



**HAL**  
open science

## Élaborer un livre audio en classe de petite section

Aurore Rolland Allogho Boundzanga

► **To cite this version:**

Aurore Rolland Allogho Boundzanga. Élaborer un livre audio en classe de petite section. Education. 2021. dumas-03209365

**HAL Id: dumas-03209365**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03209365>**

Submitted on 27 Apr 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.

**Année universitaire 2020-2021**

**Master MEEF**

**Mention 1<sup>er</sup> degré**

**2<sup>ème</sup> année**

# **ELABORER UN LIVRE AUDIO EN CLASSE DE PETITE SECTION**

**Mots Clefs : espace, langage, vocabulaire, univers sonores**

**Présenté par : ALLOGHO BOUNDZANGA Aurore, née ROLLAND**

**Encadré par : MONTMASSON Doriane**



## **REMERCIEMENTS**

Je remercie sincèrement les élèves de maternelle qui ont participé avec enthousiasme à ce projet. La pertinence de leurs réponses et l'écoute dont ils ont fait preuve ont permis d'enrichir la séquence.

Mes remerciements vont aussi au directeur et aux enseignants qui m'ont accompagnée avec bienveillance dans mes démarches.

Je tiens à exprimer ma reconnaissance envers Madame Doriane Montmasson qui, par ses conseils avisés, son investissement et sa patience a su m'apporter l'aide nécessaire afin que je puisse mener ce projet à terme.



## TABLE DES MATIERES

<b>Remerciements</b> .....	<b>p.3</b>
<b>Table des matières</b> .....	<b>p.4</b>
<b>Introduction</b> .....	<b>p.6</b>
<b>PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE DE REFERENCE</b> .....	<b>p.8</b>
<b><u>1- LE CADRE</u></b> .....	<b>p.8</b>
1-1- Programmes officiels et exploration de l'espace .....	p.8
1-2- Programmes officiels et langage oral .....	p.8
1-3- Programmes officiels et univers sonores .....	p.8
<b><u>2- L'ESPACE CHEZ L'ENFANT</u></b> .....	<b>p.9</b>
2-1- Définition de l'espace .....	p.9
2-2- Le processus de construction de l'espace .....	p.10
2-2-1- Construction de l'espace selon Guy BROUSSEAU .....	p.10
2-2-2- Construction de l'espace selon Jean PIAGET et Bärbel INHELDER .....	p.11
2-2-3- Construction de l'espace selon Liliane LURCAT .....	p.12
2-2-4- Construction de l'espace selon Denise PUMAIN .....	p.12
2-3- La représentation de l'espace chez l'enfant .....	p.13
2-4- Le repérage dans l'espace .....	p.14
2-5- Les enjeux de la notion d'espace à l'école maternelle .....	p.14
<b><u>3- LE LANGAGE ORAL</u></b> .....	<b>p.15</b>
3-1- Le langage au service de la structuration de l'espace .....	p.15
3-2- Le vocabulaire spatial en petite section .....	p.15
3-3- Des activités pour structurer l'espace .....	p.16
<b><u>4- L'UNIVERS SONORE</u></b> .....	<b>p.16</b>
4-1- La perception auditive de l'espace .....	p.16
4-2- La place de l'audition dans la perception de son environnement proche .....	p.17
4-3- Le jeu de la voix, les sonorités du corps et des instruments de musique fabriqués ..	p.18
4-4- Le son et l'espace .....	p.18
<b><u>5- LE LIVRE AUDIO</u></b> .....	<b>p.19</b>
5-1- Définition du livre audio .....	p.19
5-2- Intérêt d'un livre audio en maternelle .....	p.19
5-3- L'élaboration d'un livre audio .....	p.19
<b><u>6- PROBLEMATIQUE</u></b> .....	<b>p.21</b>

<b><u>DEUXIEME PARTIE : L'ETUDE</u></b> .....	<b>p.22</b>
<b><u>7- METHODOLOGIE</u></b> .....	<b>p.22</b>
7-1- Les participants .....	p.22
7-2- Le matériel .....	p.22
7-3- La séquence : la sonorité des espaces .....	p.23
7-3-1- Description de la séquence .....	p.23
<b><u>8- RESULTATS</u></b> .....	<b>p.26</b>
8-1- Le conte .....	p.26
8-2- Questionnaire pré-test .....	p.27
8-2-1- Première partie du questionnaire .....	p.27
8-2-2- Deuxième partie du questionnaire .....	p.29
8-2-3- Troisième partie du questionnaire .....	p.32
8-3- Questionnaire post-test immédiat .....	p.32
8-3-1- Première partie du questionnaire .....	p.32
8-3-2- Deuxième partie du questionnaire .....	p.35
8-3-3- Troisième partie du questionnaire .....	p.37
8-4- Remédiation .....	p.38
8-5- Questionnaire post-test à distance .....	p.38
8-5-1- Première partie du questionnaire .....	p.38
8-5-2- Deuxième partie du questionnaire .....	p.41
8-5-3- Troisième partie du questionnaire .....	p.43
8-6- Tableaux comparatifs .....	p.44
<b><u>9- ANALYSE DES DONNEES</u></b> .....	<b>p.46</b>
9-1- Discussion .....	p.46
9-1-1- Recontextualisation .....	p.46
9-1-2- Résultats et recherches antérieures .....	p.46
9-2- Bilan de l'expérience .....	p.53
9-2-1- Limites et perspectives d'amélioration .....	p.53
9-2-2- Impact sur la pratique professionnelle .....	p.55
<b>Conclusion</b> .....	<b>p.58</b>
<b>Références bibliographiques et webographiques</b> .....	<b>p.60</b>
<b>Annexe</b> .....	<b>p.62</b>

## INTRODUCTION

Apprendre à se repérer dans l'espace fait partie intégrante du programme de l'école maternelle. En effet, il ne s'agit pas d'une notion innée. Elle est le résultat d'une appropriation, d'un apprentissage qui se fait au fur et à mesure de la naissance à l'âge adulte. La notion de l'espace a d'ailleurs fait l'objet de nombreuses recherches. C'est au cycle 1 que l'espace de la classe devient familier pour l'enfant. Néanmoins, les apprentissages, au sujet de la structuration de l'espace, ne sont pas terminés pour autant.

Ainsi, il a été possible de remarquer que dans une classe de petite section constituée de vingt-deux élèves, même les plus à l'aise dans les apprentissages rencontrent des difficultés à percevoir leur espace proche et lointain en début d'année. Cette capacité d'opérer dans l'espace n'étant pas innée, l'école se doit d'accompagner les élèves dans leur long processus de perception spatiale, et ce dès le plus jeune âge. Il s'agit en effet d'une demande institutionnelle forte, présente dans les programmes du premier et du second degré. Aborder la notion de perception de l'espace se révèle donc incontournable.

Dans les derniers programmes d'enseignement de l'école maternelle parus le 17 juillet 2020, il est stipulé dans le domaine « *Questionner le monde* » que l'enseignement prodigué aux élèves dans l'intitulé « *Se repérer dans l'espace et le temps* » a pour objectif principal de « *permettre à l'élève de construire des repères spatiaux* », afin de « *se repérer, s'orienter et se situer dans un espace géographique* ».

La structuration de l'espace se construit donc progressivement chez l'enfant. Elle nécessite des capacités de décentration et d'abstraction encore peu développées chez l'élève de petite section. L'école peut l'accompagner dans ce processus en lui proposant des situations d'expérimentation par les percussions corporelles, bruitages, onomatopées et exploration de la sonorité d'objets environnants pour aller vers la reconnaissance et l'appropriation des différents espaces de l'école.

Pour lier ces deux aspects, il a été proposé aux élèves d'élaborer un livre audio. Il a été décidé de travailler sur l'espace école pour deux raisons. D'une part, il s'agit d'un espace commun à tous les élèves. D'autre part, il s'agit d'un espace familier à chaque élève, en ce sens qu'ils le vivent au quotidien en s'y déplaçant et en y manipulant divers objets. Ils y sont alors acteurs, et les repères sont les mêmes pour tous les enfants.

Ce mémoire porte sur une séquence de production orale et sonore autour des différents espaces de l'école réalisée lors d'une année de PES en classe de petite section. L'expérience de l'espace fait en effet partie intégrante des apprentissages du jeune enfant. Il est alors primordial d'organiser et d'élaborer des repères visant à encourager l'exploration, l'observation du monde et de l'environnement proche de l'élève, notamment au travers d'échanges langagiers et d'ancrages sonores.

A l'école maternelle, ces aspects sont inclus dans le domaine d'apprentissage intitulé « *Explorer le monde* », axé sur le repérage dans l'espace. La découverte de l'environnement peut également se faire, par exemple, au moyen de l'ouïe.

Cet aspect fait par ailleurs appel à un autre domaine d'apprentissage nommé « *Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques* », plus particulièrement l'univers sonore, vaste de ses bruitages et de ses onomatopées.

Cette perspective s'est notamment concrétisée par une véritable opportunité pour ce projet : une histoire contée par une professionnelle du musée de la poste de Paris intitulée Nino le petit facteur et le doudou perdu. Les élèves ayant été subjugués par cet intermède ont aussitôt adhéré à l'idée de créer un livre audio relatant les péripéties d'un héros en quête d'un objet perdu. Cela a immédiatement soulevé le questionnement suivant : « *En quoi la création oralisée d'un conte de randonnée peut-elle permettre aux élèves de petite section de maternelle d'apprendre à se repérer dans l'espace ?* »

Afin de répondre à cette problématique, les données concernant la production orale et la production sonore autour des espaces de l'école seront tout d'abord présentées. Ensuite, la méthode de recherche permettant de répondre à ce questionnement sera étayée et les résultats présentés. Enfin, une analyse critique explicitera ce travail réalisé en classe et un bilan des activités mises en œuvre permettra d'apporter des éléments susceptibles d'améliorer les pratiques professionnelles autour d'un tel projet.

## PREMIERE PARTIE / CADRE THEORIQUE DE REFERENCE

### 1- LE CADRE

#### **1-1- Programmes officiels et exploration de l'espace**

Dans les nouveaux programmes comme dans les anciens, l'apprentissage du repérage dans l'espace occupe une place importante, tout particulièrement à l'école maternelle.

En effet, d'après les programmes du BO de juillet 2020, la découverte et l'appropriation de l'environnement immédiat constituent l'un des principaux objectifs du domaine d'apprentissage « *Explorer le monde* ». Le sous-chapitre intitulé « *Se repérer dans le temps et l'espace* » développe plus précisément trois notions principales relatives à l'espace. Il s'agit de : « *Faire l'expérience de l'espace* », « *Représenter l'espace* » et « *Découvrir les différents milieux* » ((1) BO du 31 janvier 2020).

Le travail sur l'espace à l'école va donc consister à guider les jeunes enfants vers une structuration objective, c'est-à-dire une approche de l'espace prenant en compte des repères impersonnels et un système de représentation conventionnel du milieu familial dans lequel ils évoluent au quotidien.

#### **1-2- Programmes officiels et langage oral**

L'objet de ce mémoire fait également appel, de façon incontournable, au premier domaine d'apprentissage cité dans les programmes : « *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions* » ((1) BO du 31 janvier 2020).

En effet, le langage oral apparaît être sans conteste l'axe majeur des activités de l'école maternelle. Permanent, intégré à toutes les activités, il est au cœur de tous les apprentissages et sa dimension transversale est largement soulignée.

Une situation de langage nécessite d'une part un échange entre des interlocuteurs, et d'autre part un enjeu motivant cet échange effectué à partir d'un code commun. L'élaboration d'un livre audio menée dans le cadre de ce travail a permis de créer une situation d'apprentissage du langage attrayante, invitant les élèves à parler afin d'inventer une histoire puis de l'interpréter oralement. Le rôle de l'adulte, s'appuyant sur les six fonctions d'étayage de Bruner est donc essentiel dans un tel contexte en section de petits.

#### **1-3- Programmes officiels et univers sonores**

Les programmes de l'école maternelle incluent un domaine d'apprentissage nommé : « *Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques* » ((1) BO du 31 janvier 2020).

Son objectif est avant tout de permettre aux élèves de « *découvrir et d'affirmer [leur] propres possibilités d'improvisation, d'invention et de création en utilisant [leur] corps* ». L'enseignant utilise des supports sonores variés (musique, bruitage, paysage sonore...) ou, au contraire, développe l'écoute de soi et des autres au travers du silence » ((2) Gardarin, K., 2017).

C'est pourquoi, afin de mettre en œuvre cet enseignement, il paraît intéressant d'y associer la découverte de la notion d'espace. En effet, il s'agit là de focaliser l'attention des élèves sur l'univers sonore propre à chaque lieu, tel que les différents sons et bruitages s'y référant.

Cela permettra par ailleurs de développer leur attention et leur mémoire, leur sensibilité, leur imagination et leur création, leurs facultés d'observation, de jugement et d'appréciation nécessaires à leur épanouissement et à leurs futurs apprentissages ((3) Loison, M., 2014).

Les programmes officiels du cycle 1 mobilisent plusieurs disciplines qui s'entremêlent dans la plupart des activités de l'école maternelle. Ce mémoire se focalise plus spécifiquement sur le domaine « *Explorer le monde* ». Les domaines « *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions* » et « *Agir, comprendre et s'exprimer à travers les activités artistiques – Univers sonores* » viennent en appui pour renforcer l'apprentissage de la représentation de l'espace en petite section.

## **2- L'ESPACE CHEZ L'ENFANT**

### **2-1- Définition de l'espace**

Selon le dictionnaire français Larousse, l'espace se définit comme étant une « *Propriété particulière d'un objet qui fait que celui-ci occupe une certaine étendue, un certain volume au sein d'une étendue, d'un volume nécessairement plus grands que lui et qui peuvent être mesurés* » ((4) Dictionnaire poche Larousse 2021).

Selon Le Robert, l'espace est « *Une étendue qui ne fait pas obstacle au mouvement* », un « *Milieu idéal dans lequel sont localisées les perceptions* » ((5) Dictionnaire Le Robert Poche, 2019).

Du latin *spatium*, l'espace désignait en vieux français un laps de temps, une durée, ou servait à décrire une surface, un lieu ou une superficie. Aujourd'hui, selon le contexte, le mot « *espace* » a de nombreuses significations possibles. En ce qui concerne l'espace géographique, il se caractérise par l'ensemble des relations entre l'homme et son environnement ((6) Nedoncelle, K., 2019).

Définir l'espace ne semble donc pas être chose aisée. Au sens commun du terme, l'espace est le milieu qui entoure l'homme, dans lequel il vit. Les individus tissent des liens avec les lieux, notamment en mettant ses sens en éveil : repères visuels, proprioceptifs, auditifs, parfois gustatifs et olfactifs. Aussi, les élèves vont être amenés à se déplacer dans des espaces de plus en plus lointains, à se situer, à situer des objets ou des personnes les uns par rapport aux autres ((3) Loison, M., 2014). La mise en mot, la verbalisation des différentes situations vécues et l'apprentissage du vocabulaire nécessaire pour évoquer l'espace et le repérage dans chacun des lieux sont indispensables pour ancrer durablement les compétences en cours d'acquisition.

A l'école maternelle, l'enfant découvre le monde qui l'entoure au travers d'activités qui lui permettront de comprendre et d'utiliser des repères spatiaux. Par exemple, associer des environnements familiers à leur univers sonore correspondant afin d'établir un lien conscient entre ces deux entités peut être un point d'accroche particulièrement intéressant pour construire le concept d'espace aux jeunes enfants. Ce processus s'établit lentement.

L'enfant qui entre à l'école maternelle a déjà un grand nombre d'expériences de l'espace, qu'il perçoit mieux puisque ses acuités visuelles, auditives et proprioceptives s'améliorent. Il distingue mieux les reliefs, les sons, les sensations vécues et ressenties, et associe progressivement les lieux à des univers spécifiques en lien avec les éléments sur lesquels il focalise plus particulièrement son attention. Le rôle de l'enseignant est entre autre

d'améliorer ses repérages dans l'espace par le biais d'activités attractives qui suscitent l'intérêt des élèves. Les objectifs fixés, notamment à travers la mobilisation de l'attention des élèves sur l'univers sonore caractérisant chaque espace, va leur permettre de se déplacer de plus en plus aisément dans l'espace de l'école et dans leur environnement immédiat ((7) Mettoudi, C., 2011).

Afin d'entrer dans l'apprentissage de l'espace au plus près des élèves, il est important de comprendre de quelle façon se construit le concept d'espace chez l'enfant afin qu'il puisse le maîtriser ((8) Cazanove, L., 2015), ((9) Lurçat, L. 1976), ((10) Lurçat, L., 1982). En effet, il est important de prendre en considération et de respecter le processus de maturation biologique des enfants ((11) Camuset, D., 2016). Plusieurs spécialistes tels que Brousseau, Piaget, Inhelder, Pumain ou Lurçat, ont par ailleurs mis en lien la notion d'espace avec les stades de développement de l'enfant ((12) Bertrand de Puyraimond, M., 2017), ((13) Piaget, J et Inhelder B., 1948).

## **2-2- Le processus de construction de l'espace**

Malgré certaines différences de point de vue, les principaux auteurs s'accordent sur l'importance de développer la lecture et l'analyse de l'espace par la manipulation sensorielle et par la verbalisation afin de percevoir les caractéristiques de l'environnement proche ((6) Nedoncelle, K., 2019).

### **2-2-1- Construction de l'espace selon Guy BROUSSEAU**

Selon les travaux de Guy Brousseau, didacticien en mathématiques, tout individu développe des modèles conceptuels différents en fonction de la taille de l'espace avec lequel il est en interaction.

Comme déjà précisé plus haut, l'espace est une notion complexe, d'autant plus pour un élève en devenir. Afin de l'étayer, Brousseau a mis en place une catégorisation de l'espace en trois parties ((11) Camuset, D., 2016) : le micro-espace (privilegié au cycle 1), le méso-espace (privilegié au cycle 2) et le macro-espace (privilegié en cycle 3).

Le micro-espace désigne l'espace proche du sujet (par exemple, l'espace de la table de l'enfant) (4). L'élève est à l'extérieur de l'espace, pouvant ainsi adopter plusieurs points de vue ((8) Cazanove, L., 2015), ((9) Lurçat, L. 1976), ((10) Lurçat, L., 1982). Il peut voir, toucher et déplacer les objets de cet espace, créant des interactions liées à la manipulation de petits objets. La conceptualisation (création d'image) n'est pas nécessaire puisqu'il peut être appréhendé directement. Le micro-espace est principalement abordé en classe de petite section.

Le méso-espace désigne l'espace accessible à une vision globale (par exemple, la salle de classe). L'élève est à l'intérieur de l'espace, il peut s'y déplacer pour observer selon différents points de vue ((11) Camuset, D., 2016). Les objets sont fixes ou semi-fixes, visibles selon diverses perspectives. Un certain niveau de conceptualisation est nécessaire (maquette, plan) pour coordonner la localisation des espaces avec les perspectives individuelles.

Le macro-espace désigne le quartier jouxtant le lieu de vie des élèves. C'est un espace accessible seulement à des visions locales. Le sujet est à l'intérieur de l'espace et doit coordonner des informations partielles. Les objets sont fixes et une partie seulement sont sous le contrôle de la vue de l'élève. Dans ce cas, la conceptualisation est indispensable pour ne pas se perdre (plans, cartes, repères...) ((11) Camuset, D., 2016).

Ces notions sont importantes car en effet, lorsqu'un enseignant choisit une situation pour sa classe, il lui faut connaître le type d'espace mis en jeu ainsi que ses caractéristiques afin d'anticiper les difficultés d'apprentissage et donc les anticiper afin de se mettre à la portée des élèves.

### **2-2-2- Construction de l'espace selon Jean PIAGET et Bärbel INHELDER**

Jean Piaget, avec l'aide de Bärbel Inhelder, plus spécialisée dans la psychologie de l'enfant, est un psychologue spécialiste du développement cognitif. Il stipule que « *l'intelligence est une forme spécifique de l'adaptation du vivant à son milieu* ». Pour expliquer ses propos, il développe les différents stades d'évolution que l'on peut observer chez l'enfant puis élabore une théorie de l'apprentissage qui influencera considérablement la pédagogie et les méthodes éducatives ((12) Bertrand de Puyraimond, M., 2017), ((13) Piaget, J et Inhelder B., 1948).

Les différents moments du développement sont les suivants :

- La période de l'intelligence sensorimotrice, de la naissance à 2 ans.
- La période de l'intelligence pré-opératoire, de 2 à 6 ans.
- La période des opérations concrètes ou de l'intelligence opératoire, de 6 à 10 ans.
- La période des opérations formelles, de 10 à 16 ans.

Le fonctionnement cognitif est le même pour tous les enfants appartenant à la même période.

La période de l'intelligence pré-opératoire se divise également en deux stades : le stade la pensée symbolique (ou préconceptuelle) et le stade de la pensée intuitive.

Des enfants de petite section, ayant un âge de 3 ou 4 ans, se situent donc au stade de la pensée symbolique, caractérisée par la centration (l'enfant ne perçoit qu'un seul aspect d'une situation au détriment des autres), l'égoïsme (impossibilité de prendre en compte le point de vue d'une autre personne et de se décentrer de par la confusion de son propre point de vue avec celui d'autrui) et l'animisme (tendance à concevoir les objets inanimés comme possédant des caractéristiques humaines).

Piaget définit également les stades de la structuration de l'espace chez l'enfant par une approche psychologique intrinsèquement liée au développement de l'enfant. Selon lui, se repérer dans l'espace est le fait de « *percevoir les choses entre elles, comprendre son propre déplacement par rapport aux choses* » ((11) Camuset, D., 2016). Il catégorise les représentations spatiales en distinguant différents types d'espace ((12) Bertrand de Puyraimond, M., 2017), ((13) Piaget, J et Inhelder B., 1948) :

- L'espace subi, de 0 à 3 ans.
- L'espace vécu, jusqu'à 2-3 ans.
- L'espace perçu, jusqu'à 5-6 ans.
- L'espace conçu, jusqu'à 10-11 ans.

Lors de son entrée à l'école maternelle, l'enfant se situe donc, selon Piaget, au stade de l'espace vécu. C'est à ce moment-là que se construit l'espace perceptif. Pour ce qui est du développement de l'enfant, l'élève en devenir en est au stade sensori-moteur. Il perçoit les objets entre eux, dans l'espace, et par rapport à lui. Il vit physiquement les situations et développe des capacités à traiter des informations. Cette étape est caractérisée par la construction du schème de l'objet permanent et la construction de l'espace proche.

Pour cela, l'enfant part de ses propres expériences vécues afin de parvenir à percevoir l'espace sans que son corps n'ait besoin de l'expérimenter en même temps. Ainsi, il se repère dans l'environnement à partir de son corps. Il faudra, par la suite, que l'enfant décentre sa



vision pour acquérir une connaissance de l'espace ((12) Bertrand de Puyraimond, M., 2017), ((13) Piaget, J et Inhelder B., 1948). Progressivement, il construit un espace représentatif topologique qui lui permettra de percevoir l'organisation des objets dans l'espace. Ceci débute par une prise en compte des relations de voisinage, de séparation, puis une intégration progressive des rapports d'ordre, d'enveloppement et de continuité.

Cette construction passe également par l'acquisition d'un vocabulaire spécifique.

Cependant, la représentation ne pourra vraiment remplacer l'action qu'après avoir été suffisamment informée par l'action elle-même. Selon Piaget, « *l'image n'est jamais que l'imitation intérieure et symbolique d'actions antérieurement exécutées ou exécutables* » ((11) Camuset, D., 2016).

### **2-2-3- Construction de l'espace selon Liliane LURCAT**

Liliane Lurçat, chercheuse et psychologue, spécialiste des rapports de l'enfant avec les télévision, s'est beaucoup intéressée aux représentations des espaces familiaux chez les enfants.

Pour Lurçat, la construction de l'espace est simultanée aux progrès de la motricité et de la perception de l'enfant.

