



HAL
open science

Comment l'enseignant peut-il aborder la géographie au travers d'un livre jeunesse ?

Coralie Magnenet

► **To cite this version:**

Coralie Magnenet. Comment l'enseignant peut-il aborder la géographie au travers d'un livre jeunesse ?. Sciences de l'Homme et Société. 2023. dumas-04350821

HAL Id: dumas-04350821

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04350821>

Submitted on 18 Dec 2023

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Mémoire

Présenté pour l'obtention du Grade de

MASTER

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention 1^{er} degré, Professeur des Écoles

Comment l'enseignant peut-il aborder la géographie au travers d'un livre jeunesse?

Présenté par
MAGNET Coralie

Sous la direction de :
Madame FEBVET-VUILLERMOT Edith

Année universitaire 2022-2023

Sommaire

Résumé.....	3
Introduction.....	4
I. Les enjeux scientifiques du sujet.....	6
I. 1 L'évolution de la géographie : d'une géographie qui décrit un paysage à une discipline qui pense l'espace.....	6
Une discipline qui se construit : des objets d'étude différents selon les courants de pensée.....	6
Une définition de la géographie: une science physique et humaine.....	11
Une discipline à part entière : la géographie scolaire.....	11
I. 2 La géographie scolaire dans les programmes de 2020.....	13
Les nouvelles attentes du programme.....	13
Le concept d'habiter et de l'habiter.....	18
I.3 L'évolution de la littérature jeunesse : de sa reconnaissance à un usage scolaire.....	22
La naissance du livre jeunesse.....	22
La littérature jeunesse contemporaine un moteur dans l'industrie du livre.....	23
Les différents types de livres.....	24
Le potentiel didactique et pédagogique du livre jeunesse.....	26
Intérêt du livre jeunesse en géographie.....	28
Interdisciplinarité du livre jeunesse et de la géographie.....	31
Problématique.....	34
II. Méthodologie.....	35
II. 1 Se repérer et se situer dans l'espace (cycle 2).....	35
II. 2 La recherche d'<i>Un bleu si bleu</i> de Jean François Dumont questionne les espaces.....	36
Un bleu si bleu, Jean François Dumont.....	36
Analyse iconotextuelle de l'album.....	37
Le contenu explicite et implicite du livre.....	38
Le livre met en lumière des notions géographiques.....	41
Le livre permet un enseignement transdisciplinaire.....	44
II. 3 Une situation d'enseignement pour questionner le monde utilisant comme support pédagogique <i>Un bleu si bleu</i> de Jean François Dumont.....	46
Conclusion.....	50
Bibliographie.....	51

Résumé :

Dans ce mémoire, en tant qu'étudiante en master MEEF j'ai été initié à l'intégration du livre jeunesse au sein de nos enseignements. Je me suis alors intéressée à l'objet qu'est le livre jeunesse et quel intérêt il peut avoir au sein des savoirs scolaires pour ne pas l'utiliser seulement comme simple outil de lecture mais d'intégrer ce support dans la transdisciplinarité. Mes recherches m'ont conduite à porter un regard curieux sur des livres de jeunesse afin d'en extraire des séquences pour permettre d'aborder la géographie avec des élèves de primaire des différents cycles.

Mots clés : littérature de jeunesse, géographie, transdisciplinarité, albums, nouvelles pratiques.

Summary :

In this thesis, as a MEEF master's student, I was introduced the integration of children's books into our teaching. I then became interested in the object that is the children's book and what interest it can have within school knowledge so as not to use it only as a simple reading tool but to integrate this medium into transdisciplinarity. My research led me to take a curious look at children's books in order to extract sequences from them to allow me to approach geography with primary school pupils of the different cycles.

Keywords: children's literature, geography, transdisciplinarity, albums, new practices.

