herbe, il a disparu. Elle a pris un brin de ciboulette pour faire un vers de terre à côté de l'arbre avec la fleur rose clair. Elle a mis toutes les fleurs du jardin parce qu'elle adore les fleurs.

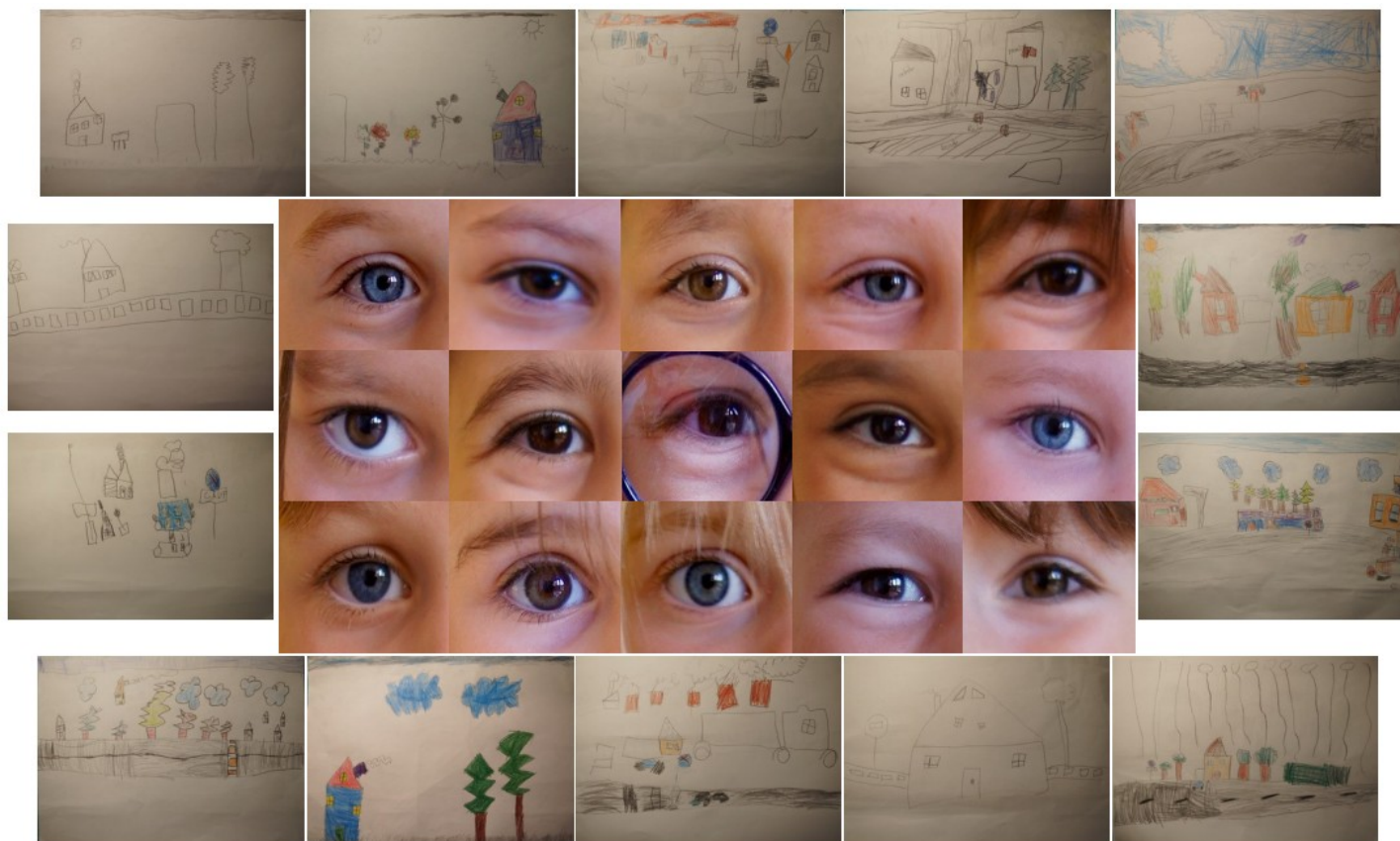




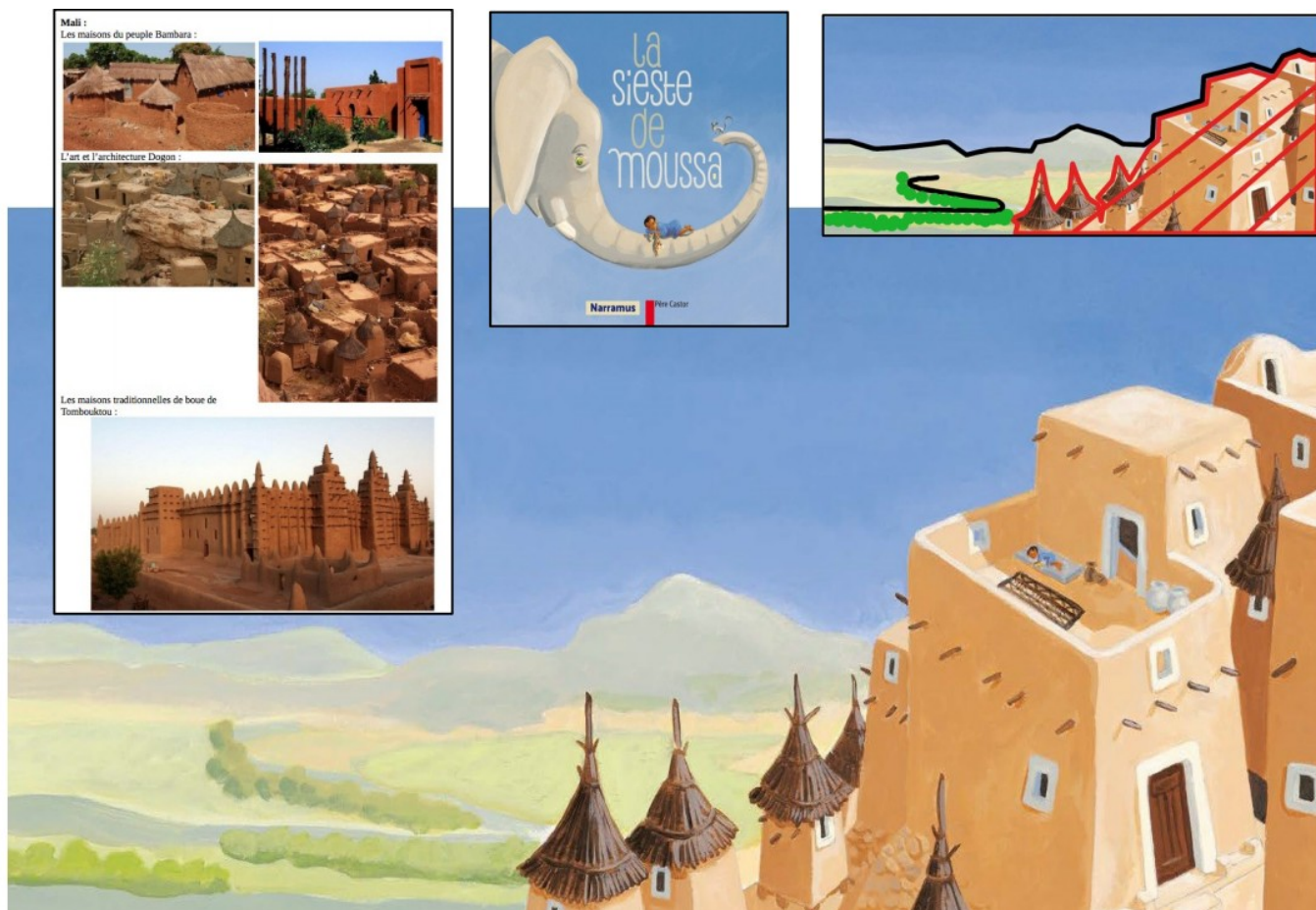
Il a les cheveux qui sont en bouclettes et blonds. Il fait très bien les parcours et les roulades. Il sait attendre, lever la main et ne pas répondre à la place des autres. Il a un chien, enfin un chiot, c'est un bouvier bernois qui s'appelle Pepsi. Il a dessiné des arbres en dessous des montagnes parce que les arbres donnent de l'énergie aux humains.



Page qui regroupe les premiers dessins d'observation du paysage fait en classe.



Page récapitulative du travail sur l'album *La sieste de Moussa*.



Année universitaire 2019-2020

Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

Mention Premier degré

**Titre de l'écrit scientifique réflexif : Les prémices de la géographie en maternelle.
Les lieux et l'environnement à travers les albums.**

Auteur : Yohan PASCAL

Résumé

Résumé :

Le sujet porte sur la structuration de l'espace à l'école maternelle. Cet élément du domaine 5 est essentiel comme base du développement de l'enfant au regard de tous les domaines du programme. Le but du questionnaire développé ici est de voir dans quelle mesure la mise en relation du paysage réel avec le paysage représenté dans les albums, apporte à l'élève les bases dont il a besoin pour se construire. En d'autres termes, comment l'espace vécu et l'espace de vie des élèves, en interaction avec l'espace représenté, permet de construire les prémices de la géographie et un regard critique. D'une part, les progrès des élèves sont analysés à travers la manière dont évoluent leurs capacités à « lire » et à représenter le paysage. D'autre part, la compréhension des illustrations d'albums est examinée pour dire quelle est leur approche de l'espace social au-delà de leur environnement proche. Toute cette construction montre l'intérêt du groupe pour construire les connaissances sur la base de la diversité culturelle partagée.

Mots clés : Espace, géographie, album, regard, structuration.

Abstract:

The aim of this study is to see whether linking real landscapes and landscape representation in picture books actually gives the students the foundations on which to build their understanding of the world. In other words, this study aims at giving the basis of Geography as well as a good discernment. Both Geography and discernment are built through the interaction of actual personal space and the various representations of space through picture books. On the one hand, the analysis of the pupils' progress bears on their ability to read and represent landscape. On the other hand, their understanding of illustrations in picture books is evaluated in order to estimate their understanding of social space, beyond their immediate environment. This project reveals the group's appeal in building knowledge based on shared cultural diversity.

Keywords : Space, geography, picture book, discernment, structuring of learning processes.