D'une part, La connaissance de l'espace se précise par la confrontation directe de l'enfant avec l'espace environnant. Il évolue ainsi de par ses déplacements exploratoires associés à de la manipulation d'objets. De plus, l'enfant, n'ayant à ce stade que son corps comme repère, exploitera l'espace vécu uniquement en s'y déplaçant et en situant les objets par rapport à lui. Ce sont ses mouvements et ses déplacements dans cet espace qui lui permettront d'en avoir une connaissance directe ((9) Lurçat, L., 1976).

D'autre part, la confrontation et le rapport à l'espace impliquent la verbalisation de l'action en liant l'aspect langagier et l'action elle-même. « *Le jeune enfant ne fait que vivre son milieu environnant : il ne le perçoit pas, il ne le conçoit pas encore. L'égoïsme enfantin, définit par Piaget comme « une sorte d'illusion inconsciente et générale de perspective », implique en effet une impossibilité de voir le monde objectivement* ((10) Lurçat, L., 1982). *L'enfant ne pourra accéder à une certaine connaissance de l'espace que lorsqu'il sera capable de prendre sur lui un certain recul, une certaine distance, lorsqu'il parviendra à se décentrer* » ((8) Cazanove, L., 2015).

A ce stade, l'enfant découvre l'espace de manière indirecte ; il construit progressivement ses repères spatiaux par l'intermédiaire du langage employé par l'entourage qui dénomme les objets, les lieux, ainsi que les consignes et les interdits qui s'y réfèrent. « *Pour l'instant, les enfants en sont au niveau d'une connaissance directe, par imprégnation. Cette connaissance de l'espace est la plus fondamentale, elle amalgame les expériences et les ambiances, elle peut fluctuer entre l'utilitaire et le ludique suivant le type d'activité que développe l'enfant. Elle est imprégnée d'affectivité car c'est essentiellement un vécu de l'espace. En demandant aux enfants de formuler leur vécu spatial, on les amène à se situer au niveau de la représentation.* », affirme Lurçat ((11) Camuset, D., 2016).

### **2-2-4- Construction de l'espace selon Denise PUMAIN**

Pour Denise Pumain, géographe, spécialiste de l'urbanisation et de la modélisation en sciences sociales, « *l'espace comme objet géographique n'est pas une zone, ni un lieu, ni une région du monde, ni un « territoire ».* Il se définit par la forme (type et structure des « distances », organisation des espacements, valeurs des liens) que prennent les relations

*entre les lieux pour un individu, pour un groupe, ou pour une entité géographique à différentes échelles. »*

Selon elle, il est donc possible de parler d'espace à partir du moment où un individu est capable d'y percevoir un agencement d'objets, la présence de liens entre eux, ainsi que l'existence d'un rapport entre ces objets et lui-même ((11) Camuset, D., 2016).

Les notions relatives au repérage dans l'espace ont fait l'objet de nombreuses recherches et de publications rapportées dans la littérature et dans des revues scientifiques.

Que ce soit selon Brousseau, selon Piaget et Inhelder, selon Lurçat ou bien selon Pumain, la construction de l'espace constitue un véritable processus d'apprentissage qui nécessite une véritable progression pédagogique à instaurer dès la maternelle et à poursuivre tout au long des autres cycles.

### **2-3- La représentation de l'espace chez l'enfant**

L'entrée à l'école maternelle peut représenter une étape angoissante pour certains enfants. En effet, elle est synonyme d'un profond changement dans ses habitudes de vie. L'objectif prioritaire est donc de faire en sorte qu'ils se sentent en sécurité dans ce nouvel environnement qu'est l'école. Le fait qu'ils se familiarisent rapidement avec les locaux et qu'ils s'y déplacent en autonomie facilite cette transition.

Il est important de créer des repères facilement compréhensibles afin que les élèves puissent s'approprier progressivement l'espace. Ce processus permet ainsi d'instaurer un cadre propice à leur développement, permettant également de faciliter l'entrée dans les apprentissages.

Pour cela, il est indispensable que les élèves puissent vivre une situation dans l'espace qui les entoure : tout d'abord la salle de classe au départ, puis un repérage progressif des différents « coins » de la classe, ainsi que les lieux fréquentés quotidiennement comme la cour de récréation, les toilettes, le dortoir, la cantine, le préau ((3) Loison, M., 2014) . En effet, il faut vivre l'espace avant de l'observer, de l'analyser, de le représenter, puisque ce sont là les étapes incontournables pour construire des représentations mentales stables et utiles ((7) Mettoudi, C., 2011).

Grâce à cela, les élèves pourront progressivement devenir autonomes et actifs dans des espaces inconnus et seront à même de mieux structurer le monde.

Il est important de rappeler que chez le jeune enfant, la capacité à se créer des repères spatiaux dans un environnement proche est une compétence qui nécessite notamment qu'il apprenne, selon Piaget, à se décentrer, c'est-à-dire à situer les choses les unes par rapport aux autres et non plus seulement par rapport à lui-même. A défaut, les élèves pourraient plus tard éprouver des difficultés à lire, à comprendre et à s'approprier l'environnement dans lequel ils se trouvent ((6) Nedoncelle, K., 2019).

## 2-4- Le repérage dans l'espace

Puisque le fait de se repérer n'est pas une capacité innée chez l'homme et que la structuration de l'espace est un processus lent qui demande un apprentissage progressif, un travail est mis en place en milieu scolaire dès la maternelle, où les enfants apprennent tout d'abord à se déplacer dans l'espace de l'école et dans son environnement immédiat.

En petite section, l'élève doit pouvoir indiquer, par rapport à lui, la position des objets dans l'espace par l'emploi d'un vocabulaire approprié. D'autres apprentissages doivent également être abordés tout au long du cycle 1 :

- Apprendre à associer différentes photos d'un même espace (plusieurs photos d'un espace de la classe, de la cour...)
- Apprendre à décrire un espace : nombre de murs, de fenêtres, de portes, caractéristiques du sol, place du mobilier, taille des éléments composant cet espace.
- Identifier un espace de la classe à partir de la description qui en est faite.
- Décrire chaque espace de la maison dans des albums de jeunesse, dans des catalogues, des photos, des tableaux.
- Indiquer la position de deux objets l'un par rapport à l'autre.

Afin d'inscrire les élèves dans ces apprentissages, l'enseignant propose des situations de structuration de l'espace tout en accompagnant les premières expériences par le langage.

En effet, il est important de rappeler que la découverte de nouveaux lieux se fait tout d'abord par la familiarisation physique, sollicitant les sens tels que la vue, l'ouïe, l'odorat, le toucher, puis plus tard à l'aide de représentations telles que des photos, des dessins, des maquettes, qui vont générer le besoin d'un vocabulaire précis.

Par exemple, il s'agira de proposer différentes activités telles que commenter des photographies ou encore porter attention à l'univers sonore propre à chacun des espaces. Les activités proposées doivent permettre aux élèves, dans un premier temps, de vivre l'espace et d'apprendre à le décrire verbalement afin de pouvoir se le représenter mentalement. Ancrer de véritables situations de communications empruntées d'un univers sonore bien spécifique pour chacun des lieux familiers aux apprenants peut être l'une des ressources pédagogiques intéressantes dans l'enseignement de la notion de repérage dans l'espace ((3) Loison, M., 2014).

## 2-5- Les enjeux de la notion d'espace à l'école maternelle

Lorsque l'élève développe ses capacités à se repérer dans son espace environnant, il sait se déplacer seul dans la cour de récréation, sortir du dortoir pour aller aux toilettes, prendre un objet au coin cuisine...

Ces repères sont d'autant plus importants qu'ils conditionnent la construction de compétences utiles au développement de l'enfant : construction de repères spatiaux mais aussi temporels, développement de l'autonomie, apprentissages dans différents domaines d'activités.

Ils vont également aider l'enfant à oser aller d'un espace connu à un espace inconnu, lui permettant alors d'élargir ses repères spatiaux.

A ce moment-là, il se sent aussi davantage en sécurité et disponible pour évoluer plus aisément dans les autres apprentissages.

L'espace est un concept complexe et sémantiquement difficile à comprendre du fait de son caractère abstrait. Les bases de ce concept ont été étayées par de nombreux auteurs, tous

unanimes pour affirmer que la structuration de l'espace se construit progressivement chez l'enfant. L'école peut accompagner les élèves dans ce processus d'apprentissage en proposant des rituels, des mises en situations et des activités visant à développer la représentation et le repérage dans l'espace dès la petite section.

### **3- LE LANGAGE ORAL**

#### **3-1- Le langage au service de la structuration de l'espace**

Le langage occupe une place prépondérante dans la construction de l'espace, notamment pour développer les notions linguistiques telles que les adverbes spatiaux ou bien le vocabulaire de l'espace au quotidien.

Chez l'enfant, la perception de l'espace se fait tout d'abord par l'action. Le langage va progressivement lui permettre de spécifier, d'amplifier et d'élargir des distinctions qu'il a pu observer par l'expérimentation de l'environnement.

Le rôle du langage dans la construction de connaissances spatiales et dans la communication de cette connaissance est donc fondamental. En effet, il offre la possibilité d'évoquer des lieux sans pour autant y être physiquement. Il est alors possible d'échanger sur ces différents espaces en y associant des descriptions plus ou moins précises incluant des informations les concernant, par exemple pour rapporter une histoire ou des faits passés et à venir.

Pour étayer ces allégations, Bruner semblait affirmer que c'est bien « *le langage qui rend possible les processus d'apprentissage.* » Lurçat renforce ces propos en stipulant que « *la conceptualisation précoce des espaces perçus chez l'enfant s'appuie sur le savoir commun véhiculé par le langage.* » ((9) Lurçat, L., 1976), ((10) Lurçat, L., 1982).

Le recours au langage et la verbalisation des actions réalisées ou des relations utilisées sont dès lors indispensables au progrès des enfants.

#### **3-2- Le vocabulaire spatial en petite section**

L'école peut accompagner l'enfant dans la structuration de l'espace en lui proposant des situations de verbalisation lui permettant d'évoquer des lieux en y associant un lexique adapté, précis et approprié. En effet, il semble important que ce lexique soit mis en place dans des situations d'apprentissage afin d'être réinvesti ultérieurement ((14).

Dès la maternelle, le lexique est donc abordé avec les élèves afin de construire le concept d'espace. Pour ce faire, le vocabulaire inhérent aux différents espaces de la classe, de l'école et les mots qui structurent l'espace sont introduits progressivement.

L'enseignant aborde ainsi successivement un langage relatif à l'exploration (proche et lointain, dedans et dehors, à côté de et loin de...), au repérage (sur, sous, d'un côté et de l'autre côté, avant dans la salle de classe, après dans la salle de jeux...) ou encore au déplacement (aller vers, monter sur...)

### **3-3- Des activités pour structurer l'espace**

Des activités intéressantes pour structurer l'espace autour du langage peuvent notamment se faire dans un premier temps par la lecture d'album permettant d'initier cet apprentissage. Par exemple, *Raf* de Anke de Vries ((15) Brigaudiot, M., 2015), relate les aventures d'un doudou qui décide de quitter son propriétaire afin de découvrir le monde. Ce conte, adapté aux élèves de petite section, donne un aperçu du vaste monde prompt à susciter l'intérêt des enfants dès leur entrée à l'école.

Diverses situations peuvent être développées, telles que les mises en situations concrètes qu'il sera possible de renforcer par l'utilisation d'outils (matériel), de supports (maquette) et de photos. Ces éléments pourront être réinvestis lors de séances d'apprentissage visant à communiquer, à échanger et à réfléchir ensemble afin de s'exercer au débat, aux explications et à l'argumentation lors de l'éloquence de ses propos.

La répétition des activités, notamment lors des rituels, permet également l'acquisition et la mémorisation du vocabulaire dans des situations « riches de significations » pour les enfants. La terminologie utilisée diffère selon les activités. Les mots employés sont précisés et adaptés afin qu'ils constituent un véritable objet d'apprentissage.

Par exemple, le lexique apporté viserait à compléter la représentation spatiale des objets et des lieux familiers des élèves. Les principaux termes à développer lors des séances de langage sont choisis par l'enseignant et complétés au besoin, notamment en fonction des objectifs visés pour favoriser la construction de l'espace.

Les élèves peuvent aussi être amenés à nommer les espaces, à les explorer, à s'y repérer puis à les évoquer en séance de langage. Une autre activité intéressante pourrait être l'élaboration d'un conte en randonnée où le personnage central de l'histoire serait amené à visiter différents lieux au gré de ses péripéties. Ainsi, l'attention des élèves serait portée sur des indices objectifs pouvant leur permettre de construire et d'ancrer la découverte d'un espace dans leur mémoire sur le long terme.

Ainsi, si l'univers sonore est investi pour être associé à un lieu précis, les champs lexicaux relatifs aux bruits et aux sons peuvent être mis en lien avec le vocabulaire spatial pour définir, décrire et caractériser cet environnement. Les différents termes explicités seraient ensuite, dès que possible, utilisés dans toutes les situations concernant la structuration de l'espace, à savoir situer un espace, évoquer un environnement et le situer au sein d'un espace plus vaste.

## **4- L'UNIVERS SONORE**

Le son est partout. Pourtant, la vue est le sens qui prédomine chez l'être humain. Ecouter attentivement pour se repérer dans l'espace est donc le fruit d'un apprentissage ((3) Loison, M., 2014).

### **4-1- La perception auditive de l'espace**

« *Les sons, c'est la vie* » affirme Nicolas Frize, compositeur. C'est aussi avec les sons que le fœtus établit un premier contact avec le monde extérieur, durant sa vie intra-utérine.

Anne Bustarret, spécialiste dans le domaine de la chanson jeune public, décrit des « *paysages sonores* » pour évoquer les sons imperceptibles à l'adulte mais « *source de*

*délices* » pour les enfants dotés d'une grande acuité auditive. Ses recherches dans le domaine de la psycho pédagogie musicale lui ont permis de décrypter l'importance de ce monde sonore quotidien ((16) Busttaret, A.,1998).

L'appellation « *univers sonore* », mentionnée à partir de 2015 dans les programmes scolaires, vise à englober, au delà du paysage et du monde, la découverte expérimentale de l'environnement sonore, les bruits, les sons produits par des objets, les instruments de musique, le corps, la voix mais aussi les productions d'élèves, enregistrement et œuvres musicales d'origines variées ou encore musique vivante... ((2) Gardarin, K., 2017).

L'audition joue un rôle important dans la perception de l'environnement matériel et social grâce aux informations qu'elle procure sur les éléments propres à chaque lieu.

Les caractéristiques sonores d'un espace permettent de le reconnaître parmi d'autres. En effet, dès lors qu'une familiarité avec des objets se crée, il est possible de reconnaître sans difficulté leur nature et les transformations éventuelles qu'ils pourraient subir (par exemple, lorsqu'une pile d'assiettes tombe, il est possible de savoir si elles se sont brisées ou pas). De la même façon, les connaissances acquises sur les sons et leurs sources sonores renseignent sur l'espace qui leur correspond ((6) Nedoncelle, K., 2019).

L'association des espaces à leurs univers sonores est également préconisée dans les programmes, qui mettent précisément en avant l'utilisation des sens au service de la perception de l'environnement : « Les enfants enrichissent et développent leurs aptitudes sensorielles, s'en servent pour distinguer des réalités différentes selon leurs caractéristiques olfactives, gustatives, tactiles, auditives et visuelles. Il s'agit de comparer, classer ou ordonner ces réalités, les décrire grâce au langage, les catégoriser » ((6) Nedoncelle, K., 2019).

Une place importante est notamment donnée aux expériences sensorielles ainsi qu'aux activités d'écoute et artistique, permettant alors d'offrir aux élèves un univers qui stimule leur curiosité tout en répondant à leurs besoins.

#### **4-2- La place de l'audition dans la perception de son environnement proche**

Le paysage sonore est un espace sensible fait de bruits, de musique et de sons ordinaires. Il est intéressant de mentionner une étude qui a montré que si trois groupes se promènent dans un même espace, l'un les yeux bandés, l'autre les oreilles bouchées, et le troisième disposant de toutes ses facultés, les impressions les plus riches sont celles des personnes qui ne disposent que de l'écoute ((17) Panissard-Riest, R., 2015).

Au vu de ces résultats, il semble nécessaire d'être attentif à travailler la discrimination auditive fine en lien avec l'association d'un espace à un son.

Par exemple, il semble intéressant, pour des élèves de petite section, d'associer chaque espace de l'école à l'univers sonore qui lui est propre. Ce travail permettra d'ancrer des points d'ancrage utiles au repérage dans l'espace.

Ainsi, les sons du réfectoire, associés à la cuisine, peuvent être relatifs à des bruits de vaisselle ou à des conversations animées entre enfants. Le son des sanitaires peut se référer au tirage de la chasse d'eau, à l'eau du robinet qui coule ou bien au bruit du distributeur de papier. De la même façon, le son de la cour de récréation peut être traduit par des cris d'élèves ou des paroles mélangées ((6) Nedoncelle, K., 2019).

#### 4-3- Le jeu de la voix, les sonorités du corps et des instruments de musique fabriqués

Bien avant son entrée à l'école, le tout-petit découvre son corps et développe déjà ses productions sonores : jeux de doigts et de mains, découverte du schéma corporel, mise en place des structures langagières, prise de conscience du fonctionnement de son corps...

Il découvre également l'univers sonore environnant : bruits de la maison et de la rue, des écoles, des médias, des magasins... Ainsi l'enfant agit-il sur cet univers sonore qu'il subit, en jouant avec les bruits et le silence. Il vit les expériences en termes de sensations et de motricité.

Dès la maternelle et même avant, l'éveil musical vise à développer deux capacités essentielles, qui sont l'expression et l'écoute. Il permet aussi à l'enfant de découvrir ses propres possibilités d'expression sonore, d'explorer l'espace et l'environnement sonore, d'apprendre à vivre en groupe et à s'écouter mais aussi à développer sa perception auditive et à accéder à toutes les formes de musique.

#### 4-4- Le son est l'espace

Josianne Lacombe, auteure de l'ouvrage intitulé Le développement de l'enfant, de la naissance à 7 ans ((18) Lacombe, J., 2006), souligne l'importance de stimuler les fonctions sensorielles, plus particulièrement l'ouïe, la vue et le toucher. En effet, les sens relient l'homme au monde extérieur et jouent un rôle non négligeable « *dans le développement de l'être humain et dans tous les apprentissages* ».

C'est pourquoi, dès le plus jeune âge, Lacombe recommande de favoriser les prises de conscience de l'oreille, l'identification de bruits, l'expression corporelle et l'identification de l'intensité et de localisation des bruits afin de développer l'attention auditive, l'écoute de soi et d'autrui et enfin le langage et la communication ((2) Gardarin, K., 2017).

Pour un élève de petite section, l'espace est perçu à partir des informations sensorielles (visuelles, tactiles et auditives) qu'il reçoit. Selon Lacombe, sa perception de l'espace réel et imaginaire résulterait d'un amalgame de ces trois aspects. Il est donc intéressant, d'un point de vue pédagogique, de faire appel à des exercices sensori-moteurs relatifs à la manipulation, à l'exploration et à l'action, tels que proposés, par exemple, au travers de bruitages, d'onomatopées ou d'usage d'instruments conçus à partir d'objets du quotidien (boîte à sons) ((2) Gardarin, K., 2017), ((18) Lacombe, J., 2006).

Rejoignant Lacombe, Bustarret met également en évidence le rôle, chez les tout-petits, des bruits qui rythment le quotidien et aident l'enfant à se situer dans l'espace lorsque leur source s'y inscrit. Quand ils sont liés à des activités précises telles que manger, dormir, se laver, ils deviennent aussi un repère dans le temps. Il est ainsi possible de développer des repères sonores dans le contexte scolaire pour développer les compétences spatio-temporelles ((2) Gardarin, K., 2017), ((16) Bustarret, A., 1998). Selon elle, les « *mouvements et les déplacements vont permettre à l'enfant de prendre conscience du temps et de l'espace* ».

En ce qui concerne la structuration de l'espace, Lacombe appuie les propos de Bustarret en rappelant que c'est à partir du corps que se construit le monde réel et imaginaire, faisant ainsi référence aux recherches de Piaget sur l'espace réel et à la théorie psychanalytique créant un « *espace imaginaire médiatisé par le corps* » ((2) Gardarin, K., 2017), ((13) Piaget, J et Inhelder B., 1948).

Le domaine d'apprentissage « *Agir, comprendre et s'exprimer à travers les activités artistiques* », plus particulièrement les compétences relatives à l'univers sonores peuvent être mises à profit pour développer les apprentissages concernant la structuration de l'espace.

En effet, la perception auditive de l'espace, la place de l'audition dans la perception de son environnement proche, le jeu de la voix, les sonorités du corps et des instruments de musique fabriqués sont autant d'éléments pertinents à réinvestir dans le domaine « *Explorer le monde* » afin de construire la représentation de l'espace chez les élèves.

## **5- LE LIVRE AUDIO**

### **5-1- Définition du livre audio**

Le livre audio est une histoire enregistrée dont l'interprétation s'est déroulée à haute voix. Il peut être aussi enrichi d'effets sonores pour une véritable immersion dans le récit.

Le rapport au contage se trouve modifié par le rapport à l'ouïe plutôt qu'à la vue. Simple d'utilisation, il connaît un essor sur le marché actuel de part ses nombreuses qualités, dont le gain de temps, d'encombrement physique de stockage et de confort de lecture pour les plus âgés. Cette écoute « mains libres » permet aussi d'éprouver d'autres émotions, qui tiennent à l'art de l'interprétation, à la magie des voix et de l'ambiance sonore environnante.

### **5-2- Intérêt d'un livre audio en maternelle**

Une écoute sans recours à l'image permet d'imaginer l'univers de référence dans lequel le personnage central évolue. L'auditeur met ainsi en place un processus élaboratif lui permettant de se représenter mentalement les événements inhérents à l'histoire. Il élargissent alors son horizon d'attente quant au devenir des personnages.

Dans le cadre de cette recherche, il a été choisi de s'atteler à la conception d'un livre audio. En effet, il s'agit un support intéressant permettant de mener un travail réflexif autour de l'univers sonore relatif aux espaces proches d'un élève de petite section.

Cette approche permet aussi à l'enfant non scripteur de s'initier au langage scriptural au travers l'invention d'un conte en randonnée tout en enrichissant son vocabulaire. La mise en mot de son vécu dans chaque lieu et l'association à des sons spécifiques l'aident également à structurer plus finement la représentation de son environnement.

La mise en place d'un climat d'encouragement propice à la prise de parole et à la théâtralisation sonore du récit renforce la motivation et la participation des élèves à mener à terme ce projet.

### **5-3- L'élaboration d'un livre audio**

L'enregistrement et la restitution sonore proposée dans ce mémoire s'est effectuée à l'aide du logiciel Audacity. Il s'agit d'un programme libre de droit qui permet de réaliser des enregistrements et de faire des montages audios. L'interface propose de nombreuses fonctionnalités permettant de modifier les pistes sonores. Il peut être téléchargé gratuitement sur le site d'Audacity ((19) Site officiel d'Audacity) où il suffit de sélectionner le bon système d'exploitation de l'ordinateur et de lancer le téléchargement.



Une fois le téléchargement terminé et l'application ouverte, un tableau de bord apparaît en haut de la page. Il permet de réaliser un montage sonore au moyen de la barre de commande générale, des barres d'outil de mixage et de mesure, des canaux d'enregistrement, des options d'édition et de zoom ainsi que de la vitesse de lecture. Ces multiples fonctionnalités visent notamment à traiter les sons avec les commandes « couper, copier, coller », à combiner les pistes et à ajouter au besoin des effets aux enregistrements ((19) Site officiel d'Audacity), ((20) Site internet « *Comment utiliser Audacity ?* »).

L'enregistrement finalisé du livre audio ainsi obtenu peut ensuite être exporté sous forme de fichier mp3 et enregistré sur l'ordinateur. Il est ensuite possible de l'adresser à des destinataires par voie électronique.