Introduction

En tant que futurs enseignants du premier degré, très peu d'entre nous ont un cursus universitaire axé sur la géographie. Leur passé d'élèves nourrit les représentations des étudiants sur leurs approches de la géographie qu'ils voient généralement comme un enseignement classique et très descriptif. Face aux contenus des programmes inscrits dans des intitulés assez larges voire flous, les attendus peuvent être sources d'incompréhension de la part des enseignants. Le but étant de permettre aux élèves d'avoir une représentation de leur espace, le questionner et le pratiquer. L'œil sur le terrain ne suffisant plus, il faut dorénavant que l'élève intègre l'étude des comportements de l'Homme dans l'espace induisant des phénomènes économiques, sociaux, ou encore politiques sur l'explication du territoire. Si cette initiation des enfants à enquêter tant son territoire proche que l'espace lointain sont attendues par les programmes, en vue de leur transmettre des connaissances et compétences géographiques, cela conduit à s'interroger sur les méthodes des enseignants dans l'enseignement de cette discipline. Les professeurs doivent saisir l'intérêt de partir du vécu des élèves (décentration progressive de l'enfant autocentrée du cycle 1 à l'élève de cycle 3) pour les placer en tant qu'acteur de leurs apprentissages.

Un des moyens possibles par les enseignants pour enseigner la géographie est le livre jeunesse. La littérature jeunesse, étant omniprésente au sein des écoles primaires, elle y joue un rôle important. En effet, la littérature permet l'acquisition de compétences, d'éléments de culture qui en font des repères et construisent l'individu au fil des expériences culturelles scolaires et extrascolaires. Une importance qui se manifeste expressément par le Ministère de l'Éducation nationale en France : réussir l'apprentissage de la lecture à l'école, développer l'intérêt pour la lecture, offrir aux élèves des espaces et des temps de lecture, partager la lecture et le plaisir de lire. Mais il ne faut pas cantonner le livre jeunesse comme simple support au développement des capacités linguistiques. La littérature jeunesse est un véritable outil pédagogique polyvalent pouvant offrir la transdisciplinarité aux enseignants. Le livre en tant que fil conducteur, permettant à la fois d'aborder l'enseignement de la géographie, mais aussi des notions mathématiques avec la géométrie, d'arts,... les possibilités sont aussi riches que la variété de livres jeunesse présents sur le marché.

C'est à partir de là que je me suis questionnée sur les rapports des élèves à la géographie ainsi qu'au livre jeunesse. Face à mes propres représentations et les propositions des formateurs : L'enseignement de la géographie a-t-il changé ? En quoi le livre jeunesse est-il devenu objet

culturel et support pédagogique ? Que peut permettre de plus le livre jeunesse ? Pour aboutir finalement à :

Comment l'enseignant peut-il aborder la géographie au travers d'un livre jeunesse ?

Pour répondre à cette problématique j'ai dû retracer la disciplinarisation de la géographie, m'intéresser aux caractéristiques de la littérature jeunesse, me questionner sur le livre en tant qu'outil d'apprentissage, notamment grâce aux théories de Christophe Meunier, le tout en lien avec le développement spatio-temporel de l'enfant. Afin d'émettre des hypothèses sur l'intérêt effectif et pluridisciplinaire du livre jeunesse dans l'enseignement de la géographie.

I. Les enjeux scientifiques du sujet

I.1 L'évolution de la géographie : d'une géographie qui décrit un paysage à une discipline qui pense l'espace

La géographie telle que nous la connaissons actuellement a été modelée par différents courants géographiques qui ont concouru à l'enrichissement de son champ d'étude. Elle se veut à la fois science physique, sociale, politique, économique et culturelle,... Ce domaine omniprésent dans notre quotidien permet de mieux comprendre le monde dans lequel on vit à travers l'étude et l'analyse de la manière dont les sociétés s'installent, organisent, structurent et transforment leurs espaces. De par ces thèmes de recherche variés, cette discipline est un moyen pour les élèves d'explorer et penser le monde, et ce, dès l'école primaire.