Les programmes officiels de l'école maternelle incitent les enseignants à mener de front et simultanément plusieurs apprentissages en y établissant des liens. Le projet de ce mémoire a donc pour objectif principal de développer la structuration de l'espace chez les élèves tout en s'appuyant sur le langage oral et les univers sonores.

L'étude qui s'ensuit permet d'étayer ces propos.

## 6- PROBLEMATIQUE

D'après les différentes lectures effectuées pour réaliser ce travail de mémoire, il est à noter que de nombreux auteurs s'accordent pour affirmer que la perception de l'espace par le jeune enfant se construit dès la naissance. Ils établissent ainsi leurs premiers repères, qui demeurent toutefois limités. Le Bulletin Officiel n°2 du 26 mars 2015 précise aussi que « *l'un des premiers objectifs de l'école maternelle est précisément de les amener progressivement à considérer le temps et l'espace comme des dimensions relativement indépendantes des activités en cours* ».

Diverses revues de littérature affirment entre autre que le langage oral est à privilégier dans le développement de multiples compétences chez les élèves, dont l'appropriation des espaces environnant où il s'avère nécessaire de mettre en mots le vécu, le ressenti et les perceptions des enfants. D'autres travaux montrent aussi que les activités d'expression artistique permettent également d'aborder l'espace tout en construisant, et ce dès la maternelle, une représentation du monde dans lequel chacun vit.

Il paraît alors intéressant de s'interroger : l'élaboration d'un livre audio, de par sa double structure orale et sonore, permet-elle de développer la compréhension de l'espace chez les élèves ? Quelles sont les connaissances dont doit disposer le jeune enfant pour se représenter l'espace ? Dès lors, il s'agit de se demander ici : « ***En quoi la création oralisée d'un conte de randonnée peut-elle permettre aux élèves de petite section de maternelle d'apprendre à se repérer dans l'espace ?*** »

Cette interrogation permet d'émettre les hypothèses suivantes :

- La création oralisée d'un conte en randonnée peut permettre aux élèves de se repérer dans l'espace en développant leurs compétences en langage oral.
- La création oralisée d'un conte en randonnée peut permettre aux élèves de se repérer dans l'espace en éduquant leur ouïe à discerner différents bruitages.

De ce fait, l'élaboration d'un livre audio aura pour objectif d'amener les élèves à même de se repérer plus aisément dans un environnement qui leur est familier, d'une part en évoquant oralement et avec un vocabulaire adapté des éléments de repérage relatifs aux différents lieux, et d'autre part en portant attention à l'univers sonore qui le caractérise.

Ainsi, il pourra être intéressant d'apprécier ou non la pertinence des connaissances acquises dans deux domaines d'apprentissage distincts (« *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions* » et « *Agir, comprendre et s'exprimer à travers les activités artistiques* ») afin d'optimiser l'appropriation de l'espace chez les élèves dans un troisième domaine d'apprentissage (« *Explorer le monde* »).

Il s'agit là de réinvestir à dessein des compétences dans le but d'en développer de nouvelles.

## **DEUXIEME PARTIE : L'ETUDE** **(terrain d'analyse, recueil et étude des données)**

Cette seconde partie traitera tout d'abord du contexte et des élèves de la classe. Ensuite, la séquence mise en œuvre et le matériel utilisé seront décrits.

### **7- METHODOLOGIE**

#### **7-1- Les participants**

L'école maternelle publique est située en milieu urbain, à Paris. Elle accueille 174 élèves répartis en sept classes. Cette école reçoit des élèves dont le milieu social est plutôt favorisé.

Le projet de ce mémoire se destine à une classe de petite section qui comprend 22 élèves, dont 11 filles et 11 garçons, de 3 à 4 ans. Il a été choisi d'analyser la séquence établie sur les productions orales et sonores des élèves comme appui pour affiner leur perception de leur espace environnant. Le niveau des compétences en compréhension et en production orale diverge selon les élèves. Leur capacité à reconnaître ou à émettre des sons, bruitage ou percussions corporelles est également hétéroclite.

Concernant l'activité de production orale et sonore, il est important de rappeler qu'il s'agit d'un travail n'ayant jamais été abordé auparavant par les élèves de cette classe.

#### **7-2- Le matériel**

Cette séquence de production orale et sonore a été réalisée au cours des mois d'octobre 2020 et février 2021. Elle a été proposée suite à la participation des élèves au contage d'une histoire. Le projet d'inventer un récit sur un modèle similaire afin de le faire écouter à leur famille les a enthousiasmés.

Afin d'analyser l'évolution des élèves, ce travail a été précédé d'un questionnaire pré-test et s'est terminée par le même questionnaire.

#### **Le conte**

Cette séquence s'est donc construite à partir d'une histoire contée en classe par un professionnel du musée de la poste de Paris, Nino le petit facteur et le doudou perdu.

Suite à cette narration, les élèves ont pu verbaliser leurs impressions, leurs ressentis, leurs émotions à l'écoute de cet événement. Ils étaient très satisfaits et impressionnés par les aventures du héros de l'histoire. Devant cette effervescence, il leur a été proposé d'enregistrer un livre audio pour leur famille à la manière du conte qu'ils venaient de voir et d'écouter. La motivation générale a abouti à l'invention d'une histoire intitulée Caramel a perdu son manteau marron. (Annexes 1 et 2)

L'idée a ensuite été de demander aux élèves de raconter et d'interpréter les péripéties de Caramel, le personnage principal de l'histoire, et de les illustrer par divers effets sonores, bruitages et onomatopées permettant d'identifier les différents lieux explorés.

Il a également été constitué un réseau de lecture autour du conte en randonnée et un réseau d'enregistrement sonore autour des bruits familiers de l'école et de la maison lors de cette séquence.

### Le questionnaire de recueil de données

Le questionnaire utilisé en pré-test, en post-test immédiat et en post-test à distance (*Annexe 3*) est composé d'un item à questions ouvertes dont les réponses ont été données sous forme de dictée à l'adulte. Il recense aussi des notions sur les représentations de l'environnement familial des élèves ainsi que sur l'univers sonore correspondant à chacun de ces espaces.

Ce sondage a été proposé en début de séquence afin de mesurer les conceptions initiales des élèves, immédiatement à la fin de séquence afin de percevoir les évolutions concernant la représentation de l'espace proche en lien avec les sons permettant de les identifier et à distance de la séquence après un travail de remédiation afin de mettre en avant l'acquisition des apprentissages sur du plus long terme.

## **7-3- La séquence : la sonorité des espaces**

La séquence intitulée « *La sonorité des espaces* » (*Annexes 4 et 5*) comporte 14 séances qui s'échelonnent sur la période 1 et sur la période 2 comportant 3 semaines chacune. Le travail de remédiation, l'enregistrement audio d'un poème et un questionnaire post-test à distance ont été réalisés en période 3 afin d'analyser la finalité de ce projet.

### **7-3-1-Description de la séquence**

Le plan de séquence est consultable en Annexe 4.

Les séances qui y sont décrites plus précisément sont les séances 2, 4 et 5 à 11 (une seule fiche de préparation pour ces 7 séances) (*Annexe 5*).

#### Séance 1 - Nino le petit facteur et le doudou perdu

La séance 1 a permis aux élèves de découvrir un conte en randonnée intitulé Nino le petit facteur et le doudou perdu présenté par une professionnelle du musée de la poste de Paris. La représentation a eu lieu en groupe classe, au coin regroupement.

Suite à cette prestation, les élèves ont pu échanger en collectif sur ce dont ils se souvenaient du conte et sur leur ressenti personnel. Ceci a pu être organisé en groupe classe, durant une dizaine de minutes, au moyen du bâton de parole.

Il leur a ensuite été proposé d'élaborer eux-mêmes un livre audio relatant une histoire inspirée de ce conte afin de pouvoir le présenter à leur famille.

#### Séance 2 - Elaboration du tapuscrit du livre audio (*Annexes 1 et 2*), (*Annexe 4*), (*Annexe 5*)

La séance 2 a permis de recueillir les idées des élèves afin d'inventer une histoire à la manière du conte de Nino. Pour induire le schéma narratif, il leur a été suggéré que la marotte de la classe, un hérisson dénommé Caramel, soit le personnage principal de l'histoire. Puis des questions ont été posées aux élèves afin de les guider dans ce projet.

Toutes les propositions des élèves ont été écoutées et recensées (*Annexe 1*). Les plus unanimes et les plus pertinentes ont été retenues pour mener à bien un scénario comprenant les éléments clefs d'un conte en randonnée (où, qui, quand, quoi, comment).

D'un commun accord entre élèves et enseignant, il a été décidé que l'oralité de l'histoire pourrait s'établir sur le modèle de l'album Ours blanc a perdu sa culotte de Tuperu Tuperu. En effet, après avoir travaillé en langage sur cette histoire, il s'est avéré que le texte en ritournelle a séduit les élèves.

### Séance 3 - Le questionnaire pré-test (Annexe 2)

La séance 3 a débuté par un échange collectif visant à rappeler le sens des mots « bruitage » et « onomatopée », préalablement travaillés au cours de deux séquences de musique, l'une intitulée « *Les cris des animaux* » où les élèves devaient découvrir puis reconnaître des cris d'animaux en alliant images et sons, et l'autre intitulée « *Badaboum* » où ils devaient découvrir, chanter et jouer avec les onomatopées.

Un lien a ensuite été établi entre l'espace environnant et les sons entendus, paupières closes, afin de favoriser la concentration sur les bruits alentours. Il a ensuite été fait remarquer aux élèves que toutes sortes de sons les entouraient en permanence, que ce soit dans la classe, dans les coins de la classe, dans la cour, dans la cantine, dans les toilettes, dans le dortoir et plus largement dans la rue et même chez eux.

Le questionnaire pré-test a ensuite été proposé séparément aux élèves afin de ne pas obtenir de réponses dictées par le mimétisme. Pour la première partie, les réponses des élèves ont été notées sous forme de dictée à l'adulte. Pour la seconde partie, des objets étaient présentés aux enfants. Ils devaient successivement nommer chacun d'eux ainsi que l'endroit où ils devraient les ranger puis désigner le lieu édicté correspondant. Enfin, pour la dernière partie, une feuille A3 présentant une peinture de couleurs mélangées (jaune, rouge, bleu, vert, violet, orange, marron et noir) leur a été montrée. De façon semblable aux célèbres albums Où est Charlie ?, il s'agissait de répondre à la question « Où est le marron ? » en désignant du doigt la couleur qui leur semblait y correspondre.

Afin de ne pas fausser les réponses apportées ni orienter les conceptions initiales des élèves, aucun commentaire n'a été prononcé, quelles que soient les propositions qui ont été données.

### Séance 4 - La boîte à sons (Annexe 4, Annexe 5)

La séance 4 avait pour but de constituer un répertoire d'objets sonores afin de pouvoir les utiliser pour émettre des sons relatifs à chacun des espaces où les élèves aideraient le hérisson à retrouver son manteau.

Dans un premier temps, les élèves ont pu découvrir les possibilités sonores des objets de la classe (manipuler, verbaliser), puis rechercher de nouveaux objets sonores.

Dans un second temps, il s'est agi de collecter des objets sonores afin de constituer une boîte à sons manipulable au quotidien et qu'ils avaient la possibilité d'enrichir au gré de leurs découvertes.

Enfin, des échanges ont pu être réalisés en groupe classe au moyen du bâton de parole afin d'associer certains de ces sons aux différents espaces explorés lors des aventures du hérisson.

### Séances 5 à 11 - Enregistrement du livre audio (Annexe 4, Annexe 5)

Afin de faciliter le repérage des différents lieux de l'histoire, des photos de la mascotte placée dans chacun des espaces figurant dans l'histoire ont été prises (Annexe 5), imprimées et affichées au tableau pour suivre le déroulement du conte en randonnée dans l'ordre pré-défini par les élèves lors de la séance 2.

Le tapuscrit de Caramel a perdu son manteau marron a été divisé en huit parties afin de procéder à son enregistrement.

Tout d'abord, l'étiquette prénom des élèves volontaires pour faire la voix du hérisson ont été placées dans un sac opaque puis l'une d'entre elle a été tirée au sort par une main innocente (celle de l'ASEM) afin de désigner par qui ce rôle serait interprété.

Ensuite, les élèves se sont vus attribuer une phrase à réciter, de telle sorte à ce que tous puissent participer.

Chacune de ces huit séances commence par l'enregistrement de l'univers sonore du lieu exploré par le hérisson et par les élèves. Tous sont ainsi invités à utiliser un instrument de la boîte à son ou à émettre les onomatopées appropriées.

Puis l'élève jouant le rôle du hérisson et ceux nommés en début de séance récitent chacun à leur tour et dans le bon ordre, avec aide de l'enseignant, la phrase qui leur a été attribuée. Les autres élèves, spectateurs, sont invités à garder le silence. L'enregistrement s'effectue au fur et à mesure. Plusieurs essais sont possibles, et les meilleurs d'entre eux seront conservés et insérés dans le livre audio.

Pour finir, chacune de ces séances se termine par un bilan mettant en exergue le lieu exploré et l'univers sonore qui s'y rapporte.

### Séance 12 - Enregistrement de la chanson du hérisson

La chanson du hérisson aura été travaillée durant toutes les séances de musique de la deuxième période afin que les élèves puissent la connaître et soient en mesure de la chanter pour clore le livre audio.

Cette douzième séance permet donc l'enregistrement de tous les élèves en groupe classe. Plusieurs essais peuvent être enregistrés afin de choisir le plus réussi.

### Séance 13 - Le questionnaire post-test (Annexe 3)

Pour cette séance, un questionnaire post-test immédiat est soumis aux élèves. Il est le même que celui proposé en début de séquence et également identique à celui qui a été mené à distance. Il est proposé rapidement afin de cibler rapidement les éventuels obstacles rencontrés par les élèves pour pouvoir y remédier afin d'homogénéiser l'ensemble des compétences à acquérir par tous.

Chaque élève est interrogé séparément et à l'écart du groupe classe afin que les camarades n'influencent pas sur les réponses.

### Séance 14 - Bilan du projet

Cette dernière séance est réalisée en troisième période afin d'affiner le travail entrepris en apportant les dernières modifications nécessaires pour pouvoir finaliser la conceptualisation du livre audio à l'aide du logiciel Audacity. Le remplacement de l'enregistrement de la chanson du Hérisson tout hérissé par la poésie intitulée Le hérisson de Maurice Carême s'est effectuée à ce moment là, au décours de plusieurs séances de remédiation.

Le élèves peuvent alors découvrir l'intégralité du livre audio élaboré lors de la période précédente. Ainsi, ils entendent et écoutent leurs voix et leurs productions sonores au travers des différents espaces explorés avec le hérisson lors de ce conte en randonnée.

A l'aide du bâton de parole, les élèves volontaires s'expriment sur leurs ressentis et leurs émotions devant le travail accompli.

## **8- RESULTATS**

### **8-1- Le conte**

Suite à la représentation du conte Nino le petit facteur et le doudou perdu par une professionnelle du musée de la poste de Paris, les élèves ont pu s'exprimer en groupe classe sur ce qu'ils avaient retenu de l'histoire. Ils ont participé avec beaucoup d'émerveillement et d'enthousiasme.

Dans le cadre de ce mémoire, il leur a alors été proposé de réaliser un livre audio s'inspirant du conte auquel ils venaient d'assister. Ils pourraient ainsi le faire écouter à leur famille. Tous furent en accord avec cette proposition.

Afin de mettre en œuvre ce projet, la marotte de la classe, un hérisson prénommé Caramel, a été mis à contribution.

Tout d'abord, une idée de départ a été présentée aux élèves afin de guider les élèves dans l'élaboration du conte. S'ensuit le déroulé des échanges entre les élèves et l'enseignant.

*« C'est l'automne. Caramel commence à avoir froid. Il a les piquants tout durs, tout hérissés.*

*« Que peut-il faire pour avoir chaud ? »*

**Réponses des élèves :**

*« Il faut mettre un manteau », « Il faut mettre un cache-cou », « Il faut mettre un bonnet », « Il faut mettre une écharpe », « Il faut mettre des chaussures ».*

*« Oui, mais le Lutin Malin a pris son manteau, et Caramel ne le trouve plus. Comment faire pour trouver son manteau ? »*

(Il est à noter que le lutin malin est un personnage invisible que l'on désigne dans la classe pour une bêtise faite par on ne sait qui).

**Réponses des élèves :**

*« Il faut le retrouver », « Il faut le chercher », « Peut-être que le lutin malin n'est pas content », « Il faut essayer de le rechercher ».*

*« Et où ? »*

**Réponses des élèves :**

*« Dans la bibliothèque », « Dans le coin cuisine », « Dans les toilettes », « Dans le coin peinture », « Dans la cantine », « Dans la cour de récréation », « Dans le dortoir », « Sur la mezzanine », « Sur le tapis du garage ».*

*« Vous vous souvenez du conte que nous avons vu : il s'appelait Nino le petit facteur et le doudou perdu. Comment pourrait-on appeler notre histoire ? »*

**Réponses des élèves :**

*« Caramel », « Le manteau », « Le manteau perdu », « Perdu », « Hérisson »*

L'idée retenue pour le titre de l'histoire audio a donc été : Caramel a perdu son manteau marron.

Les élèves vont ensuite accompagner le hérisson dans les endroits choisis à l'unanimité pour l'aider à retrouver son manteau. Dans chaque lieu, le bruitage sera enregistré en vue de l'élaboration du livre audio.

L'histoire sera racontée par les élèves.

A la fin du conte, Caramel et les élèves trouvent le manteau dans la boîte des instruments de musique située sur la mezzanine.

Une chanson vocale et instrumentale clos alors l'histoire.

## 8-2- Questionnaire pré-test

Afin de percevoir l'évolution des élèves concernant l'évolution de la représentation de leur environnement familial, il a été choisi de représenter les réponses des élèves sous forme de diagramme circulaire. Les questionnaires ont été réalisés individuellement.

### 8-2-1- Première partie du questionnaire

Dans la première partie du questionnaire, les élèves devaient indiquer sous forme de bruitage ou de dictée à l'adulte les sons qu'ils associaient à l'espace cuisine. Il est à préciser qu'au cours de la première période, une séquence de musique dédiée à la découverte de la voix a longuement été travaillée avec les élèves. Ils étaient donc en mesure de comprendre les termes d'« onomatopée » et de « bruitage » puisqu'ils avaient été abordés lors de jeux divers sur les cris des animaux et d'autres émissions de sons en tout genre.

Autre précision, en ce qui concerne la cour de récréation, celle-ci est isolée de la rue et le bruit des voitures est par le fait inaudible. Autre point important, des séances de musiques ont été réalisées sur la mezzanine de la classe.

Les diverses réponses apportés figurent ci-dessous.

#### Les bruits de la cuisine

Pour certains, les bruits de la cuisine se réfèrent à des aliments. Ont été cités : le poivron, la pomme de terre, les fruits, la courgette et la banane.

Quelques élèves ont évoqués des ustensiles : la dinette, la casserole et le saladier ou encore le four comme appareil ménager. Il a aussi pu être relevé : « *des verres, des yaourts qui se cassent* ».

Des bruits d'animaux ont aussi été édictés : ceux du cochon, du canard, de la vache et du chien.

Des élèves ont également fait allusion à des voix : « *Maman, Papa, Tata, le voisin* », « *c'est chaud !* »

Une seule élève a émis des onomatopées : « *Bip, bip, pchchhc, roum !* »

Un autre élèves a rapporté qu'il entendait des « *crayons* » dans la cuisine.

Trois d'entre eux n'ont pas répondu.

#### Les bruits de la cour de récréation

En ce qui concerne les sons entendus dans la cour de récréation, dix élèves ont rapporté entendre des activités ou des voix humaines : « *des enfants qui crient* », « *des enfants qui courent* », « *des enfants qui parlent* », « *des enfants qui tombent* », « *des enfants* », « *des dames qui parlent* ». L'un d'eux a précisé que « *les feuilles ne font pas de bruit* ».

Neuf enfants ont dit avoir perçu le bruit d'animaux divers : un cheval, un mouton, un ours, un cochon, un loup, des canards.

Deux élèves ont fait référence aux sons « *des voitures* » et « *des motos* ».



Une seule élève a émis des onomatopées : « *Vrrrrr, ggggg* » et des percussions corporelles en faisant taper ses pieds par terre.  
Trois d'entre eux n'ont pas répondu.

### **Les bruits des toilettes**

Pour six élèves, les bruits des toilettes sont ceux du pipi. Pour trois autres, ce sont ceux du caca. Pour quatre autres encore, il s'agit « *d'eau* », « *des chutes d'eau* », « *de chasse d'eau* ».

Huit élèves ont dit avoir entendu des bruits d'animaux : un loup, des vaches, un cheval, un éléphant.

Certains ont rapporté d'autres sons : « *le papier toilette* », « *des ciseaux et des musiciens* ».

Une seule élève a émis des onomatopées : « *Psss, crrrr, chhhhh* ».

Deux d'entre eux n'ont pas répondu.

### **Les bruits du dortoir**

Dans le dortoir, sept élèves disent avoir entendu des bruits relatifs aux enfants : « *les enfants* », « *des enfants qui courent* », « *des enfants qui ronflent* », « *des enfants qui jouent dans des lits* », « *des enfants qui dorment* » ou en encore « *la respiration* ».

Neuf élèves affirment avoir perçu des bruits d'animaux : des vaches, un cheval, un chien, un loup, des tortues, des chats, des souris.

D'autres ont donné des réponses diverses : « *des voitures* », « *des trains* », « *des verres* », « *ma Maman* », « *des cubes* ».

Une seule élève a émis des onomatopées : « *Ron pchiii* ».

Trois d'entre eux n'ont pas répondu.

### **Les bruits de la mezzanine**

En ce qui concerne la mezzanine, onze élèves disent avoir entendu des bruits d'animaux : un cochon, un mouton, un loup, un cheval, une limace, une vachette, un lion, une vache, des canards.

D'autres ont perçu « *des enfants qui parlent* », « *des enfants qui crient* ».

Diverses réponses ont aussi été citées : « *la musique* », « *les jouets* », « *des cuillères* ».

Une seule élève a émis des onomatopées : « *Grgrgrg* ».

Trois d'entre eux n'ont pas répondu.

Que ce soient les bruits de la cuisine, de la cour de récréation, des toilettes, du dortoir ou de la mezzanine, il est à constater qu'au moins un élève fait systématiquement référence à des cris d'animaux. Lors de cette première phase d'enquête, la question sur ce à quoi ils faisaient allusion et pourquoi, en demandant ce qu'ils avaient explicitement entendu comme cri leur a été posée. Certains sont alors partis dans un grand rire, et d'autres n'ont pas répondu.

Lors de cette période, une séquence en musique a été menée sur les cris des animaux. L'une des hypothèses pouvant expliquer ces réactions peut être que les élèves créaient involontairement des associations entre les différentes activités qui leur ont été proposées. En effet, lorsqu'il leur a été demandé « *Quels bruits entends-on dans la cuisine ?* », le mot « *bruit* » pouvait faire référence au « *bruit* » évoqué lors de l'écoute des bandes sonores et du travail mené dans un autre contexte.

## 8-2-2- Deuxième partie du questionnaire

La seconde partie du questionnaire consistait à associer un objet au bon espace de l'école afin de pouvoir le ranger à sa place.

Pour chacun des espaces, l'enseignant montrait et nommait un objet s'y référant puis demandait à l'élève de nommer et de montrer l'endroit où il comptait le ranger.

Une assiette, un couteau et une fourchette ont été présentés pour identifier le coin cuisine.

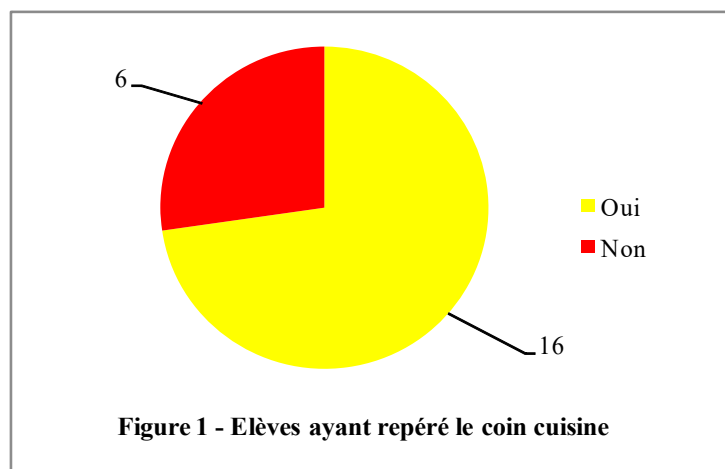
Une feuille d'arbre et des écorces ont été présentées pour identifier la cour de récréation.

Un rouleau de papier toilette a été présenté pour identifier les toilettes.

Une couverture a été présentée pour identifier le dortoir.

Des maracas et un métallophone ont été présentés pour identifier la mezzanine où sont rangés les instruments de musique.

### Repérage du coin cuisine

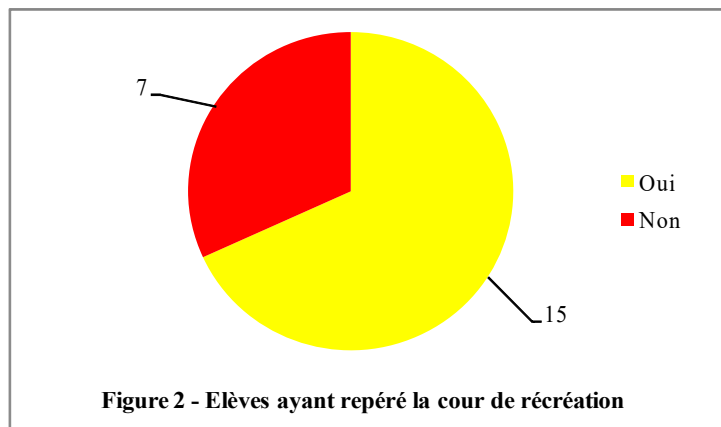


Selon la figure 1, plus de la moitié des élèves (16) ont pu nommer et repérer le coin cuisine afin d'y ranger l'assiette, le couteau et la fourchette.

Parmi les 6 élèves qui n'ont pas su repérer cet espace, certains ont associé les ustensiles à la cour de récréation, à la mezzanine et « pour le facteur ». Plusieurs hypothèses pourraient expliquer ces réponses : d'une part, les élèves traversent la cour de récréation pour se rendre au réfectoire. Il est possible que leur pensée ait fait référence à ce trajet. D'autre part, la mezzanine de la classe sert également à ranger du matériel, dont des ustensiles de cuisine ou des fruits et des légumes factices lognés par les élèves lors leur présence sur la mezzanine. L'une des hypothèses serait qu'ils aient fait référence à cette étagère de rangement. Enfin « pour le facteur » pourrait être une évocation du spectacle vu au début de la séquence, Nino le petit facteur et le doudou perdu.

Deux d'entre eux n'ont pas répondu.

## Repérage de la cour de récréation

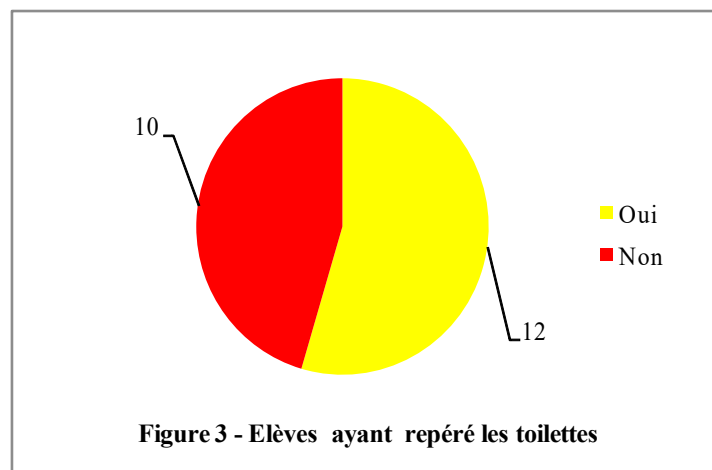


La figure 2 montre que 15 élèves, soit plus de la moitié, savent nommer et repérer la cour de récréation à la vue d'une feuille d'arbre et de ses écorces.

Parmi ceux qui n'ont pas identifié la cour de récréation, un seul a fait référence à la mezzanine.

Six d'entre eux n'ont pas répondu.

## Repérage des toilettes

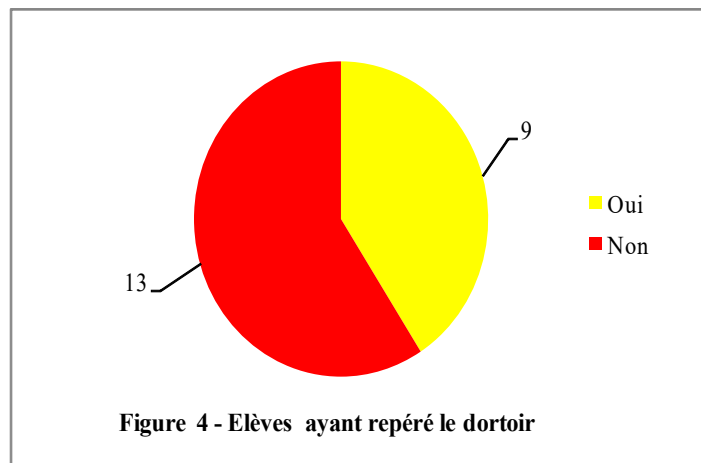


Un peu plus de la moitié des élèves (12) ont réussi à nommer et à repérer les toilettes afin d'y ranger un rouleau de papier toilette.

Parmi les 10 élèves restant, certains ont nommé et désigné la mezzanine, le coin cuisine, la bibliothèque, « dehors ».

Deux d'entre eux n'ont pas répondu.

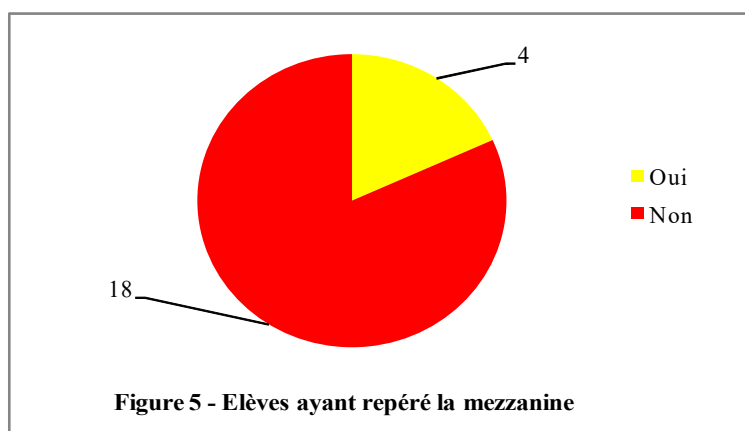
## Repérage du dortoir



Contrairement au repérage de la cuisine, de la cour de récréation et des toilettes, plus de la moitié des élèves (13) n'a pas situé le dortoir. Tous ont mentionné que la couverture devait être placée dans un lit ; cependant, ils n'ont pas situé le dortoir. En effet, ils ont nommé et désigné le coin cuisine, la mezzanine, les toilettes, derrière le rideau de la fenêtre ou encore le milieu de la classe.

Neuf élèves ont pu nommer et localiser le dortoir afin d'y ranger la couverture.

## Repérage de la mezzanine



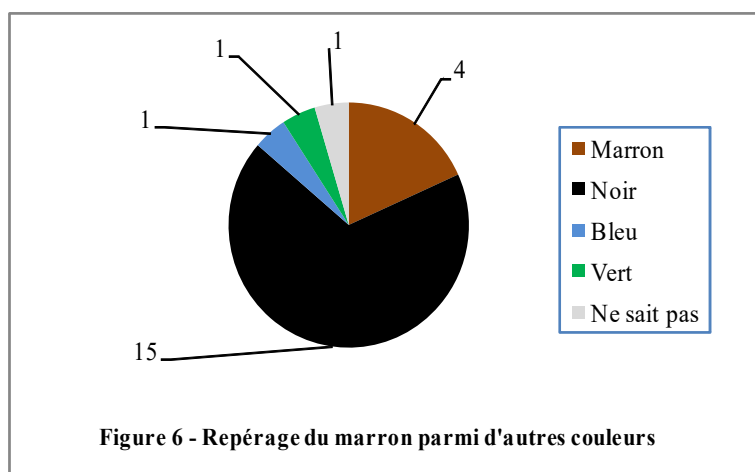
Une minorité d'élèves (4) a été en mesure de nommer et de désigner la mezzanine afin de ranger les instruments de musique à leur bonne place.

Pour la plus grande majorité d'entre eux (18), quelques uns ont proposé et montré la cuisine, les toilettes, la boîte à crayons, un bac et le panier à doudou pour y placer les maracas et le métallophone.

Douze d'entre eux n'ont pas répondu.

### **8-2-3- Troisième partie du questionnaire**

La troisième et dernière partie du questionnaire avait pour objectif de déterminer si les élèves pouvaient repérer la couleur marron parmi d'autres couleurs. Elle était en effet un élément important de l'histoire puisque les élèves devaient aider le hérisson, personnage central de l'histoire, à retrouver son manteau marron.



Au sein de la classe, seuls 4 des élèves ont pu repérer le marron parmi une multitude d'autres couleurs.

La majorité des élèves, soit 15, confondent le marron avec le noir. Une minorité le confond avec le vert (1 élève) ou le bleu (1 élève). L'un d'entre eux n'a pas répondu.

### **8-3- Questionnaire post-test immédiat**

Afin d'effectuer une comparaison entre les réponses du questionnaire pré-test et du questionnaire post-test, il a été choisi d'utiliser une représentation des réponses similaire à celle du pré-test, c'est-à-dire les propos des élèves rapportés sous forme de dictée à l'adulte et sous forme de diagramme circulaire pour les réponses des deuxième et troisième parties. Deux élèves ayant changé d'école, les résultats du questionnaire post-test portent sur un panel de 22 élèves.

#### **8-3-1- Première partie du questionnaire**

##### **Les bruits de la cuisine**

Pour un seul élève, les bruits de la cuisine se réfèrent à un aliment : la banane, les fruits.

Quelques élèves ont cité des ustensiles : les assiettes, les casseroles.

Des bruits d'animaux ont encore été édictés par trois élèves : la vache, la chèvre, le canard.

De nombreux élèves ont fait référence à l'électroménager : le four, le frigo, le robot.

Des élèves ont évoqué des bruits relatifs à l'univers de la cuisine : « *des assiettes qui se coupent* », « *Maman qui fait la vaisselle* », « *des verres qui se cassent* », « *des pots qu'on tape* », « *des tasses qui tombent* », « *des bruits quand ça cuit* ».

Un seul élève a rapporté qu'il entendait des « *voitures* » dans la cuisine.

Deux d'entre eux n'ont pas répondu.

En comparant ces données à celles relevées en pré-test, il apparaît que moins d'élèves ont associé des animaux au coin cuisine. En effet, ils ont apporté davantage de réponses relatives aux bruits couramment perçus dans la cuisine et à l'électroménager.

Les élèves ont été moins nombreux à ne pas s'être exprimé.

### **Les bruits de la cour de récréation**

En ce qui concerne les sons entendus dans la cour de récréation, dix-huit élèves ont rapporté entendre des activités ou des voix humaines : « *des enfants qui courent* », « *des enfants qui crient* », « *des enfants qui jouent* ».

Seize élèves ont fait évoqué : « *des branches qui cassent* », « *des feuilles* », « *des bancs qu'on déplace* », « *des ballons* ».

Cinq élèves ont dit avoir perçu le bruit d'animaux divers : un cochon, un mouton, un pigeon, un hérisson.

Un seul élève a dit avoir entendu des jouets.

Deux d'entre eux n'ont pas répondu.

En comparant ces données à celles relevées en pré-test, il apparaît ici aussi que les élèves ont été moins nombreux à associer des animaux à la cour de récréation. En revanche, ils ont rapporté davantage de bruitages relatifs aux feuilles, aux arbres et au vent. Contrairement au questionnaire pré-test, aucune onomatopée n'a été édictée.

Les élèves ont été moins nombreux à ne pas s'être exprimé.

### **Les bruits des toilettes**

Deux élèves disent avoir entendu des bruits d'animaux : l'éléphant, le cochon, le lion.

Tous les autres élèves font référence aux bruits des toilettes : « *le pipi* », « *le caca* », « *des pets* », « *le papier qu'on tire* », « *de l'eau* », « *la chasse d'eau* », « *de l'eau qui coule* ».

Un seul élève a dit avoir entendu une voiture.

Une seule élève a émis une onomatopée : « *Pssst* ».

Trois d'entre eux n'ont pas répondu.

En comparant ces données à celles relevées en pré-test, il apparaît également que moins d'élèves ont cité des cris d'animaux à l'évocation de l'environnement des toilettes. En effet, les idées rapportées ont été beaucoup plus centrées autour des bruits relatifs à ce lieu. Un élève de plus qu'en pré-test ne s'est pas exprimé.

### **Les bruits du dortoir**

Dans le dortoir, dix-sept élèves disent avoir entendu des bruits relatifs à la sieste : « *ronfler* », « *des enfants qui ronflent* », « *des enfants qui dorment* », « *des enfants qui parlent* », « *des couvertures* », « *des rideaux* », « *des histoires* ».

Deux élèves affirment avoir perçu des bruits d'animaux : une vache, un poussin, un lion.

Une seule élève a émis des onomatopées : « *Ron pchiii* ».

Deux d'entre eux n'ont pas répondu.

En comparant ces données à celles relevées en pré-test, il apparaît aussi que moins d'élèves ont donné pour réponse des noms d'animaux et que leur réflexion s'est davantage focalisée sur la sieste et le dortoir.

La même élève a émis la même onomatopée qu'en début d'étude.

Les élèves ont été moins nombreux à ne pas s'exprimer.

### **Les bruits de la mezzanine**

En ce qui concerne la mezzanine, un élève dit avoir entendu le bruit la vache, un autre le cri d'un poney.

Tous les autres élèves font référence à la musique : « la musique », « le bruit de la musique », « la flûte », « des instruments de musique », « des tambours ».

Une seule élève a émis des onomatopées : « ding dong ».

Cinq d'entre eux n'ont pas répondu.

En comparant ces données à celles relevées en pré-test, il apparaît qu'une fois encore, moins d'animaux ont été répertoriés. La majorité des élèves font cependant davantage de propositions relatives à la musique.

Un élève de plus qu'en pré-test ne s'est pas exprimé.

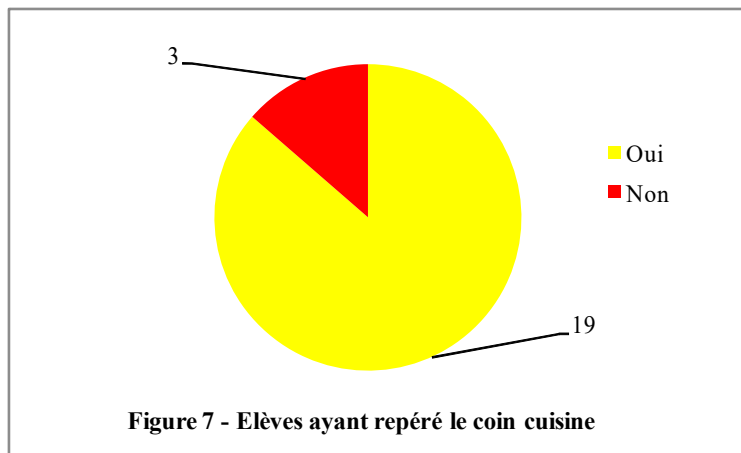
De même que lors du questionnaire pré-test, il a pu être constaté qu'au moins un élève faisait systématiquement référence à des cris d'animaux, et ce malgré une séquence conséquente menée spécifiquement autour des univers sonores de chacun des lieux explorés.

Les élèves n'ont pas donné d'explication et ne sont pas parvenus à argumenter leurs réponses. De façon plus approfondi qu'en première période, cette deuxième période a fait l'objet d'une séquence en musique davantage renforcée autour des cris des animaux. En effet, cette dernière a pu être investie pour l'élaboration d'un dossier professionnel, parallèlement à l'enregistrement du livre audio concernant ce mémoire.

Une fois encore, les élèves ayant répondu des noms ou des cris d'animaux lors du questionnaire post-test ont peut-être réaliser un amalgame entre les deux séquences menées simultanément. Un travail plus approfondi en groupe de besoin pourrait être envisagé pour remédier à ce constat.

### 8-3-2- Deuxième partie du questionnaire

#### Repérage du coin cuisine



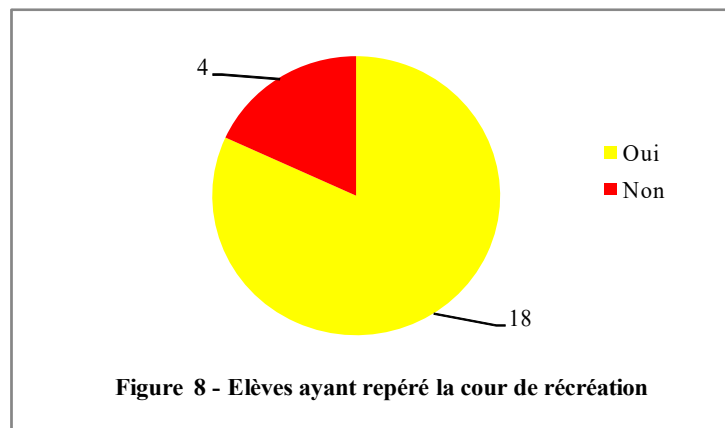
Selon la figure 7, plus du trois quart des élèves (19) ont pu nommer et repérer le coin cuisine afin d'y ranger l'assiette, le couteau et la fourchette.

Trois d'entre eux n'ont pas répondu.

En comparaison avec la figure 1 (ci-dessus), 3 élèves supplémentaires localisent le coin cuisine.

Les élèves sont moins nombreux à ne pas avoir répondu par rapport au début de l'étude.

#### Repérage de la cour de récréation



La figure 8 montre que 18 des élèves savent désormais nommer et repérer la cour de récréation à la vue d'une feuille d'arbre et de ses écorces.

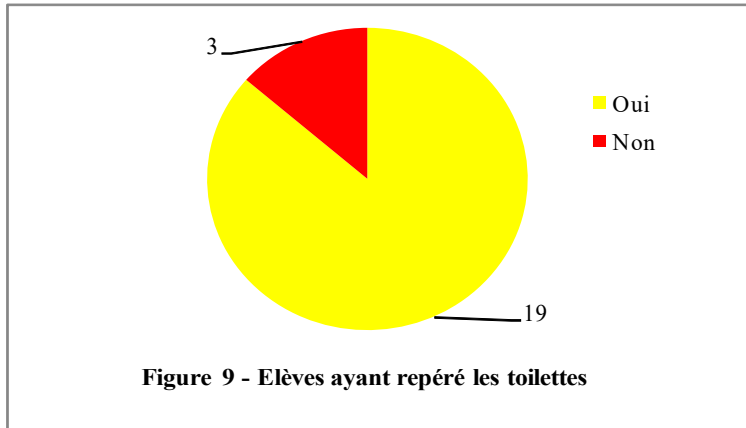
Quatre d'entre eux n'ont pas répondu.



En comparaison avec la figure 2 (ci-dessus), 3 élèves supplémentaires localisent la cour de récréation.

Les élèves sont moins nombreux à ne pas avoir répondu par rapport au début de l'étude.

### Repérage des toilettes



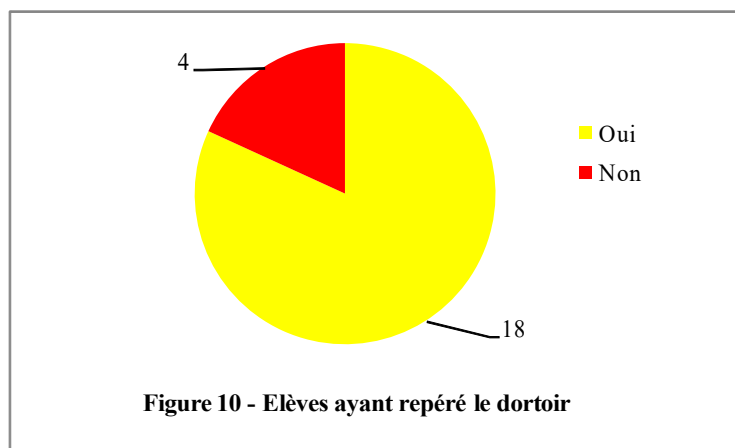
D'après la figure 9, plus du trois quart des élèves (19) a réussi à nommer et à repérer les toilettes afin d'y ranger un rouleau de papier toilette.

Trois d'entre eux n'ont pas répondu.

En comparaison avec la figure 3 (ci-dessus), 7 élèves supplémentaires localisent les toilettes.

Les élèves sont plus nombreux à ne pas avoir répondu par rapport au début de l'étude.

### Repérage du dortoir

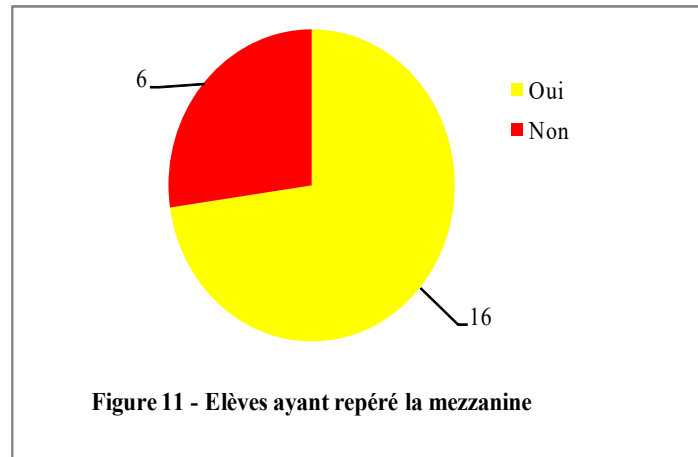


Cette fois-ci, plus du trois quart des élèves (18) a pu situer le dortoir. Quatre élèves n'ont pas répondu.

En comparaison avec la figure 4 (ci-dessus), 9 élèves supplémentaires localisent le dortoir.

Contrairement au début de l'étude où tous les élèves avaient proposé une solution, quelques uns ne se sont pas exprimés lors du questionnaire post-test.

### Repérage de la mezzanine



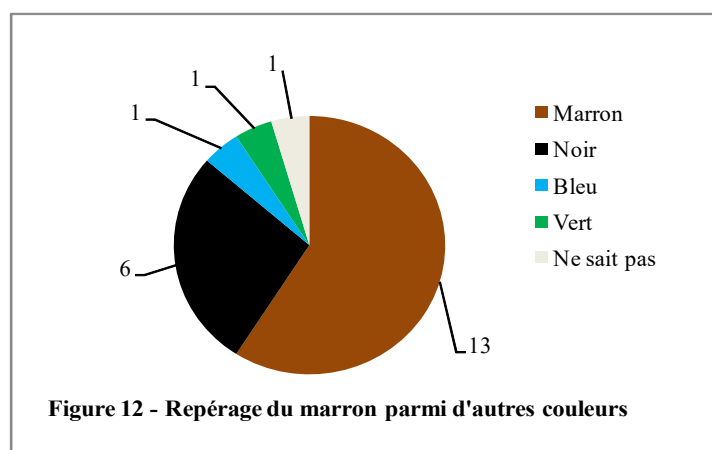
Une majorité d'élèves (16) a été en mesure de nommer et de désigner la mezzanine afin de ranger les instruments de musique à leur bonne place. Ils indiquent également qu'ils faut les placer dans des boîtes à ranger dans le placard.

Six d'entre eux n'ont pas répondu.

En comparaison avec la figure 5 (ci-dessus), 12 élèves supplémentaires localisent la mezzanine.