Une discipline qui se construit : des objets d'étude différents selon les courants de pensée

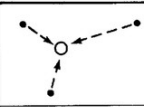
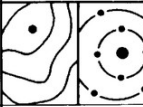
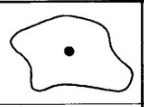
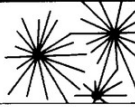
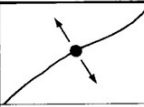
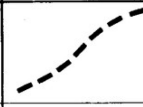
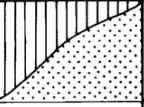
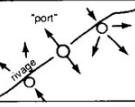
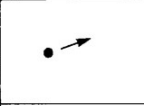

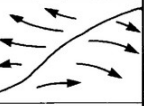
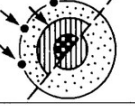
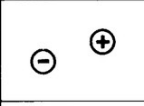
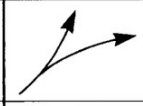
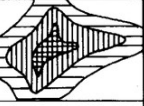

Comme j'ai pu le voir dans mes lectures, pour introduire cette partie, je dirais que la géographie s'est longtemps limitée à une simple description du territoire et/ou du monde, de la même manière que l'histoire se voyait simplifiée à la chronologie.

On peut évoquer que jusqu'au XXe siècle, la géographie est cantonnée à une démarche analytique de catégorisation du réel, autrement dit elle répond à la question « où », elle décrit le monde. Ce travail de description, qui est en grande partie présent dans la représentation de ce qu'est un géographe, ne permet pas de comprendre le territoire. La description, qui inclut l'observation, aboutit à la reconnaissance d'éléments constitutifs du paysage, à montrer leurs agencements, de fait elle sert un système de classification. La démarche de base était donc la relation description-observation-explication. Celle-ci se fonde sur une approche positiviste dans le sens où les procédés d'observation d'objets présentent un caractère scientifique et envisagent « l'observé » comme une certitude.

Par la suite, la géographie abandonne sa vision encyclopédique pour intégrer une démarche orientée sur le questionnement, faisant alors place à une approche constructiviste qu'Olivier Orain qualifie : « *il n'y a pas de connaissance d'un réel préétabli, mais seulement d'un réel tel que nous le questionnons, dans une époque donnée.* » Autrement dit la géographie ne décrit plus seulement les espaces, mais sa spécificité est de penser l'espace. Cela peut être illustré par la géographie dite

structurale à travers la chorématique de Roger Brunet qui consiste à représenter graphiquement une structuration de l'espace.

Échantillon de « La carte-modèle et les chorèmes » de Roger Brunet.

attraction				
	points attirés satellites	lignes d'isotropie orbites	aire d'attraction	liaisons préférentielles
contact				
	point de passage	rupture, interface	aires en contact	base tête de pont
tropisme				
	flux directionnel	ligne de partage	surfaces de tendance	dissymétries
dynamique territoriale				
	évolutions ponctuelles	axes de propagation	aires d'extension	tissu du changement

Les chorèmes sont des structures élémentaires abstraites de l'espace. Ce sont des formes qui par combinaison représentent des modèles géographiques du réel. Cette représentation ne se veut pas simplifiée, mais globalisante, l'assemblage assure diverses configurations ainsi qu'à différentes échelles ces dynamiques spatiales présentent sur le territoire. Ces formes, faisant partie d'un « alphabet de l'espace » selon Roger Brunet, sont un outil graphique et analytique. Ainsi, cet échantillon ci-dessus fait partie d'un ensemble qui couvre les besoins de l'expression cartographique des structures géographiques.

Mais cette grammaire spatiale a été critiquée pour sa négligence de l'influence humaine sur le territoire. D'autres courants de pensée mettent de côté le milieu naturel seul et ses caractéristiques au profit de l'Homme dans son milieu. C'est-à-dire qu'on étudie cette fois les rapports entre une société humaine et l'organisation des espaces dans le but d'expliquer des faits sociaux à l'aide d'une démarche multiscale. C'est une géographie socio-culturelle. Cette démarche, pour appréhender une situation géographique, fait appel à une large palette d'échelles possibles (du micro-local au mondial) et suppose la prise en compte de facteurs. Des facteurs spatiaux et non-spatiaux qui influencent cette organisation spatiale : facteurs économique, social, culturel ou encore politique.

Par ailleurs, Pierre Emile Levasseur scindait déjà au XIX siècle la géographie en géographie physique, politique et historique.