Les élèves sont de moitié moins nombreux à ne pas avoir apporté de réponse par rapport au début de l'étude.

### 8-3-3- Troisième partie du questionnaire



Au sein de la classe, plus de la moitié des élèves (13) a pu repérer le marron parmi une multitude d'autres couleurs.

Certains élèves, soit 6, confondent le marron avec le noir. Une minorité le confonde avec le vert (1) ou le bleu (1).

L'un d'entre eux n'a pas répondu.

En comparaison à la figure 6 (ci-dessus), il apparaît que la majorité des élèves de la classe reconnaissent le marron.

Certains confondent le marron avec le noir tandis qu'une minorité a désigné le bleu ou le vert à la place du marron.

#### **8-4- Remédiation**

L'intervalle entre les deuxième et troisième périodes a permis de traiter les résultats des deux premiers questionnaires et de mener une analyse réflexive visant à remédier aux difficultés rencontrées par les élèves les plus fragiles.

Un travail spécifique (*Annexe 7*) en langage, plus particulièrement en vocabulaire, a donc été mené en troisième période autour de l'univers sonore associé à chacun des espaces, ainsi qu'une verbalisation plus précise faisant appel aux connecteurs spatiaux. Des affiches présentant des cartes images ont ainsi pu être construire, exploitées et mises à disposition des élèves.

Comme le rapportent nettement les résultats obtenus lors du même questionnaire effectué à distance après ce travail avec la totalité du groupe classe, l'écart entre les élèves a significativement diminué. Une homogénéité autour des compétences à acquérir au décours de cette séquence a en effet pu être mise en évidence entre les élèves au travers de cette enquête menée à distance.

Les réponses données par deux élèves (élève A et élève B) ont toutefois révélés des difficultés persistantes non comblées par la remédiation proposée contrairement au reste du groupe classe.

#### **8-5- Questionnaire post-test à distance**

##### **8-5-1- Première partie du questionnaire**

##### **Les bruits de la cuisine**

Tout comme pour les deux questionnaires précédents, des élèves ont décrit les bruits de la cuisine en faisant référence aux aliments, en précisant cette fois-ci le fond de leur pensée ; en effet plutôt que de citer des denrées sans aucune références à de quelconques sons, ils ont aisément justifié leurs réponses en étayant leur argumentation : « *des légumes et des fruits qui tombent par terre, du pop-corn qui saute, des fruits qui cuisent, des gâteaux qui cuisent* ». Leurs propos prennent dès lors tout leur sens.

Des élèves ont évoqués des ustensiles en apportant également davantage de précisions : « *des fourchettes, des cuillères et des couteaux, des casseroles, des fourchettes qui tombent par terre, des assiettes qui se cassent, des bols qui se cassent, des verres qui se cassent, des choses qui se cassent* ».

Davantage d'élèves ont fait référence à des bruits d'électroménager : « *le four, le four qui chauffe, le robot* ».

D'autres élèves ont également rapporté avoir entendu « *quelqu'un qui mange, des gens qui mangent* ».

Des onomatopées imitant des bruits de four : « *vvvvvvvv !* », de robot « *brrrrrrrr !* » ou d'objets qui se cassent : « *pching!* » ont été proposés par une minorité d'élèves.

Deux ou trois élèves ont une nouvelle fois évoqué des bruits d'animaux tels que le cochon. Il leur a été demandé : « *As-tu déjà vu et entendu un cochon dans la cuisine qui est dans ta maison ?? Pour de vrai ?* » A ce moment-là, l'élève partait dans un grand éclat de rire en disant « *Mais non, il n'y a pas de cochon dans ma cuisine...* » Puis l'échange se poursuivait et ils ont aussitôt pu trouver des réponses appropriées.

Concernant les deux élèves en difficulté, l'élève A n'a apporté aucune réponse, pareillement au questionnaire réalisé immédiatement après la séquence, alors qu'elle avait cité « *la vache* » préalablement à l'enquête. Pour l'élève B, bien que non satisfaisant sur la prononciation des mots et l'articulation de l'énoncé émis, les réponses « *fourchette, cuillère, couteau* » et « *quand on range* » ont pu souligner un réel progrès par rapport aux deux questionnaires précédents où aucune réponse n'avait été donnée.

### **Les bruits de la cour de récréation**

En ce qui concerne les sons entendus dans la cour de récréation, la majorité des élèves ont rapporté entendre des activités ou des voix humaines : « *des enfants qui courent* », *les pieds quand on court* », « *les enfants qui jouent* », « *des bancs qu'on bouge* », « *la cloche qui sonne* », « *des gens qui crient* », « *des enfants qui crient* », « *des enfants qui parlent* ».

Beaucoup d'élèves ont aussi évoqué des bruits relatifs à la nature : « *des branches, des branches qui se cassent, des feuilles qui tombent, les arbres, le bruit de l'hiver* ».

Des onomatopées de cris d'enfants : « *ahhhh !* » et d'enfants qui pleurent « *oinnn !* » ont aussi été proposées.

Un élève allophone a aussi proposé « *des gens qui dorment* », faisant plutôt référence aux bruits du dortoir.

Aucun élève n'a évoqué les bruits de la rue (non perçus depuis la cour de l'école), ni aux cris des animaux.

L'élève A n'a apporté aucune réponse. L'élève B a énoncé « *des enfants qui courent* », alors qu'elle ne s'était pas prononcée lors des deux autres questionnaires.

### **Les bruits des toilettes**

De très nombreux élèves, en plus de faire référence à « *du pipi, des gens qui font pipi, du caca, le caca dans le tuyau, des prouts, des popos* », ont étayé leurs propos en évoquant des bruits relatifs à l'eau et à diverses actions : « *la chasse d'eau, les robinets, l'eau qui coule, le papier toilette que l'on titre* ».

Quelques élèves ont émis des onomatopées caractéristiques « *plouf! Psssst! Pccchhh! Prout!* ».

Aucun élève n'a proposé de bruits d'animaux.

L'élève A n'a pas apporté de réponse. L'élève B, qui ne s'était pas prononcée lors des deux questionnaires précédents, a montré de notables progrès en citant « *la chasse d'eau, le pipi, le caca, tchhhhh* ».

### **Les bruits du dortoir**

Dans le dortoir, la majorité des élèves disent avoir entendu des bruits relatifs à la respiration : « *des ronflements, des gens qui ronflent, des enfants qui ronflent, des gens qui respirent* » ou a des voix : « *des dames qui chuchotent, les voisins* ».

Une minorité d'élève a évoqué « *le bruit des lits et des couvertures* ».

L'onomatopée relative aux ronflements « *rrrronnn pchiiiiit !* » a été donnée à de nombreuses reprises.

Aucune réponse hors contexte, ni cris d'animaux ont été rapportés.

L'élève A n'a pas apporté de réponse. L'élève B a simplement cité : « *marcher* ». Elle n'avait pas répondu lors des deux questionnaires précédents.

### **Les bruits de la mezzanine**

En ce qui concerne la mezzanine, la majorité des élèves ont cité « *de la musique* » ; certains ont été plus précis : « *des violons, des banjos* », ou encore « *la boîte à sons* ».

Des élèves ont proposé des onomatopées accompagnées de gestes comme par exemple taper sur un tambourin : « *banbanban !* » ou le mime de la flûte « *tututuuuu !* »

Un élève allophone ne s'est pas prononcé.

Aucune réponse hors contexte, ni cris d'animaux ont été rapportés.

L'élève A et l'élève B n'ont pas apporté de réponse.

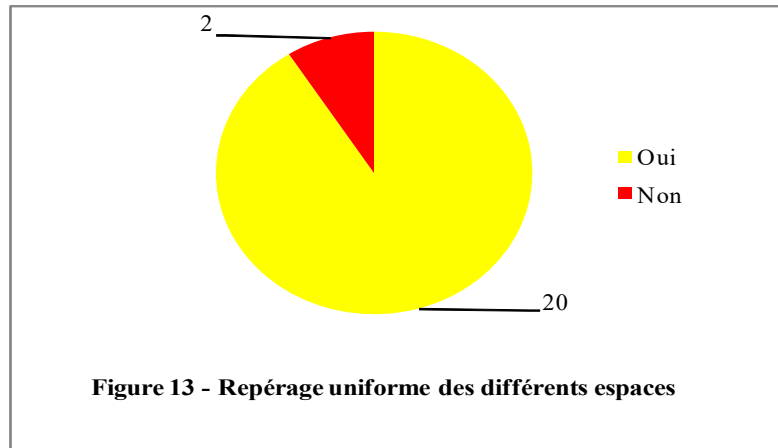
Au terme de cette première partie du questionnaire post-test à distance, il est important de noter de remarquables progrès pour l'ensemble du groupe classe. En effet, hormis une exception, tous les élèves se sont exprimés avec un langage beaucoup plus développé, empreint d'un vocabulaire plus riche et dans le contexte de ce qui est demandé. Les réponses apportées sont davantage construites, énoncées avec beaucoup plus de clarté et d'assurance.

L'élève B a également participé au questionnaire avec entrain et application, alors qu'elle n'avait donné quasiment aucune proposition de réponse les deux fois précédentes. Cependant, son langage reste approximatif : l'articulation est peu marquée et la compréhension des mots énoncés souvent peu discernable. Les phrases prononcées sont peu structurées, et une oreille très attentive doit être prêtée à ses propos pour en déchiffrer le sens.

L'élève A avait évoqué des noms d'animaux à chacun des items de cette première partie lors du questionnaire pré-test. Elle n'a apporté aucune réponse pour les deux questionnaires suivants. De façon générale, cette élève s'exprime très peu, voire pas du tout depuis le début de l'année scolaire. Elle est à la fois discrète et très timide, que ce soit devant le groupe classe, en plus petit groupe ou à part. Toute sollicitation paraît être pour elle un effort considérable : elle effectue le travail demandé avec lenteur dans tous les domaines d'apprentissage et présente un essoufflement permanent et excessif en atelier. Pourtant, elle réalise silencieusement les activités demandées sans difficulté particulière, bien qu'à son rythme. De plus, d'après l'ASEM et les animateurs extra-scolaires, elle parle et s'exprime facilement hors du contexte de la classe. Il semble que ce soit également le cas chez elle, aux dires de sa famille.

## 8-5-2- Deuxième partie du questionnaire

### Repérage des différents espaces



Que ce soit la cuisine, la cour de récréation, les toilettes, le dortoir ou la mezzanine, les vingt mêmes élèves ont pu localiser verbalement et géographiquement chacun de ces différents espaces.

#### Repérage du coin cuisine

En ce qui concerne la cuisine, la majorité des élèves les élèves l'ont immédiatement repérée et ils ont pu la montrer du doigt en s'exprimant par : « là, ici, à côté ».

L'élève A n'a pas apporté de réponse. L'élève B l'a pointé du doigt en disant : « là ».

#### Repérage de la cour de récréation

Pour ce qui est de la cour de récréation, les élèves l'ont également repéré sans aucune difficulté. Ils ont pu donner davantage de précisions quand à sa localisation : « là-bas, à côté des toilettes, entre le préau et la cantine, dehors ».

Un élève allophone, ainsi que l'élève A et l'élève B n'ont pas apporté de réponse.

#### Repérage des toilettes

La majorité élèves ont aussi correctement identifié les deux espaces sanitaires de l'école. De la même façon, ils se sont exprimés avec davantage d'aisance et de précision pour déterminer ces deux lieux : « juste à côté de la cour; près de la cour; à côté de la cour de récréation, à côté du dortoir; par-là, en haut et en bas, là-bas ».

Seuls l'élève A et l'élève B n'ont pas apporté de réponse.

#### Repérage du dortoir

Pareillement, la majorité des élèves ont pu situer le dortoir au sein de l'école en apportant plus de détail pour le situer : « en haut, là-haut, à l'étage, juste à côté, à côté des toilettes ».

Seuls l'élève A et l'élève B n'ont pas apporté de réponse.

## Repérage de la mezzanine

Enfin, la majorité des élèves ont pu désigner la mezzanine et mettre en mot sa localisation dans la classe : « *en haut, là-haut, juste à côté* ».

Seuls l'élève A et l'élève B n'ont pas apporté de réponse.

Au terme de cette deuxième partie du questionnaire post-test à distance, il a pu être constaté une évolution considérable pour l'ensemble du groupe classe. En effet, la quasi totalité des élèves (soit vingt sur vingt-deux) localise facilement chacun des espaces explorés au travers du conte Caramel a perdu son manteau marron.

Ce n'était pas le cas lors du post-test immédiat : il est donc possible de supposer que le temps de latence entre les deux périodes d'enquête et les ateliers de remédiations soient en partie corrélés aux progrès constatés. Le développement physiologique, les autres apprentissages menés en classe et la structure familiale de chaque enfant peuvent également avoir un impact sur les réponses apportées lors de cette dernière enquête.

Cependant, deux élèves semblent continuer à éprouver des difficultés.

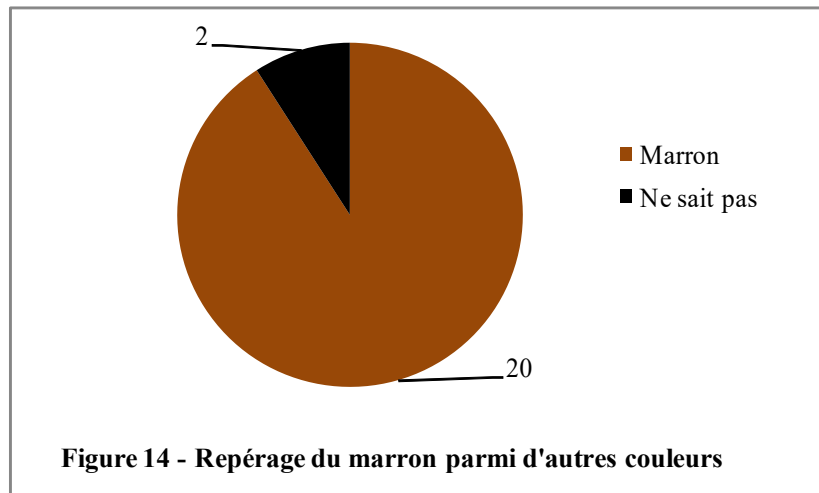
Concernant l'élève A et comme précisé ci-dessus, le problème semble davantage être dû à une certaine forme de peur de s'exprimer à l'oral qu'à de réelles difficultés de repérage dans l'espace. En effet, elle n'est pas égarée au sein de l'école et ne montre pas de signe d'angoisse, d'affolement ou d'insécurité par rapport à l'environnement. Toutefois, lorsqu'il lui est demandé de désigner un lieu, de s'y rendre ou de verbaliser sa localisation, elle demeure sans voix, les yeux grands ouverts fixés sur l'interlocuteur et ne réagit pas aux encouragements et à la réassurance bienveillante apportée par l'adulte.

Concernant l'élève B, elle a pu seulement localiser correctement la cuisine. Pour ce qui est des quatre autres lieux, elle ne répondait pas dans le contexte, évoquant de tout autres sujets ou s'exprimant dans un langage incompréhensible altéré par sa prononciation. Elle reste volontaire et reformule pour se faire comprendre ; elle fait spontanément appel à la gestuelle mais ses propos restent toutefois inaccessibles.

L'élève allophone ayant rencontré de légères difficultés dans les deux premières parties de ce questionnaire a énormément progressé depuis le début de l'année, et ce dans tous les domaines d'apprentissage, y compris en langage oral, dans le repérage dans l'espace et autour des univers sonores ; cela suppose qu'il s'agit simplement d'une question de temps pour qu'il consolide les nouvelles compétences apportées par cette séquence.

### 8-5-3- Troisième partie du questionnaire

Ce questionnaire réalisé à distance a pu montrer que la majorité des élèves, soit vingt sur vingt-deux, reconnaissent la couleur marron.



Ici encore, les élèves n'ayant pas apporté de réponse sont l'élève A et l'élève B.

Au terme de cette troisième partie du questionnaire post-test à distance, il a pu être constaté que la quasi totalité des élèves a pu identifier la couleur marron.

Il est à préciser qu'aucun travail spécifique ait été mené par rapport au questionnaire post-test mené immédiatement après la séquence. Cependant, les élèves ont pu s'exercer parallèlement et quotidiennement au repérage des couleurs par une progression autour des étiquettes prénoms. Ils ont également été sollicités ponctuellement à de multiples occasions (albums, albums en langue étrangère, activités artistiques, repérage en motricité, tris divers...) pour montrer et nommer différents coloris.

Des difficultés persistent dans ce repérage chez l'élève A et chez l'élève B, pour les mêmes raisons que précisées dans les deux premières parties de cette enquête à distance : l'élève A ne s'exprime pas ; quant à l'élève B, elle confond le marron et le noir depuis le début de la séquence.



## 8-6- Tableaux comparatifs

Deuxième partie du questionnaire :

	Pré-test	Post-test immédiat	Post-test à distance
<b>Repérage du coin cuisine</b>	<p>Figure 1 - Elèves ayant repéré le coin cuisine</p>	<p>Figure 7 - Elèves ayant repéré le coin cuisine</p>	<p>Figure 13 - Repérage uniforme des différents espaces</p>
<b>Repérage de la cour de récréation</b>	<p>Figure 2 - Elèves ayant repéré la cour de récréation</p>	<p>Figure 8 - Elèves ayant repéré la cour de récréation</p>	<p>Figure 13 - Repérage uniforme des différents espaces</p>
<b>Repérage des toilettes</b>	<p>Figure 3 - Elèves ayant repéré les toilettes</p>	<p>Figure 9 - Elèves ayant repéré les toilettes</p>	<p>Figure 13 - Repérage uniforme des différents espaces</p>
<b>Repérage du dortoir</b>	<p>Figure 4 - Elèves ayant repéré le dortoir</p>	<p>Figure 10 - Elèves ayant repéré le dortoir</p>	<p>Figure 13 - Repérage uniforme des différents espaces</p>
<b>Repérage de la mezzanine</b>	<p>Figure 5 - Elèves ayant repéré la mezzanine</p>	<p>Figure 11 - Elèves ayant repéré la mezzanine</p>	<p>Figure 13 - Repérage uniforme des différents espaces</p>

**Figure 15 – Tableau comparatif du repérage des espaces**

Ce tableau comparatif entre les deux premiers questionnaires met en évidence le fait que la majorité des élèves parvient à davantage associer les différents univers sonores aux espaces correspondant, différemment selon les espaces considérés. Les évolutions les plus notables s'axent autour du repérage du dortoir et de la mezzanine, les deux lieux les plus éloignés de l'espace-classe et les moins fréquentés par les élèves au cours de la journée.

De manière plus générale, ils parviennent tout de même à mieux se situer dans leur environnement immédiat. Ceci est valable pour chacun des lieux investis lors de l'étude, à savoir le coin cuisine, la cour de récréation, les toilettes, le dortoir et la mezzanine.

Le questionnaire post-test immédiat révèle des progrès notables pour l'ensemble du groupe classe. Au terme de cette enquête, les élèves ont démontré oralement et en action qu'ils sont en mesure de se repérer dans chacun des espaces de l'école tout en y associant l'univers sonore correspondant.

Il s'est avéré que les difficultés rencontrées se présentaient plus spécifiquement pour les deux mêmes élèves à chacun des items de l'enquête, pour les mêmes raisons que précisées plus haut.

Troisième partie du questionnaire :

	Pré-test	Post-test immédiat	Post-test à distance
<b>Repérage du marron</b>	<p>Figure 6 - Repérage du marron parmi d'autres couleurs</p>	<p>Figure 12 - Repérage du marron parmi d'autres couleurs</p>	<p>Figure 14 - Repérage du marron parmi d'autres couleurs</p>

**Figure 14 – Tableau comparatif du repérage du marron**

De la même façon, ces données comparatives mettent en exergue le fait que davantage d'élèves parviennent à discriminer le marron parmi une multitude de couleurs, puis quasiment tous les élèves au terme du dernier questionnaire.

Les deux élèves n'ayant pas distingué le marron sont une nouvelle fois l'élève A et l'élève B, pour les mêmes raisons que précisées plus haut.

La collecte de l'ensemble de ces données avant et après le début de l'étude montre que certains élèves disposaient déjà dès le départ de solides connaissances au vu des réponses avancées lors du questionnaire pré-test. Pour d'autres, une réelle progression a pu être mise en évidence quant à l'attention portée sur les divers univers sonores et leurs appariements à différents espaces. Certains au contraire n'ont pas eu l'occasion d'améliorer suffisamment leur niveau de compétences pour être en mesure de se repérer aisément dans l'espace ou de discriminer les bruitages relatifs à chacun d'eux.

Il est également important de constater que le vocabulaire des élèves s'est considérablement enrichi entre le début et la fin de l'étude. En effet, les élèves se sont exprimés avec des phrases davantage structurées empruntent du lexique abordé en classe. Le réinvestissement des apprentissages menés lors de ce travail et la remédiation effectuée en troisième période ont été particulièrement prolifiques.

## **9- ANALYSE DES DONNEES**

### **9-1- Discussion**

#### **9-1-1- Recontextualisation**

Le projet d'élaborer un livre audio a eu pour objectif d'aider les élèves à mieux se repérer dans les espaces de leur quotidien en analysant l'univers sonore environnant.

Le conte présenté par une professionnelle de la poste du musée de Paris a tout d'abord permis aux élèves de s'exprimer sur ce qu'ils en avaient retenu, ce qu'ils avaient ressenti, et leur satisfaction. Leur enthousiasme a conduit à l'élaboration d'une histoire de façon collective en s'inspirant d'idées issues de la représentation de Nino le petit facteur et le doudou perdu.

Il a ainsi été proposée une séquence de 14 séances comportant un questionnaire pré-test et post-test, un travail axé sur le langage oral mais aussi sur l'écoute et la création d'univers sonores relatifs aux espaces environnant.

Le point d'accroche initial a été l'idée d'une entité égarée par la mascotte de la classe (Caramel le hérisson). Une série de questions a ensuite été présentée aux élèves afin de définir les éléments clefs de l'histoire (où, qui, quand, quoi, comment).

Durant la première période où les élèves ont pu assister à la lecture du conte, l'album Ours blanc a perdu sa culotte de Tuperu Tuperu a été travaillé et discuté en langage oral avec les élèves. Tous ont été attentifs, réceptifs et captivés par la découverte de ce conte en randonnée où une petite souris aide un ours blanc à retrouver sa culotte perdue. Au fil de l'histoire, ils rencontrent divers animaux portant chacun une culotte différente ; ils se demandent alors s'il peut s'agir du sous-vêtement en question. La ritournelle du texte a paru fort attrayante pour les élèves. Il leur a donc été suggéré de proposer un modèle similaire pour raconter les aventures de Caramel et de son manteau perdu (*Annexes 1 et 2*).

Deux hypothèses, citées ci-dessous, ont été émises.

#### **9-1-2- Résultats et recherches antérieures**

***Hypothèse 1 : La création oralisée d'un conte en randonnée peut permettre aux élèves de se repérer dans l'espace en développant leurs compétences en langage oral.***

Il a été possible d'observer un écart significatif entre les réponses des élèves données lors des questionnaires pré-test et post-tests. En effet, il est à constater que les élèves sont parvenus à mieux se repérer dans l'espace, et ce pour tous les lieux investis lors de la mise en place de la séquence (*cf Figure 13 – Tableau comparatif du repérage des espaces*). Lors du recueil des conceptions initiales, les élèves semblaient ne pas disposer d'un vocabulaire assez riche pour désigner des lieux ou bien ignoraient de quoi il était question : les réponses apportées étaient souvent hors contexte. Ce constat de départ peut s'expliquer par le fait que le jeune élève ne dispose pas encore d'assez d'éléments lui permettant d'identifier les différents espaces et donc de pouvoir les définir.

Au travers de ce conte en randonnée, ils ont pu explorer les différents espaces inhérents à l'histoire et tout un répertoire de mots relatifs à chacun d'eux a pu être travaillé. Ainsi, pour le coin cuisine, des champs lexicaux relevant de l'électro-ménagé, des aliments, des ustensiles et des verbes d'actions s'y réfèrent ont été abordé. Pour la cour de récréation, tout un panel de mots relatifs à l'automne (feuilles, froid, vent, marrons...) et des verbes

relatifs aux actions des élèves ont été travaillé en classe. Les toilettes ont aussi été l'occasion d'apporter davantage de vocabulaire autour des éléments de l'environnement et de leur utilité. En ce qui concerne le dortoir, des verbes ainsi qu'un champ lexical relatif au repos a également pu être constitué. Enfin, la mezzanine a également été l'occasion de découvrir quelques instruments de musique et de les nommer. De la même façon, de nombreux verbes ont pu être ajoutés au vocabulaire des élèves.

Les élèves se sont d'ailleurs prêtés volontiers à des jeux de langage. Par exemple, dans le jeu « des mots et des espaces » (inventé pour cette occasion), un mot leur était énoncé ; les élèves devaient dire à quel espace ce mot se reportait (pour « assiette », la réponse était « coin cuisine ») ; inversement, un espace leur été donné et les élèves devaient citer un maximum de mots s'y référant (pour « dortoir », plusieurs réponses étaient donc possibles : « couverture », « lit », « dormir », « ronfler »...). Ils se sont montrés attentifs, intéressés et appliqués dans ces exercices de langage. Environ la moitié de la classe s'est systématiquement portée volontaire pour répondre aux questions. D'autres élèves semblaient davantage sur la réserve et élaboraient des phrases bien construites seulement quand ils étaient sollicités.

L'évolution du lexique, constatée au cours des séances de travail sur le vocabulaire et notamment lors de l'exploitation de cartes images et de la boîte à mots en référence à Roland Goigoux et Sylvie Cèbe, incitent à penser que le processus d'un travail répétitif autour de jeux manipulables de type « carte éclair », loto des mots ou Memory a permis aux élèves d'acquérir un niveau de langage plus élaboré, leur permettant de verbaliser plus finement le repérage des différents espaces. Le travail mené en remédiation autour d'affiches présentant des cartes images associées à du vocabulaire, des mises en mots, des sons et des bruitages a également été porteur au vu des résultats du questionnaire post-test à distance.

Il semble également intéressant d'évoquer les structures langagières énoncées par les élèves. Parallèlement aux séances menées en vue de l'élaboration du livre audio, il est important de ne pas perdre de vue l'ampleur des apprentissages inhérents aux autres domaines de compétences, tel que les contages d'album à la manière de Pierre Péroz, les apports de vocabulaire permanent nécessaires à chacune des pratiques pédagogiques menées auprès des élèves, la formulation et la compréhension des consignes, mais également les progrès que les enfants développent hors cadre scolaire.

Toutefois, il a pu être mis en évidence que les réponses apportées dans le questionnaire pré-test indiquent que les élèves maîtrisaient peu les champs lexicaux relatifs à chacun des lieux évoqués dans le tapuscrit. De nombreuses réponses étaient initialement peu construites (un ou deux mots prononcés) et peu structurées (courtes phrases incompréhensibles), et ont pu mettre en évidence la confusion entre les différents espaces, ou des remarques sans lien avec ce dont il était question. Cela tend à conforter les recherches en langage oral à l'école maternelle qui stipulent que les jeunes enfants ont besoin d'un apprentissage spécifique pour acquérir un langage scriptural imprégné d'un vocabulaire longuement travaillé. Il a également été possible de constater lors du questionnaire post-test immédiat que les élèves ont répondu avec des phrases davantage structurées (deux ou trois mots) tout en se situant davantage dans le contexte : les différents espaces sont pour beaucoup clairement identifiés, bien que le langage fasse quelques fois barrière à leur élocution. Comme le prouvent les résultats issus du questionnaire post-test à distance, il est aussi possible de remarquer que l'entraînement lors des séances de langage oral et de vocabulaire a permis à la majorité des élèves d'associer

davantage de mots à leur environnement et ainsi, de mieux se repérer au sein de l'école. Ces constatations rejoignent les travaux de Brigaudiaut et de Lurçat.

En effet, il est possible de constater en fin de séquence que les élèves désignent chacun des lieux énoncés avec plus d'aisance, plus de rapidité et moins d'hésitations qu'au début. Les élèves ont également pu réinvestir certains indicateurs spatiaux (dans, ici, en haut, en bas) au service de l'exploration d'un nouvel endroit exploré. Cela induit que l'élève dispose, en lien avec l'évolution de la séquence, de connaissances qui leur permettent de mieux s'exprimer sur le repérage dans l'espace mais aussi sur leur familiarité grandissante avec ces différents lieux. Cela rejoint les recherches de Bruner, qui affirme que le langage rend possible une entrée facilitée dans les apprentissages, y compris dans la découverte du monde.

***Hypothèse 2 : La création oralisée d'un conte en randonnée peut permettre aux élèves de se repérer dans l'espace en éduquant leur ouïe à discerner différents bruitages.***

Une séance a été réalisée autour de la boîte à sons, ainsi qu'une affiche destinée aux familles visant à récolter des objets hétéroclites dont la classe ne disposait pas pour découvrir et explorer de nouvelles possibilités sonores (malheureusement, aucune famille ne s'est prêtée au jeu). Il a pu être constaté, comme le fait état la recherche (Lacombe et Bustarret), que les exercices sensori-moteurs et la prise de conscience de l'oreille permettent aux élèves de mieux identifier et localiser les espaces. Cette exploration, qui par la suite permet de créer des associations entre espace et son, a permis aux élèves de mieux se familiariser avec leur environnement. En effet, il a été possible d'observer qu'après plusieurs jeux sonores, les élèves sont arrivés à associer un son à son espace et vice versa.

Le premier exemple illustré par la confection de la boîte à son a suscité beaucoup d'engouement chez les élèves. Tout d'abord, un travail de langage en collectif a pu être mené autour des différentes possibilités sonores des objets. Des cartes images ont été présentées, expliquées et mises en gestes avec les élèves : secouer, tourner, pincer, souffler, gratter, racler, entrechoquer, frapper avec, froisser, appuyer... Ensuite, les élèves ont pu découvrir et manipuler divers objets de la classe regroupés dans une boîte. De nombreuses possibilités sonores ont pu être entendues et reproduites, tout en verbalisant l'action menée.

Par la suite, le jeu de la « boîte à sons et espace », a été inventé et mis en pratique auprès des élèves. Un espace exploré par la marotte était présenté aux élèves qui devaient alors bruiteur uniquement des sons relatifs à cet endroit, au moyen d'objets de la boîte à sons. Puis un élève prenait le relais et choisissait à son tour un lieu à identifier. Ensuite, un groupe s'est vu attribuer le rôle de bruiteur l'un des espaces, et à l'autre groupe de déterminer de quel lieu il s'agissait. Ces exercices se sont révélés difficiles à mener en classe entière (perte de concentration, préférence des élèves à rester dans la phase de découverte en faisant une cacophonie plutôt qu'en se fixant un objectif énoncé par une consigne à respecter). Aussi, pour plus d'efficacité, ces ateliers devraient, dans la mesure du possible, être mis en place avec un nombre d'élèves restreint.

Le deuxième exemple de jeux sonores peut s'illustrer autour des exercices de balles de sons, qui ont pu être travaillés en groupe classe. Il s'agissait là de balles de sons relatives à chacun des lieux (par exemple pour la cuisine : « cling », pour la cour de récréation :

« haaaaa », pour les toilettes « pssst », pour le dortoir : « ronnn pchiiiit », pour la mezzanine : « ting ting »). Dans un premier temps, des balles de sons relatives à un espace ont été proposées aux élèves afin qu'ils les imitent ; puis un élève était invité à jouer le rôle du chef d'orchestre et à proposer une même balle son relative à un espace donné pour ensuite la distribuer aux camarades de son choix. Une balle de son pouvait également être lancée, puis les élèves devaient deviner à quel espace ce son pouvait bien correspondre.

Il semble également important de relever l'écart entre les grands et les petits parleurs. Les grands parleurs semblent beaucoup plus enclins à repérer les univers sonores relatifs à chacun des espaces tandis que les petits parleurs ont montré des difficultés dans la réalisation de cette tâche. Ainsi, bien que la majorité des élèves ait progressé au cours de la séquence, il est à noter que certains d'entre eux ont persisté à répondre par des noms d'animaux à chacun des espaces évoqués lorsqu'il a été question d'énoncer les bruitages des différents espaces lors du questionnaire post-test immédiat. Un travail de remédiation en groupe classe a pu être mené à distance, au cours de la troisième période, afin de mener une réflexion avec les élèves ayant apporté ces réponses peu en lien avec le sujet. L'élaboration d'affiches présentant des cartes images et recensant divers sons et bruitages ont pu recentrer leurs propos. De plus, le bruitage relatif à chacun des espaces explorés a pu être approfondi ; le milieu de vie des animaux a également été abordé avec les élèves, notamment au travers d'albums, de documentaires et de photos, afin de souligner le fait que l'habitat des animaux ne se situe pas au sein d'une école. Ici encore, une séance de langage spécifique autour d'un lexique précis a permis aux élèves d'enrichir leur vocabulaire afin d'améliorer leur prise de parole et de les encourager à argumenter leurs réponses. Le questionnaire d'enquête post-test à distance reprenant les mêmes items leur a ensuite été soumis afin de mettre en évidence l'évolution de leurs connaissances.

Il faut toutefois souligner que les réponses apportées en post-test immédiat en ce qui concerne le bruitage ont été nettement plus productives qu'en pré-test : l'ensemble des bruits et des sons édictés était alors beaucoup plus complet et davantage en lien avec chacun des lieux explorés. Le vocabulaire a en effet été plus riche, le lexique plus large et les phrases énoncées davantage structurées.

Après le travail de remédiation effectué en groupe classe, le questionnaire post-test réalisé à distance a pu mettre en exergue le renforcement et la consolidation des apprentissages menés lors de cette séquence. En effet, hormis deux élèves, tous les élèves ont pu confirmer l'acquisition des nouvelles connaissances.

De plus, les bruitages réalisés lors de l'enregistrement du livre audio montrent bien que les élèves arrivent dès lors à associer un espace à un univers sonore spécifique. Ce constat a pu être renforcé lors des échanges qui ont suivi l'écoute de l'enregistrement du livre audio : après passage d'un morceau de la bande son relative à un bruitage type, les élèves ont pu reconnaître très clairement l'environnement s'y associant.

Enfin, en ce qui concerne l'enregistrement de la chanson « *Hérisson tout hérissé* » clôturant le livre audio, il a été compliqué de faire participer tous les élèves ; c'est pourquoi ce n'est qu'un groupe restreint qui a pu apparaître sur la bande son initialement enregistrée. En effet, malgré le fait que la chanson par imprégnation ait été reprise plusieurs fois par jour et ce pendant trois semaines consécutives, il n'a pas été possible d'obtenir un chant complet sans

aucune aide extérieure. De plus, lors du « CLAC » présent dans la chanson, la majorité des élèves cessaient de chanter pour partir dans un fou rire sans parvenir à maintenir la cadence. Certains élèves étaient attentifs mais ne chantaient pas ; il s'agissait la plupart du temps des petits parleurs ou des élèves les plus timides. D'autres avaient tendance à s'éparpiller ou à chanter très fort. C'est pourquoi, afin d'homogénéiser le groupe classe et d'inclure tous les élèves à parfaire la finalité de ce projet, la chanson devait être retravaillée en troisième période afin de parvenir à un enregistrement commun et de meilleure qualité sonore.

Ce projet n'a pas pu aboutir en raison d'une laryngite et d'une aphonie chez l'enseignant stagiaire à ce même moment, compromettant alors l'exercice du chant. Une alternative a alors été proposée aux élèves afin de clôturer malgré tout le livre audio sur un rendu plus harmonieux.

Pour cela, le poème de Maurice Carême intitulé Le hérisson a été travaillé en classe. Toujours selon la méthode de Roland Goigoux et de Sylvie Cèbe, la boîte à mots a été réinvestie afin de préciser aux élèves le vocabulaire nécessaire à la compréhension de la récitation avant la présentation de l'oeuvre. Plusieurs séances de langages ont aussi été menées afin de s'assurer de sa bonne compréhension auprès de tous. Enfin, les élèves ont été invités à répéter individuellement les vers afin de procéder à son enregistrement.

Afin de ne pas rester sur la frustration d'une conclusion manquant de musicalité, quelques notes de kalimba (ou piano à pouces) ont été jouées en fond sonore par l'enseignant stagiaire tout au long de la récitation du poème. Cette instrument à percussion, originaire du Congo, était déjà familier des élèves puisque présenté, caractérisé et entendu à de multiples occasions au cours de l'année(rituels, séquence de musique).

Au regard de tous ces résultats, les deux hypothèses de départ sont validées par la majorité du groupe classe. Les élèves les plus fragiles devront faire l'objet d'une attention toute particulière afin de mieux cerner leurs difficultés pour y remédier.

Au terme des deux premiers questionnaires (pré-test et post-test), il a en effet semblé que les élèves concernés disposaient d'un niveau de langage moins élaborés par rapport aux élèves les plus experts.

Plusieurs hypothèses ont pu être avancées afin d'expliquer ce constat.

Tout d'abord, deux de ces élèves sont allophones. L'un d'entre eux a pour langue maternelle l'allemand ; il grandit en France et communique dans cette langue dans le cadre familial. L'autre élève a vécu ses trois premières années à Doubaï avec l'anglais pour langue maternelle. Elle communique tantôt en anglais, tantôt en français avec ses parents. Des recherches ont pu démontrer que les enfants destinés à être bilingues dès le plus jeune âge mettaient davantage de temps pour structurer leur langage avant de l'acquérir pleinement dans les deux langues concernées. Ceci pourrait en partie expliquer ce temps de latence inhérent à ce double apprentissage. Poursuivre les ateliers de langage, plus particulièrement autour du vocabulaire, notamment par le biais de cartes images et autres jeux de langage ne pourra qu'être bénéfique dans le cadre d'un travail de remédiation.

Le questionnaire post-test mené à distance est en effet venu confirmer ces propos : en laissant passer du temps et en approfondissant les séances de langage, ces deux élèves ont pu

faire des progrès notables, plus particulièrement en langage mais également dans tous les autres domaines d'apprentissage. Les réponses apportées au cours de l'enquête, de même que leur participation orale au quotidien au sein de la classe se sont considérablement améliorées.

Ensuite, certains élèves sont nés en fin d'année (dont l'élève A). A cet âge, les différentes phases du développement psycho-moteur sont non négligeables et pourraient expliquer en partie ce décalage. Du temps et de la patience sont alors nécessaires, sans pour autant négliger les obstacles qu'ils pourraient rencontrer et auxquels il faudrait bien évidemment remédier. Cependant, il était surprenant qu'en troisième période, l'élève A n'ait pas fait preuve de progrès en langage ; son comportement non verbal dénote une certaine peur pour s'affirmer et pour prendre la parole. Il paraît alors intéressant de proposer des stratégies visant à surmonter cette peur de s'exprimer à l'oral. Par exemple, il serait possible de mener des activités en classe faisant référence à l'expérience personnelle de l'élève, afin qu'elle soit plus encline à s'approprier le sujet. Un travail de langage dans un groupe homogène de petits parleurs pourrait également lui permettre de ne pas se sentir « étouffée » par les grands parleurs, qui ont souvent tendance à monopoliser la parole. Cependant, il est à noter que selon Pierre Péroz, faire travailler les petits ou non parleurs dans un groupe hétérogène peut être envisagé afin de les inciter à s'exprimer davantage à l'oral en trouvant un modèle proche de leur niveau de compétences. Quelle que soit la démarche, les interactions doivent être favorisées afin d'induire une influence positive sur la réflexion, la construction de la pensée et le langage oral. Des interactions uniquement entre l'enseignant stagiaire et l'élève A ont été menées à plusieurs occasions (aide pour mettre le manteau, les chaussures, lors du temps calme, lors d'ateliers autonomes...) mais n'ont pas encore portés leurs fruits. Les tout petits progrès sont également sans cesse valorisés et la prise de parole plutôt favorisée sur le volontariat, afin d'éviter que la contrainte ne rende l'élève encore plus discrète. Le statut de l'erreur est mis en avant positivement, de même que l'ambiance du groupe classe. Bien que souvent en retrait au milieu d'autres enfants lors de l'accueil ou de la récréation, il arrive que l'élève A communique avec certains d'entre eux. Cela semble donc être un point positif qu'il faudra continuer d'encourager. Une bonne communication avec les parents est nécessaire et une demande d'observation par la psychologue scolaire pourrait être envisagée si les difficultés persistent.

Aussi, il a pu être constaté que les élèves passant le plus de temps à l'école (par exemple, l'élève A) ou trop peu de par l'absentéisme (par exemple, l'élève B) semblent porter moins d'attention et un temps de concentration moins longs par rapport à leurs camarades ayant l'opportunité de quitter l'école plus tôt ou de suivre la classe de façon plus assidue. Rencontrer les parents afin d'envisager des solutions pour le bien-être de leurs enfants pourrait être pertinent, si cela est bien entendu présenté avec une grande délicatesse.

Enfin, une élève (l'élève B) présente également un contexte social peu favorable (enfant né de père inconnu, sur-protection maternelle, conflit familial) à son épanouissement ; cela pourrait avoir des répercussions quant à ses apprentissages, notamment d'un point de vue plus général. Une demande d'aide au RASED et au médecin scolaire a été faite durant cette troisième période, plus particulièrement par rapport aux problèmes de langages, de repérage dans l'espace (chutes fréquentes sans réception appropriée), de difficultés en numération et d'un comportement fréquemment immature pour une élève de début d'année et précédemment scolarisée en toute petite section de maternelle. Une psychologue scolaire devrait venir observer l'élève dans le courant de la quatrième période.



Autres remarques en parallèle de ces deux hypothèses initiales, les résultats de l'enquête ont immédiatement montré que beaucoup plus d'élèves pouvaient désormais reconnaître la couleur marron, associée à la couleur de la mascotte et de son manteau, à la porte du placard de la cuisine, à l'écorce du tronc d'arbre, au caca et au doudou. D'autres confondaient encore cette couleur avec le noir, le bleu ou le vert.

Le dernier questionnaire révèle que l'ensemble des élèves (hormis deux, l'élève A et l'élève B), reconnaissent aisément la couleur marron sans qu'un quelconque travail spécifique ait été mené. En revanche, un rappel sur les couleurs en général s'est poursuivi au quotidien, de façon rituelle avec la progression autour des étiquettes prénoms, les albums et divers ateliers.

Au vu de l'analyse de ces deux hypothèses et des résultats issus des questionnaires d'enquête en amont et immédiatement après la séquence, la portion d'élèves n'ayant pas atteint les objectifs initialement fixés est tout de même restée non négligeable. Pourquoi certains avaient-ils progressé plus que d'autres ?

L'une des explications fortement probable a résulté de l'organisation imposée lors de la démarche de recherche par les protocoles instaurés pour faire face au coronavirus.

En effet, les élèves déjeunant à la cantine devaient s'y rendre dès 11h10, tandis que ceux déjeunant à la maison poursuivaient la classe jusqu'à 11h30, voire 11h40 le mercredi. Par commodité, les difficultés relevées au cours des séances menées en vue de l'élaboration du livre audio ont pu être reprises à ce moment-là, le groupe classe étant alors notablement restreint. Le nombre d'élèves ayant progressé entre les deux phases de l'enquête corrélait avec cette modalité de travail ; en effet, ceux-ci ont pu participer un jour ou l'autre de la semaine à ces remédiations en effectif réduit. Avec du recul, il est évident que les élèves déjeunant systématiquement à la cantine ont été lésés par rapport à leurs camarades et auraient également dû bénéficier de cet accompagnement. Cela n'a malheureusement pas été possible sur cette période par manque de temps. Il a donc paru intéressant de mener un travail similaire avec ces élèves en troisième période, afin qu'ils ne soient pas pénalisés dans leur travail.

La remédiation proposée s'est alors effectuée en troisième période au travers du langage avec la totalité du groupe classe. En effet, beaucoup d'élèves étaient absents au cours de cette phase, réduisant très fréquemment l'effectif de cinq à six élèves. Plus tard, des dessins, des jeux de chasse au trésor ou encore des documentaires relatifs à l'espace et au bruit pourront faire l'objet de prolongements.

Les élèves experts et volontaires ont pu apporter leur aide à leurs camarades, qui semblaient en être ravis.

Les obstacles constatés observés lors de la deuxième période en groupe restreints ont pu être mis à profit en troisième période pour optimiser la démarche pédagogique. Il s'est alors agi de davantage faire verbaliser les élèves autour des espaces en lien avec leurs univers sonores.

Par exemple les élèves ont pu avoir pour consigne de recenser des objets relatifs à un espace ; ils ont ensuite pu les manipuler afin d'en explorer un maximum de possibilités sonores. Une trace écrite a pu être envisagée (*Annexe 7*) au moyen d'affiches et de cartes images (réinvesties ensuite dans des jeux de loto, de Memory, de devinettes...)

Cela a pu les rendre davantage acteurs de leurs apprentissages et les aider à acquérir les compétences recherchées au même titre que leurs camarades les plus avancés.

Après analyse, il s'avère aussi que l'environnement immédiat des élèves dans le cadre de l'école est leur est désormais davantage familier. En effet, ils parviennent aisément à se repérer et à circuler sans crainte dans chacun des lieux explorés. L'univers sonore y correspondant semble un peu moins bien acquis pour certains d'entre eux par rapports aux autres compétences visées, mais l'écart reste faible. Les deux élèves présentant le plus de difficultés seront suivies plus attentivement et plus spécifiquement.

## **9-2- Bilan de l'expérience**

### **9-2-1- Limites et perspectives d'amélioration**

Cette séquence en vue de l'élaboration d'un livre audio s'avère globalement positive. En effet, la majorité des élèves a atteint l'objectif : se repérer dans l'espace à travers la création d'un conte en randonnée.

Cependant, les biais de ce travail sont nombreux.

Cette étude a été limitée dans le temps en raison de l'organisation de l'année de stage. Il aurait certainement fallu plus de temps pour juger de la réelle portée de cette expérience, à mener au mieux sur l'ensemble d'une année scolaire, de façon consécutive et en proposant l'exploration d'un lieu par période.

Plusieurs critiques peuvent également être émises concernant cette recherche. Le panel qui était composé de 21 élèves de 2 à 3 ans était relativement restreint. Il aurait été plus probant d'élargir ce panel en effectuant une comparaison avec un groupe d'élèves d'une classe différente et du même âge, n'ayant pas eu de séquence autour de ce projet d'élaborer un livre audio. Ainsi, il aurait été possible de mesurer la validité des hypothèses en opposant notamment les résultats des questionnaires pré-test et post-test dans les deux groupes.

Au début de la deuxième période, point de départ prévu pour les séances d'enregistrement du livre audio, cela faisait déjà cinq semaines que les élèves n'avaient plus entendu parlé du projet (vacances et binôme d'alternance). Le spectacle de Nino le petit facteur et le doudou perdu a donc été remémoré aux élèves par l'intermédiaire de l'affiche apposée sur un mur de classe puis par un rappel collectif de l'histoire entendue. Une relecture de l'album Ours blanc a perdu sa culotte de Tuperu Tuperu, puis du tapuscrit élaboré en classe en première période : Caramel a perdu son manteau marron ont rapidement rafraîchi la mémoire des élèves qui se sont aussitôt souvenu de l'idée d'élaborer un livre audio pour le faire écouter à leur entourage. Leur enthousiasme était toujours perceptible. Une affiche présentant les photos des différents lieux à explorer avec la mascotte de la classe leur a également été décrite et tous voulaient immédiatement commencer la recherche du manteau de la mascotte. Un rappel en langage oral a notamment été mené sur le personnage du « Lutin malin » ; il s'agissait en effet d'un bonhomme imaginaire faisant des bêtises à l'instar des élèves, à accuser si besoin en cas de « bêtise » sans coupable. Au quotidien, les élèves semblent apprécier énormément ce personnage imaginaire.

Malgré ces rappels nécessaires dus à cette longue coupure, il est important de souligner que ce laps de temps a sans aucun doute permis aux enfants de devenir davantage élèves, évoluant également d'un point de vue psycho-moteur. Leur progression à davantage identifier les espaces et les univers sonores qui s'y réfèrent peuvent donc être en partie inhérents à leur évolution propre, et pas seulement au travail mené autour de ce projet.

Par la suite, l'élaboration du tapuscrit avec les élèves s'est révélé quelques fois trop complexe à édicter d'un point de vue langagier (*Annexe 1*). Certains mots tels que « *dérobé* », « *grelotter* », « *l'écorce du tronc de l'arbre* », « *cuvette* » ou des phrases à tournure trop longue et trop complexe telles que « *c'est en fait une trace de caca sur la cuvette !* », « *c'est en fait le doudou d'un enfant !* », « *il est si doux que le lutin malin en était jaloux !* » n'ont pas été transcrites telles quelles dans l'enregistrement du livre audio. En effet, les élèves ont spontanément apporté des modifications avec leurs propres mots (*Annexe 2*) et leurs propres phrases afin que cela leur soit cohérent. Par exemple, « *volé* » a remplacé « *dérobé* » ; « *le marron, c'est le caca !* » au lieu de « *c'est en fait une trace de caca sur la cuvette* ». Cela prouve donc qu'ils parviennent à porter leur attention sur le sens des phrases et de la suite de l'histoire, ce qui est par ailleurs très positif. Parfois, certaines tournures de phrases ont du être revues pour ne pas faire de contre sens. Quelques fois encore, les élèves ne répétaient pas la phrase demandée mais y répondaient, donnant une suite à l'histoire. Par exemple, lorsqu'il était question d'enregistrer la phrase : « *Que peut-il faire pour avoir chaud ?* », l'élève répondait « *il doit mettre son manteau* » au lieu d'énoncer les mots édictés stricto sensu.

De plus, le choix d'avoir rédigé le tapuscrit de l'histoire en collectif n'a pas permis d'entendre de façon égale les élèves lors des échanges oraux. Pour les petits parleurs, cela a pu restreindre leur temps de parole et donc limiter la structuration de leur langage par manque d'échanges verbaux. L'une des principales difficultés rencontrées a d'ailleurs été de les faire progresser. En effet, il a semblé éprouvant pour six élèves de s'exprimer ou de répondre dans le contexte du début à la fin de l'étude. Comme cité ci-dessus, cela pourrait éventuellement s'expliquer par le fait que deux d'entre eux n'avaient pas le français pour langue maternelle, deux autres montraient des problèmes de concentration, l'un présentait un contexte familial peu favorable et enfin, un autre semblait régulièrement fatigué de par de très amples horaires de présence à l'école. Un travail de remédiation a été proposé en troisième période. Beaucoup d'élèves ayant été absents à cette période de l'année et l'ensemble des élèves ayant été plus disposés à une écoute attentive, les activités de langage ont toutes été menées en groupe classe. Ce dispositif s'est révélé bénéfique pour l'ensemble des élèves.

Le premier enregistrement n'a pas non plus été sans quelques complications techniques de synchronisation. L'expérience a pu par la suite palier à ce désagrément. Un montage a pu être effectué a posteriori grâce au logiciel Audacity. En lien avec leur développement, les élèves ont aussi présenté un temps de concentration très court (dix minutes) lors des séances d'enregistrement du livre audio. Le fait de faire passer un élève à l'enregistrement d'une phrase engendrait de la frustration chez certains élèves, malgré le fait que chacun ait eu droit à son tour de parole. Le bruit de fond était donc systématiquement amplifié, ce qui n'a pas facilité une bonne prise de son.

Le temps d'enregistrement a demandé beaucoup de temps et d'attention, aussi il a semblé que certains élèves ont réalisé le travail demandé en perdant de vue le but final. Ce n'est qu'une fois que le final a pu être écouté en classe que les élèves ont pu être vraiment fiers de leur travail et comprendre à quoi cela avait servi. Peut-être qu'un temps plus long autour de ce projet aurait pu nourrir une plus grande implication des élèves.

Le deuxième enregistrement centré principalement autour du poème intitulé Le hérisson de Maurice Carême s'est déroulé plus facilement que le premier. En effet, les élèves avaient grandi, gagné en attention et étaient également sensibilisés à ce procédé de par leur expérience précédente. Le nombre d'élèves était également restreint de part un fort taux d'absentéisme.

Dans l'idéal, toutes les séances devraient être réalisées avec un nombre d'élèves plus restreint. Par exemple, une autre approche de la chanson par imprégnation pourrait être envisagée en créant des petits groupes de travail, ou en essayant de faire répéter les phrases aux élèves ou d'accorder davantage de temps sur le sens de la comptine.

En tant que titulaire de classe, il serait également judicieux de prendre plus de temps pour refaire une séance qui n'aurait pas fonctionné, et prendre plus de petits groupes pour l'élaboration du tapuscrit de l'histoire, le langage oral autour du vocabulaire et du lexique et l'exploration des objets sonores afin d'être davantage disponible pour chacun. Les ateliers autour du vocabulaire (memory, loto des mots...) seraient plus nombreux et davantage de temps serait consacré à chacune des étapes du conte en randonnée ; par exemple, un espace par période, afin de davantage ancrer toutes les notions relatives à chaque lieu en lien avec son univers sonore.

Autre biais, les données recueillies en fin de séquence par l'enquête post-test immédiate peuvent être soumises à une certaine réserve. En effet, le questionnaire a été soumis au lendemain de la dernière séance de la séquence, ce qui induit pour les élèves un réinvestissement des connaissances sur un temps très court.

Il a donc été intéressant de soumettre un questionnaire similaire quelques semaines plus tard, après un travail de remédiation visant à aborder plus amplement les obstacles et les difficultés rencontrés. Cette enquête menée à distance a permis de vérifier que le travail de compréhension et d'identification des espaces associés à leurs univers sonores ait été assimilé sur du plus long terme.

### **9-2-2- Impact sur la pratique professionnelle**

Cette recherche a permis de mesurer l'importance pour l'enfant d'apprendre à se repérer dans l'espace pour qu'il puisse se sentir entouré d'un environnement sécurisé propice aux apprentissages. Le choix d'avoir associé des lieux à leurs univers sonores semble pertinent de par le fait qu'ils élargissent les points d'ancrage auxquels les élèves puissent se repérer pour mieux se situer.

Ce travail auprès des élèves a été également très porteur, tant sur la façon d'aborder le langage, le lexique et le vocabulaire que lors de l'accompagnement des tout petits à découvrir et à explorer le monde qui les entoure, que ce soit autour de la langue, des espaces ou des univers sonores. Il a également permis d'apporter des connaissances sur le développement de l'enfant en lien avec ces différents domaines et de mettre en évidence l'intérêt du travail de remédiation.

La séquence élaborée initialement a semblé trop concise pour parvenir à un résultat satisfaisant. En effet, il semble désormais primordial d'y inclure des séances de langage et de vocabulaire en collectif mais également en petits groupes et en s'attardant plus spécifiquement sur les élèves présentant des difficultés persistantes afin de ne pas survoler certains apprentissages incontournables.

Concernant la production du tapuscrit, il est à noter qu'il devra être encore davantage au plus près du niveau des élèves, avec des mots plus simples et des phrases moins longues si ce type d'exercice doit être de nouveau conduit.

Pour ce qui est de la représentation de l'espace, un travail autour de l'environnement et des bruitages semble réellement intéressant à faire avec des élèves plus âgés afin d'élargir le champs de prospection à un environnement plus vaste : la maison, le quartier, la ville... Pouvoir se repérer dans différents espaces en y associant leurs bruits respectifs peut avoir un aspect très rassurant qui renforce le sentiment de confiance et de bien-être des élèves dans un milieu donné, leur permettant ainsi de s'épanouir dans d'autres domaines.

En effet, il a été possible d'observer en début d'année que les enfants, en proie à un univers inconnu, ne sont pas en mesure de réagir selon les normes sociales qui régissent la vie en société et dans un cadre scolaire, la vie en classe. Les pleurs, les cris auraient-ils lieu si « la classe se faisait dans leur maison, sans les parents » ? La question reste en suspend, mais il ne fait pas de doute qu'un cadre paisible et familial ne peut être que rassurant. Les enfants peuvent se sentir démunis face à de trop vastes espaces qui leurs sont inconnus et qu'ils ne maîtrisent pas. C'est là aussi toute l'importance du travail autour de l'environnement des élèves. De même, certains sons dont ils ignorent l'origine ou qu'ils perçoivent pour la première fois peuvent être anxiogènes, d'où l'importance d'attirer l'attention sur les bruitages inhérents à l'entourage des enfants.

Par ailleurs, l'unique séance de la boîte à sons pour appréhender les univers sonores s'est révélée insuffisante. Il semble important de consacrer davantage de temps pour chacun des espaces explorés afin que les élèves ne fassent pas d'amalgames entre les différents bruitages à associés à des lieux bien précis. Pareillement, du vocabulaire en lien avec les sons, la musique et les bruits doit être travaillé avec les élèves en séance de langage.

Cette expérience apporte énormément sur la pratique professionnelle et sur le métier d'enseignant. Il est en effet très riche de se documenter et d'engranger des connaissances sur un sujet initialement peu maîtrisé. Ces lectures donnent également des idées pour enseigner.

Réaliser ce projet a été très motivant car les progrès des élèves étaient palpables. Il a permis d'une part d'améliorer la construction d'autres séquences d'enseignement et d'autre part d'analyser les productions des élèves pour adapter cet enseignement et le différencier en fonction des besoins des élèves. Cela a également permis d'élargir la séquence initialement prévue à de nouvelles séances décrochées qui paraissaient au préalable peu abordables avec des élèves de petite section. Il a été possible de prendre conscience de la capacité des jeunes enfants à traiter de sujets complexes à condition de choisir les bons supports. Les ateliers pratiques et la mise en situation réelle semblent à privilégier pour traiter de nombreux sujets en classe et permettre aux élèves d'échanger et de se construire en tant qu'individu.

L'émerveillement que les élèves portent dans toute chose et observer leurs joyeux visages avides de nouvelles connaissances motivent à poursuivre dans cette voie. En effet, la joie des élèves a été totale lorsqu'ils ont pu retrouver le manteau marron de Caramel dans la boîte des instruments de musique ; il est rassurant de constater qu'ils s'impliquent avec plaisir dans tous les enseignements.

Il semble donc essentiel de poursuivre ce travail de recherche dans tout parcours professionnel d'un enseignant puisqu'il offre la possibilité d'affiner la pratique pédagogique et la conception de l'apprentissage.

## CONCLUSION

Les programmes officiels de l'école maternelle incluent la capacité à se repérer dans l'espace. Cette capacité, abordant un aspect langagier, moteur et perceptif, est transdisciplinaire. Pour se faire, les recherches scientifiques privilégient une approche mettant en jeu plusieurs domaines. L'objectif de ce mémoire a donc été d'associer principalement le langage, l'espace et les univers sonores en vue de l'élaboration d'un livre audio.

Le processus de construction de l'espace a pu être présenté en s'appuyant sur des travaux de recherches. Il a pu être mis en évidence que l'enfant a tout d'abord une perception subjective de son environnement car, n'ayant que son corps comme repère, il n'a qu'un seul point de vue et non une vision d'ensemble. La prise de distance permettra ensuite à l'enfant de situer les objets indépendamment de lui et d'en faire allusion en leur absence.

La structuration, la représentation et le repérage dans l'espace ont notamment pour enjeux de permettre à l'individu de mieux comprendre le monde qui l'entoure, de le nommer et d'y agir. Cette évolution se poursuivra à différentes échelles en partant de l'espace proche vers un espace de plus en plus lointain. Ces différents aspects nécessitent un réel apprentissage et seront abordés tout au long de la scolarité des élèves.

Les activités proposées autour de l'espace ont pu contribuer au développement d'autres compétences, notamment langagières. Il a pu être remarqué une amélioration générale dans la structuration du langage chez tous les élèves. Leur verbalisation s'est accrue, notamment grâce à un lexique enrichi et utilisé à bon escient.

Progressivement, les élèves sont en effet parvenus à davantage formuler leur pensée, à décrire des lieux, les bruits et les sons, notamment grâce à l'apport d'un vocabulaire conséquent. Dans plusieurs des situations qui leur ont été proposées, ils justifiaient plus spontanément leurs choix afin de les rendre compréhensibles par tous. L'élaboration du tapuscrit et l'enregistrement du livre audio ont également conduit les élèves à développer l'écoute de leurs camarades et de prendre davantage en compte différents points de vue. Il s'agit là d'une première approche, à poursuivre dans ce sens dans le cadre d'une progression de cycle.

En maternelle, l'aspect sensoriel est encore très prégnant, c'est pourquoi ces activités de perception spatiale ont été orienté vers des expérimentations liées principalement à l'ouïe.

La relation entre environnement et son a également fait l'objet d'exercices mettant entre autres l'accent sur l'acquisition d'un lexique important autour de l'univers sonore. Les séances proposés avaient en effet pour but de renforcer verbalement le lien entre l'environnement des élèves et les univers sonores associés afin de leur permettre de mieux s'épanouir dans ces nouveaux espaces initialement hostiles et inconnus. Cela pourrait en effet optimiser l'ensemble des apprentissages dans un cadre harmonieux, épanouissant et sécurisant pour les jeunes élèves. En effet, il est fortement possible que les élèves ayant des difficultés à s'acclimater à de nouveaux lieux ne soient pas assez sereins pour progresser convenablement dans les autres domaines.

L'élaboration d'un livre audio visant à aider les élèves à mieux se repérer dans l'espace tout en y associant les univers sonores correspondants a donc été un support les incitant à mettre en mots la perception de leur environnement. Cela leur a permis de créer ainsi des points d'ancrage rassurants, tant verbaux que sonores, qu'ils pourront désormais exploiter au quotidien pour conquérir les espaces et mieux progresser dans tous les apprentissages.

Le bilan de cette expérimentation est donc très positif et s'étend au-delà de la simple perception spatiale, puisqu'il s'étend, notamment, sur le langage et sur les univers sonores.

Ces recherches et cette étude menées dans la passation du master d'enseignant du premier degré a été extrêmement enrichissante et fut l'occasion de porter un regard différent sur la pratique professionnelle. Elle a permis de renforcer l'idée que l'espace n'est pas uniquement l'endroit où l'on vit et se déplace, mais qu'il représente aussi un objet d'apprentissage fondamental favorisant la meilleure réussite scolaire pour tous les élèves.



## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES ET WEBOGRAPHIQUES

(1) BO du 31 juillet 2020

[https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?pid\\_bo=39771](https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=39771)

(2) Gardarin, K. (2017). *Une entrée musicale dans le parcours du langage : petite section de maternelle*. Education. (dumas-01620162).

(3) Loison, M. (2014). *Je prépare ma classe, Toute Petite Section ; Petite Section*. Editions Vuibert.

(4) Collectif. (2020). *Dictionnaire poche Larousse 2021*. Editions Broché.

(5) Collectif, Rey, A. (2019). *Dictionnaire Le Robert Poche*. Editions Broché.

(6) Nedoncelle, K. (2019). *La structuration de l'espace à l'école maternelle : une approche multi-sensorielle*. Education. (dumas-02447355).

(7) Mettoudi, C. (2011). *Comment enseigner en maternelle. La découverte du Monde*. Paris : Editions Hachette Education.

(8) Cazanove, L. (2015). *De l'espace vécu à l'espace représenté : grande section*. Education. (dumas-01212855).

(9) Lurçat, L. (1976). *L'enfant et l'espace. Le rôle du corps*. Paris : Editions PUF.

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

(11) Camuset, D. (2016). *La construction de l'espace chez l'enfant de maternelle (grande section)*. Education. (dumas-01410524).

(12) Bertrand de Puyraimond, M. (2017). *Le lien entre l'apprentissage de la lecture et celui de l'espace*. Education. (dumas-01688576).

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

(14) Brigaudiot, M. (2015). *Langage et école maternelle*. Editions Hatier.

(15) De Vries, A. (2009). *Raf*. Editions Kaléidoscope.

(16) Busttaret, A. (1998). *L'oreille tendre, pour une première éducation auditive*. Editions Broché.

(17) Panissard-Riest, R. (2015). *La dimension du paysage sonore*. Education. (dumas-01764631).

(18) Lacombe, J. (2006). *Le développement de l'enfant de la naissance à 7 ans*. Editions Broché.

(19) Site officiel d'Audacity, [www.audacityteam.org](http://www.audacityteam.org)

(20) Comment utiliser Audacity ?

[http://ien-lille3-wattignies.etab.ac-lille.fr/files/TICE\\_livre\\_sonore\\_C1/01-Audacity.pdf](http://ien-lille3-wattignies.etab.ac-lille.fr/files/TICE_livre_sonore_C1/01-Audacity.pdf)

## ANNEXES

**ANNEXE 1** – Tapuscrit Caramel a perdu son manteau marron

**ANNEXE 2** – Tapuscrit modifié

**ANNEXE 3** – Questionnaire

**ANNEXE 4** – Plan de séquence : la sonorité des espaces

**ANNEXE 5** – Description des séances 2, 4 et 5 à 11

**ANNEXE 6** – Photos des espaces

**ANNEXE 7** – Outils de remédiation

**ANNEXE 8** - Poésie

## ANNEXE 1 - TAPUSCRIT

### Caramel a perdu son manteau marron

C'est l'automne. (Bruitage de l'automne : du vent et des feuilles qui craquent).

Caramel commence à avoir froid.

Il a les piquants tout durs, tout hérissés.

Que peut-il faire pour avoir chaud ?

Il peut mettre son manteau.

Mais le lutin malin le lui a dérobé !

- Oh non... Comment le retrouver, pour sortir sans grelotter ?
- Il faut le chercher...
- Ne pleurniche pas, Caramel, nous allons t'aider à le retrouver !
- De quelle couleur est-il, ton manteau ?
- Marron !
- Allons dans la cuisine, il y a peut-être du marron, dans la cuisine !

(Bruitages de la cuisine : casseroles, verres qui s'entrechoquent, couverts qui s'entrechoquent, vrrrrr robot avec la bouche, croc croc bruit des céréales croquées, bruit du four)

- Le voilà, mon manteau !
- Mais non, Caramel, ce marron-là, c'est en fait la porte du placard !
- Et bien alors... où est-il ?
- Allons dans la cour de récréation, il y a peut-être du marron, dans la cour de récréation !

(Bruitages de la cour de récréation : les enfants qui courent et qui crient, les dames qui parlent, la cloche qui sonne)

- Le voilà, mon manteau !
- Mais non, Caramel, ce marron-là, c'est en fait l'écorce du tronc de l'arbre !
- Et bien alors... où est-il ?
- Allons dans les toilettes, il y a peut-être du marron, dans les toilettes !

(Bruitages des toilettes : pssss pour le pipi, ploc pour le caca, prouuut pour les pets, chasse d'eau)

- Le voilà, mon manteau !
- Mais non, Caramel, ce marron-là, c'est en fait une trace de caca sur la cuvette !
- Et bien alors... où est-il ?
- Allons dans le dortoir, il y a peut-être du marron, dans le dortoir !

(Bruitages du dortoir : rrron pchittt pour les ronflements, enfants qui chuchotent, forte respiration)

- Le voilà, mon manteau !
- Mais non, Caramel, ce marron-là, c'est en fait le doudou d'un enfant !
- Et bien alors... où est-il ?
- Allons sur la mezzanine, il y a peut-être du marron, sur la mezzanine !

(Bruitage des instruments de musique)

- Tiens, une fourrure toute marron !
- Ca ne serait pas...
- Ton manteau ! Il est ici Caramel !
- Mon nouveau manteau marron ! Il est si doux que le lutin malin en était jaloux ! Grâce à vous les enfants, j'ai retrouvé mon manteau ! Ohhh merci beaucoup !

### **Le hérisson**

***Hérisson tout hérissé, montre moi ton bout du nez !***

***Hérisson tout hérissé, n'a pas voulu le montré !***

***A roulé sa boule, roule, roule, roule !***

***M'a claqué la porte au nez !***

***CLAC !***

***Hérisson tout hérissé...***

***A roulé sa boule, roule, roule, roule, !***

***M'a claqué la porte au nez !***

***CLAC !***

***Hérisson tout hérissé...***

**ANNEXE 2 – TAPUSCRIT MODIFIE spontanément lors de l'enregistrement audio**  
(les modifications apparaissent en orange par rapport au tapuscrit initial)

**Caramel a perdu son manteau marron**

C'est l'automne. (Bruitage de l'automne : du vent et des feuilles qui craquent).

Caramel commence à avoir froid.

Il a les piquants tout durs et tout hérissés.

**Comment faire pour avoir chaud ?**

Il peut mettre son manteau.

Le lutin l'a volé !

- Oh non ! Comment le retrouver pour sortir « **gregnoter** » (sans grelotter) ?
- Il faut le chercher...
- **Ne pleurniche pas, on va t'aider !**
- De quelle couleur est-il ton manteau ?
- **Il est marron mon manteau.**
- **Il y a peut-être du marron dans la cuisine, petit hérisson !**

(Bruitage de la cuisine : verres qui s'entrechoquent, couverts qui s'entrechoquent, four, robot, assiettes...)

- Le voilà, mon manteau !
- **Mais non, petit hérisson, c'est la porte du placard qui est marron !**
- Et bien alors... où est-il ?
- **Allons-y dans la cour, il y a peut-être du marron !**

(Bruitage de la cour de récréation : les enfants qui courent et qui crient)

- Le voilà, mon manteau !
- **Mais non Caramel, ce marron, c'est la marron de l'arbre !**
- Et bien alors... où est-il ?
- **Il y a peut-être du marron aux toilettes !**

(Bruitage des toilettes : eau qui coulent, chasse d'eau)

- Le voilà, mon manteau !
- **Mais non Caramel, le marron, c'est le caca !**
- Et bien alors... où est-il ?
- **Allons dans le dortoir, il y a peut-être du marron !**

(Bruitage du dortoir : ronflements, forte respiration)

- Le voilà, mon manteau !
- **C'est le doudou qui est marron, Caramel !**
- Et bien alors... où est-il ?
- **Allons sur la mezzanine, il y a peut-être du marron !**

(Bruitage des instruments de musique : métallophone, triangle, kalimba, guiro)

- Tiens, une fourrure toute marron !
- **Ca ne serait pas ton manteau Caramel ?**
- **Mon nouveau manteau marron !**
- **Il est si doux, ce manteau !**
- **Le lutin, il était jaloux !**
- **Merci les enfants, j'ai retrouvé mon manteau !**

### Le hérisson

*Hérisson tout hérissé, montre moi ton bout du nez !  
Hérisson tout hérissé, n'a pas voulu le montré !  
A roulé sa boule, roule, roule, roule !  
M'a claqué la porte au nez !  
CLAC !  
Hérisson tout hérissé...  
A roulé sa boule, roule, roule, roule, !  
M'a claqué la porte au nez !  
CLAC !  
Hérisson tout hérissé...*

### ANNEXE 3 – QUESTIONNAIRE

#### Questionnaire utilisé en pré et post-test

Ce questionnaire est à l'oral, les réponses des élèves sont sous la forme de dictée à l'adulte.

#### Première partie – L'univers sonore environnant

Les bruits de la cuisine :
Les bruits de la cour de récréation :
Les bruits des toilettes :
Les bruits du dortoir :
Les bruits de la mezzanine :

#### Deuxième partie - Se repérer dans l'espace pour ranger correctement un objet

Le PE demande à l'élève d'aller ranger un objet dans :

- le coin cuisine
- la cour de récréation
- les toilettes
- le dortoir
- la mezzanine

#### Troisième partie - Où est le marron ?

Chercher le marron sur une feuille A3 bariolée à la manière de Où est Charlie ?





## ANNEXE 4 – PLAN DE SEQUENCE

### SEQUENCE - La sonorité des espaces

Domaine d'apprentissage : Explorer le monde

Niveau de classe : PS

Objectif : Se repérer dans l'espace à travers la création d'un conte en randonnée.

Compétences visées : l'élève doit être capable de :

- Identifier, reconnaître et nommer les différents espace de l'école
- Associer un environnement connu à son univers sonore
- Repérer une couleur dans un espace donné
- Echanger et réfléchir avec les autres

#### Description générale de la séquence

Séances	Durée indicative	Objectifs spécifiques	Grandes lignes de la situation d'apprentissage	Organisation de la classe
<b>1 – Nino le petit facteur et le doudou perdu</b>	45 minutes	Comprendre une histoire racontée. Savoir reformuler des éléments du conte écouté. Donner son avis sur cette représentation.	Les élèves écoutent l'histoire contée. Ils verbalisent ce qu'ils ont retenus de l'histoire et leur ressenti émotionnel.	Collectif
<b>2 – Elaboration du tapuscrit du livre audio</b>	20 minutes	Inventer un conte en randonnée.	Echanges entre l'enseignant et les élèves afin d'élaborer le schéma narratif de l'histoire inventée par la classe.	Collectif
<b>3 – Le questionnaire pré-test</b>	5 minutes par élève	Formuler des choix selon ses conceptions initiales.	Les élèves répondent à l'oral au questionnaire proposé.	Individuel
<b>4 – La boîte à sons</b>	15 minutes par groupe	Constituer un répertoire sonore en explorant les différentes possibilités sonores des objets environnant.	Les élèves secouent, tournent, soufflent, pincent, grattent, raclent, froissent, entrechoquent, frappent, appuient sur divers objets collectés.	Groupes de 7 à 8 élèves

			Réflexions et échanges pour associer ces sons aux différents espaces de l'école.	
<b>5 à 11 – Enregistrement du livre audio</b>	20 minutes	Respecter les temps de paroles et d'expressions artistiques des uns et des autres, s'écouter. Respecter les consignes d'enregistrement. Participer à l'enregistrement audio du livre.	Interprétation musicale de chaque environnement sonore. Interprétation d'un texte dans un ordre chronologique précis.	Collectif et individuel
<b>12 – Enregistrement de la chanson du hérisson</b>	10 minutes	Interpréter collectivement la chanson du hérisson. Produire des onomatopées et des sons avec objets sonores de la boîte à sons.	Les élèves chantent ensemble la chanson du hérisson. Ils produisent ensuite des onomatopées et des sons en fanfare pour clore le conte.	Collectif
<b>13 – Le questionnaire post-test</b>	5 minutes par élève	Formuler des choix suite à une séquence d'apprentissage.	Les élèves répondent au questionnaire post-test afin de mesurer les évolutions.	Individuel
<b>14 – Bilan du projet</b>	15 minutes	Entendre et écouter le livre audio finalisé. Verbaliser ses impressions sur l'élaboration de ce projet. Langage oral sur le déroulé de ce travail et sur le vécu des élèves.	Verbalisation de son ressenti et de ses émotions en respectant son temps de parole et le parole de l'autre.	Collectif



## ANNEXE 5 – Description des séances

### SEANCE 2

<p><u>Titre de la séquence</u> : La sonorité des espaces.  <u>Titre de la séance</u> : Elaboration du tapuscrit du livre audio.  Niveau : PS</p>					Séance n°2
<p><b>Domaine d'apprentissage principal</b> : Explorer le monde.  <u>Domaine d'apprentissage associé</u> : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions.</p>					<p><u>Durée</u> : 20 minutes</p>
<p><b>Compétences :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Situer des événements les uns par rapport aux autres.</li> <li>- Communiquer avec l'adulte et les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre.</li> <li>- S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis. Reformuler pour se faire mieux comprendre.</li> <li>- Participer verbalement à la production d'un conte en randonnée.</li> </ul>					
Durée	Déroulement	Tâches de l'enseignant	Tâches de l'élève	Organisation	Matériel
5 minutes	<p><u>Phase 1 :</u> Rappel du conte de Nino le petit facteur et le doudou perdu.</p>	<p>L'enseignant rappelle brièvement le déroulement du conte de <u>Nino le petit facteur et le doudou perdu.</u></p>	<p>Ecouter et comprendre le discours que tient l'enseignant.</p>	<p>Classe entière en regroupement.</p>	<p>- affiche de Nino le petit facteur et le doudou perdu</p>
	<p><u>Phase 2 :</u> Rappel du projet d'élaboration d'un livre audio.</p>	<p>L'enseignant explique aux élèves qu'ils vont commencer à travailler sur le livre audio qui tient pour personnage principal la mascotte de la classe.</p>	<p>Ecouter et comprendre le discours que tient l'enseignant. Manifester de la curiosité et de l'intérêt pour le projet retenu.</p>	<p>Classe entière en regroupement.</p>	<p>- mascotte de la classe (Caramel le hérisson)</p>
10 à 15 minutes	<p><u>Phase 3 :</u> Elaboration du tapuscrit du conte de la classe.</p>	<p>L'enseignant anime et oriente ensuite les échanges, étaye et provoque l'argumentation afin de procéder à l'élaboration</p>	<p>Entrer en communication, écouter l'autre, échanger, réfléchir, s'interroger, essayer d'argumenter.</p>	<p>Classe entière en regroupement.</p>	<p>- 1 feuille - 1 stylo - le bâton de parole</p>

		du tapuscrit de l'histoire. L'enseignant prend note de toutes les réponses apportées par les élèves.	Répondre aux questions de manière appropriée en construisant de courtes phrases.		
--	--	---	--	--	--

#### SEANCE 4

<u>Titre de la séquence</u> : La sonorité des espaces. <u>Titre de la séance</u> : La boîte à sons <u>Niveau</u> : PS					Séance n°4
<b>Domaine d'apprentissage</b> : Explorer le monde. <b>Domaine d'apprentissage associé</b> : Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques.					<u>Durée</u> : 15 minutes par groupe.
<b>Compétences</b> : - Jouer avec sa voix pour explorer des variantes de timbre, d'intensité, de hauteur, de nuance. - Proposer des solutions dans des situations de projet, de création, de résolution de problèmes, avec son corps, sa voix ou des objets sonores.					
Durée	Déroulement	Tâches de l'enseignant	Tâches de l'élève	Organisation	Matériel
15 minutes	<u>Phase 1</u> : Manipulation d'objets de la classe.	L'enseignant dispose les objets sur la table. Il demande aux élèves de nommer chaque objet et d'indiquer de quel coin de la classe il provient. Il les laisse ensuite manipuler les objets cinq à dix minutes sans intervenir.	Nommer chacun des objets. Indiquer de quel endroit de la classe provient chaque objet. Manipuler les objets en s'orientant sur le côté sonore de leur exploration. Réaliser différentes actions pour produire des sons.	Activité semi-dirigée de 5 à 7 élèves.	- 1 peigne du coin poupée - 1 petite bouteille du coin cuisine - 1 assiette et des couverts du coin cuisine - 2 kaplas - des ours en plastique - 1 voiture du coin garage - 1 pinceau - 1 feutre usager avec un capuchon - des lacets - des perles - des feuilles de papier - 1 trousse

					<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1 éponge avec face grattante</li> <li>- 1 pot en verre</li> <li>- des bouchons</li> <li>- 1 vêtement de poupée avec du velcro</li> <li>- 1 élastique</li> </ul>
15 minutes	<u>Phase 2 :</u> Recherche d'objets sonores.	L'enseignant invite les élèves à chercher dans la classe d'autres objets avec lesquels il est possible de produire des sons. Ils incite les élèves à réaliser différentes actions : frapper, frotter, souffler.	Chercher des objets présents dans la classe afin de produire des sons. Réaliser différentes actions (frapper, frotter, souffler...) afin de produire un éventail de sonorités.	Activité semi-dirigée de 5 à 7 élèves.	Divers objets présents dans la classe.
5 à 10 minutes	<u>Phase 3 :</u> Introduction de la boîte à sons.	L'enseignant propose aux élèves de placer les objets qu'ils ont utilisés dans un nouveau contenant : la boîte à sons. Ils pourront l'utiliser quand ils voudront produire des sons, soit pour s'amuser, soit pour le projet du livre audio. L'enseignant propose ensuite de rédiger une demande sur une affiche aux parents : apporter d'autres objets	Les élèves listent les actions déjà découvertes pour faire du bruit.	Classe entière en regroupement.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1 boîte</li> <li>- 1 affiche</li> <li>- 1 feutre</li> <li>- exemples d'objets à collecter : peigne, baguettes chinoises, bouteille d'eau, rouleau de sopalin vide, balle de pingpong, ballon de baudruche, élastiques, clefs, coquillages, marrons, noix, boîtes alimentaires...</li> </ul>

		pour produire des sons dont la classe ne dispose pas.			
5 à 10 minutes	<u>Phase 4 :</u> Manipulation quotidienne et enrichissement de la boîte à sons.	L'enseignant invite les élèves ayant apporté de nouveaux objets à les présenter à la classe, à les nommer et à montrer leur utilisation.	Chaque matin, les élèves montrent à leurs camarades les objets qu'ils ont ramené pour enrichir la boîte à sons. Ils les nomment et montrent l'utilisation qu'ils en ont.  Les élèves manipulent en autonomie la boîte à sons lors de l'accueil ou pendant les temps libres.	Collectif  Activité autonome individuelle.	- boîte à sons - objets rapportés par les élèves

### SEANCES 5 A 11

<u>Titre de la séquence :</u> La sonorité des espaces. <u>Titre de la séance :</u> Enregistrement du livre audio. <u>Niveau :</u> PS	Séances n°5 à 11
<b>Domaine d'apprentissage :</b> Explorer le monde. <u>Domaines d'apprentissages associés :</u> Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques / Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions.	<u>Durée :</u> 20 minutes par séance.
<b>Compétences :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Situer des événements les uns par rapport aux autres.</li> <li>- Ordonner une suite de photographies pour rendre compte d'un récit fictif, en marquant de manière exacte les successions.</li> <li>- Repérer une couleur précise parmi d'autres.</li> <li>- Utiliser les sonorités du corps et de la boîte à sons.</li> <li>- Affiner son écoute.</li> <li>- Associer des onomatopées, des bruitages et des sons à un environnement spécifique.</li> <li>- Dire de mémoire et de manière expressive une phrase.</li> <li>- S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis. Reformuler pour se faire mieux comprendre.</li> <li>- Participer verbalement à la production d'un conte en randonnée.</li> </ul>	

Durée	Déroulement	Tâches de l'enseignant	Tâches de l'élève	Organisation	Matériel
5 minutes	<u>Phase 1 :</u> Remise en situation.	L'enseignant rappelle le projet du livre audio et relit le tapuscrit aux élèves. L'enseignant indique précisément la partie du tapuscrit qui sera enregistrée sur la séance. L'enseignant nomme les élèves qui participeront à l'enregistrement du tapuscrit.	Un élève volontaire vient au tableau afin de positionner les photos dans l'ordre chronologique des différents espaces explorés par Caramel. Les élèves sont invités à se porter volontaire pour participer à l'enregistrement du tapuscrit.	Classe entière en regroupement	- mascotte de la classe (Caramel le hérisson) - photos des différents espaces explorés au cours du conte.
10 minutes	<u>Phase 2 :</u> Enregistrement de l'univers sonore de l'espace exploré.	L'enseignant se fait guider par les élèves afin de se rendre à l'endroit où se trouve Caramel pour l'aider à trouver son manteau. Une fois dans cet espace, l'enseignant demande aux élèves de réaliser plusieurs onomatopées et bruitages s'y référant, puis incite quelques élèves à se munir d'objets pertinents dans la boîte à sons pour accompagner	Les élèves nomment, désignent et se rendent dans le lieu où le hérisson cherche son manteau. Les élèves participent en émettant des bruitages et onomatopées correspondant au lieu en question. Quelques élèves choisissent un objet de la boîte à sons et accompagnent les bruits le temps de l'enregistrement .	Collectif	- boîte à sons - mascotte de la classe (Caramel le hérisson) - téléphone (pour l'enregistrement)



		ces bruits. L'enseignant procède à l'enregistrement de cet univers sonore.			
5 minutes	<u>Phase 3 :</u> Recherche du manteau marron.	L'enseignant rappelle que le hérisson est désespéré de ne pas trouver son manteau et propose aux élèves de le chercher dans l'espace en question. Il favorise les prises de parole et incite les élèves à utiliser des indicateurs de lieu lors de leurs verbalisations (devant, derrière, sur, sous, dedans, dehors).	Les élèves situent des objets par rapports à eux, entre eux et par rapport à des objets repères. Les élèves utilisent des marqueurs spatiaux adaptés dans des descriptions ou explications. Les élèves s'expriment dans un langage syntaxiquement correct et précis et reformulent pour se faire comprendre.	Collectif	- mascotte de la classe (Caramel le hérisson) - manteau marron uniquement pour la mezzanine
10 minutes	<u>Phase 4 :</u> Interprétation et enregistrement du conte <u>Caramel a perdu son manteau marron.</u>	L'enseignant regroupe les élèves qui vont participer à l'enregistrement du tapuscrit et donne aux autres la consigne de se comporter en spectateurs silencieux et attentifs à leurs camarades. L'enseignant fait répéter plusieurs fois la phrase à l'élève à qui elle a été	Chaque élève participant à l'enregistrement du tapuscrit répète individuellement et plusieurs fois la phrase qui lui a été donnée. Les autres élèves sont spectateurs silencieux et écoutent l'interprétation de leurs camarades.	Individuel	- tapuscrit - mascotte de la classe (Caramel le hérisson) - téléphone (pour l'enregistrement)

		attribuée puis procède à son enregistrement.	Quand la phrase est édictée assez intelligiblement, elle est enregistrée.		
--	--	--	---	--	--

## ANNEXE 6 - PHOTOS DES ESPACES

**Le coin cuisine**



**La cour de récréation**



**Les toilettes**



**Le dortoir**



**La mezzanine**

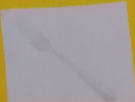


**ANNEXE 7 - OUTILS DE REMEDIATION**

**PREMIER ESPACE : la cuisine**

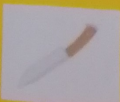
# LA CUISINE

Dans un coin de la classe, entre le coin bibliothèque et le coin poupée

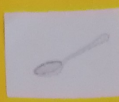


La fourchette


« DES FOURCHETTES »



Le couteau




La cuillère



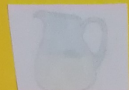
Le verre

« DES VERRES ET DES ASSIETTES QUI SE CASSENT »




Le bol

SSSLUP!




La tasse

CHCHCHT!




La tasse

CLING CLING




La bouilloire



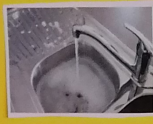
L'assiette

PATATRA!




Le presse-agrumes

« DU JUS D'ORANGE »




L'eau qui coule

« DE L'EAU QUI COULE »



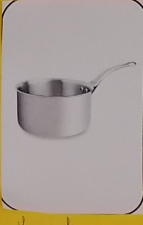
Le plat

« DU POP CORN QUI SAUTE »




La poêle

« DES CREPES QUI SAUTENT »




La casserole




Le couvercle

BLOUP BLOUP!



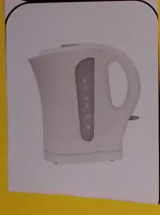
La marmite

VVVYONN




Les pops corn qui sautent

POP!




La bouilloire

SPLASH!




Le robot

GRGRGR!




Le grille-pain

TCHING!

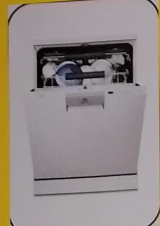


Le four à micro-ondes




La cafetière

GLOU GLOU GLOU!

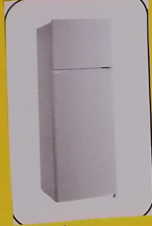


La lave-vaisselle




Le batteur

BRRRR!



Le frigo

BRRR!



Le four



DEUXIEME ESPACE : la cour de récréation

# LA COUR DE RECREATION

Dehors, entre le préau de l'école et la cantine.

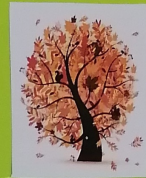
À côté de deux autres écoles.



L'arbre au printemps



L'arbre en été



L'arbre en automne



L'arbre en hiver

« Le bruit des arbres »

CRAAAC!

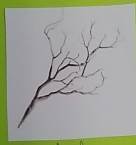
« Des branches qui craquent »

WWW!

FCHCHFCH!



Les feuilles



La branche



Le vent



Le banc

« Le bruit des feuilles »

« Le bruit du vent »

« Des bancs qui on déplace »

iiiiRRRQ!



L'enfant qui crie



L'enfant qui pleure



L'enfant blessé



Les enfants qui jouent

« Des enfants qui crient ! »

HAAAAA!

« Des enfants qui pleurent... »

QUINNN!

DING!  
DING!  
DING!  
DING!



La cloche

« Des enfants qui tombent »

AIE AIE  
AIE

« Des enfants qui jouent »

« La sonnerie de la cloche »

# LES TOILETTES

À côté de la cour de récréation.  
À côté du dortoir.

BRRLLRR!



Le chasse d'eau



Le dérouleur de papier toilette

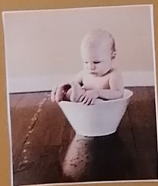


Le papier toilette

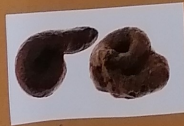
« LE BRUIT DE LA CHASSE D'EAU »

PSSSSST!

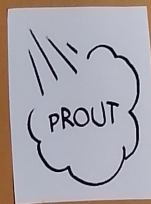
« LE CACA QUI VA DANS LE TUYAU »



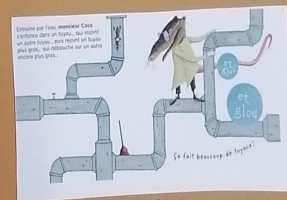
Le pipi



Le caca



Le prout



Le caca dans le tuyau

« LE PIPi »

« LE CACA QUI PLONGE DANS L'EAU »

« LES GROS PROUTS »

PLouc!

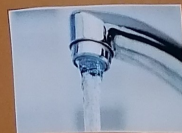
PROUVVUUT!



Le lavabo



Le savon



Le robinet



Le sèche-mains

PChiiiiit!

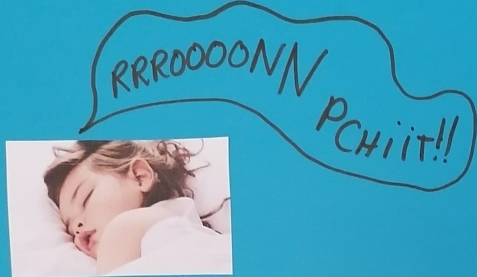
« L'EAU QUI COULE DU ROBINET »



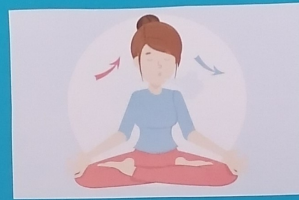
QUATRIEME ESPACE : le dortoir

# LE DORTOIR

Au 1<sup>er</sup> étage de l'école.



Les enfants qui ronflent



La respiration

WFFFFF

“Les enfants qui ronflent”

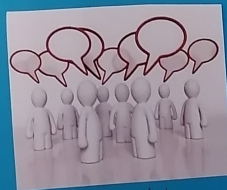
“Le bruit de la respiration”



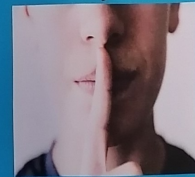
PCHPCHPCH



Les enfants qui chuchotent



Les dames qui parlent



Le silence

“Des enfants qui chuchotent”

“Les doudous que l'on cherche”

BEABLABLA



Les couvertures

?



Le doudou

?



Les tétines

?

?

“Le bruit des couvertures”

“Les tétines que l'on cherche”

CINQUIEME ESPACE : la mezzanine

# LA MEZZANINE

au-dessus du coin regroupement, dans la classe.  
Il faut monter les escaliers.

**DO**  
"De la musique"  
Le son

**SI**  
"Des enfants qui chantent"  
Il est des instruments

**LA**  
LA LAAA  
LAAA LA  
LAAAAA!

**RE**  
"Des mélodies"  
BOUM BOUM BOUM!  
DING DING DONG!  
LA

**MI**  
CLAC CLAC CLAC!  
TOU TOU TOU TOU!  
TCHIC TCHIC TCHIC!

**FA**  
"Des instruments de musique"  
Le tambourin

**SOL**  
"Des notes de musique"  
Il manque le sol  
"Les cris des animaux"  
Il fait comment le caméléon?  
Pastel  
Le hibou, ce hibou, tu vois

SLUUP!



## ANNEXE 8 – POESIE

### Le hérisson

Bien que je sois très pacifique,  
Ce que je pique et pique et pique,  
Se lamentait le hérisson.  
Je n'ai pas un seul compagnon.  
Je suis pareil à un buisson,  
Un tout petit buisson d'épines  
Qui marcherait sur des chaussons.  
J'envie la taupe, ma cousine,  
Douce comme un gant de velours  
Émergeant soudain des labours.  
Il faut toujours que tu te plains,  
Me reproche la musaraigne.  
Certes, je sais me mettre en boule  
Ainsi qu'une grosse châtaigne,  
Mais c'est surtout lorsque je roule  
Plein de piquants sous un buisson,  
Que je pique et pique et repique,  
Moi qui suis si, si pacifique,  
Se lamentait le hérisson.

Maurice CAREME



Année universitaire 2020 – 2021

**Master de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation**  
**Mention 1er degré**

**Titre du mémoire :** Elaborer un livre audio en classe de petite section.

**Auteur :** Aurore Allogho Boundzanga, née Rolland

**Résumé :** La construction de l'espace nécessite un apprentissage. L'élève a besoin de se familiariser avec son environnement pour entrer pleinement dans les apprentissages. Il s'agit ici d'aider les jeunes enfants à s'appropriier les lieux qu'ils fréquentent au quotidien en lien avec leurs univers sonores respectifs. L'élaboration d'un livre audio a été utilisé comme support de travail. L'expérimentation s'est faite auprès d'élèves de cycle 1. La recherche effectuée a consisté à comprendre en quoi la création oralisée d'un conte de randonnée pouvait permettre aux enfants de petite section de maternelle d'apprendre à se repérer dans l'espace. Une première hypothèse a stipulé que la création oralisée d'un conte en randonnée pouvait permettre aux élèves de se repérer dans l'environnement en développant leurs compétences en langage oral. Le second postulat a suggéré que ce projet pouvait permettre aux élèves de mieux appréhender différents endroits en éduquant leur ouïe à discerner différents bruitages. Cette étude montre que les apprenants arrivent à mieux se situer dans les divers espaces en les associant à leurs univers sonores respectifs et en acquérant un vocabulaire plus diversifié. Ils affinent ainsi leur repérage, leur ouïe et leur langage, ce qui permet un meilleur épanouissement au sein de l'école et une disponibilité optimale pour apprendre et pour s'ouvrir au monde.

**Mots clefs :** Espace, langage, vocabulaire, univers sonores.

**Summary :** The construction of space requires training. Students need to become familiar with their environment in order to fully enter into learning. This is about helping young children to appropriate the places they frequent on a daily basis in connection with their respective sound universes. The development of an audio book was used as a working medium. The experiment was carried out with cycle 1 students. The research carried out consisted in understanding how the oral creation of a hiking tale could allow children in the early kindergarten section to learn to navigate the area. A first hypothesis stipulated that the oral creation of a hiking tale could allow students to find their way around the environment by developing their oral language skills. The second postulate suggested that this project could allow students to better understand different places by educating their hearing to discern different sounds. This study shows that learners manage to situate themselves better in the various spaces by associating them with their respective sound universes and by acquiring a more diversified vocabulary. They thus refine their location, their hearing and their language, which allows a better development within the school and an optimal availability to learn and to open up to the world.

**Keywords :** Space, language, vocabulary, sound universes.