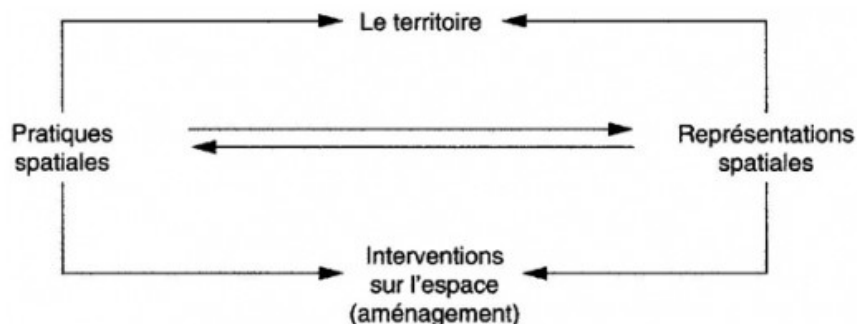
Ces évolutions de courants font donc naître le concept de territoire comme espace socialisé, faisant de la géographie une discipline qui pense l'espace et non plus comme une discipline qui décrit un paysage. C'est donc un domaine qui interagit à la fois avec les sciences physiques (agronomie, biologie, géologie...) et les sciences humaines (histoire, sociologie, ...). La géographie est alors une science sociale de l'espace.

On peut dire que finalement dans la géographie en tant que discipline, c'est le support d'étude qui a changé. Le concept d'espace a évolué. L'observation du terrain seul ne se suffit plus à lui-même, les informations collectées sont soumises aux outils du géographe (cartes, analyse numérique d'images...) et aux facteurs terrestres ou non. Antoine Bailly et Hubert Beguin résument ces facteurs sous 3 questions :

- qui ? Question qui fait référence à l'individu ou groupe d'individus qui occupent et utilisent l'espace.
- quoi ? Question qui fait référence aux situations économiques, politiques, sociales... de ce groupe d'individus qui conduisent ces derniers à s'organiser spatialement, se déplacer, assurer une gestion du territoire, ...
- où ? Question qui évoque la localisation, l'espace géographique.

Ainsi, au travers de ces 3 questions, on ne parle plus uniquement d'espace terrestre, il vient s'ajouter l'idée d'espace géographique au sein de la discipline. Cet espace géographique est donc : un concept élaboré par les géographes pour formaliser scientifiquement les caractéristiques de l'espace terrestre (André Dauphiné). Ce second espace est étudié comme le premier, soit en tant que supports donc par analyse spatiale, par exemple observer directement le quartier d'une ville et son type de commerce ; soit en tant que facteur de structuration, donc par l'analyse et la mise en réseau des données spatiales, pour exemple, on prend en compte les facteurs cités plus haut, tel que les habitants, et on observe alors indirectement ce qui justifie les types de services implantés dans le quartier (école, boulangerie, supérette...).

Cet espace en tant que paysage ou cet espace vécu distingué permet de laisser imaginer la richesse des thématiques qu'offre cette discipline à l'enseignement. L'élève, jeune géographe débutant, se questionnera autant sur le territoire que sur son aménagement.



Les pratiques spatiales font référence à l'espace en tant que produit social organisé avec ses acteurs, ses lois, et des règles d'organisations. Autrement dit l'usage du territoire par les humains (mouvement, déplacement, circulation). Ces pratiques spatiales sont sources aux représentations spatiales qui elles-mêmes influencent les pratiques spatiales. Ces représentations spatiales se superposent :

- 1. La représentation d'un espace. Ici, il est question d'une représentation d'un espace, qu'il soit réel ou imaginaire, à l'aide d'un support (carte, peinture, photographie, conceptions individuelles ou collectives).
- 2. La représentation par l'espace. Il s'agit de recourir à l'environnement pour y insérer les représentations d'un espace. L'environnement peut être réel (exemple : les artistes et le land art) ou numérique (exemple : les logiciels d'architecte).
- 3. La représentation dans l'espace. La représentation s'inscrit dans un espace donc elle est localisable.

A savoir que le contenu de ces représentations varie selon 3 caractéristiques : l'espace, le temps et l'acteur. Exemple : la représentation cartographique d'une ville va influencer l'usage et/ou le déplacement d'un usager (touriste).

Ainsi, nous pouvons voir que les pratiques spatiales et les représentations spatiales forment un espace organisé : un territoire. Et s'agissant des interventions sur l'espace, nous parlons d'interventions humaines sur l'espace qui ont pris en considération les pratiques et les représentations spatiales pour agir sur le territoire.

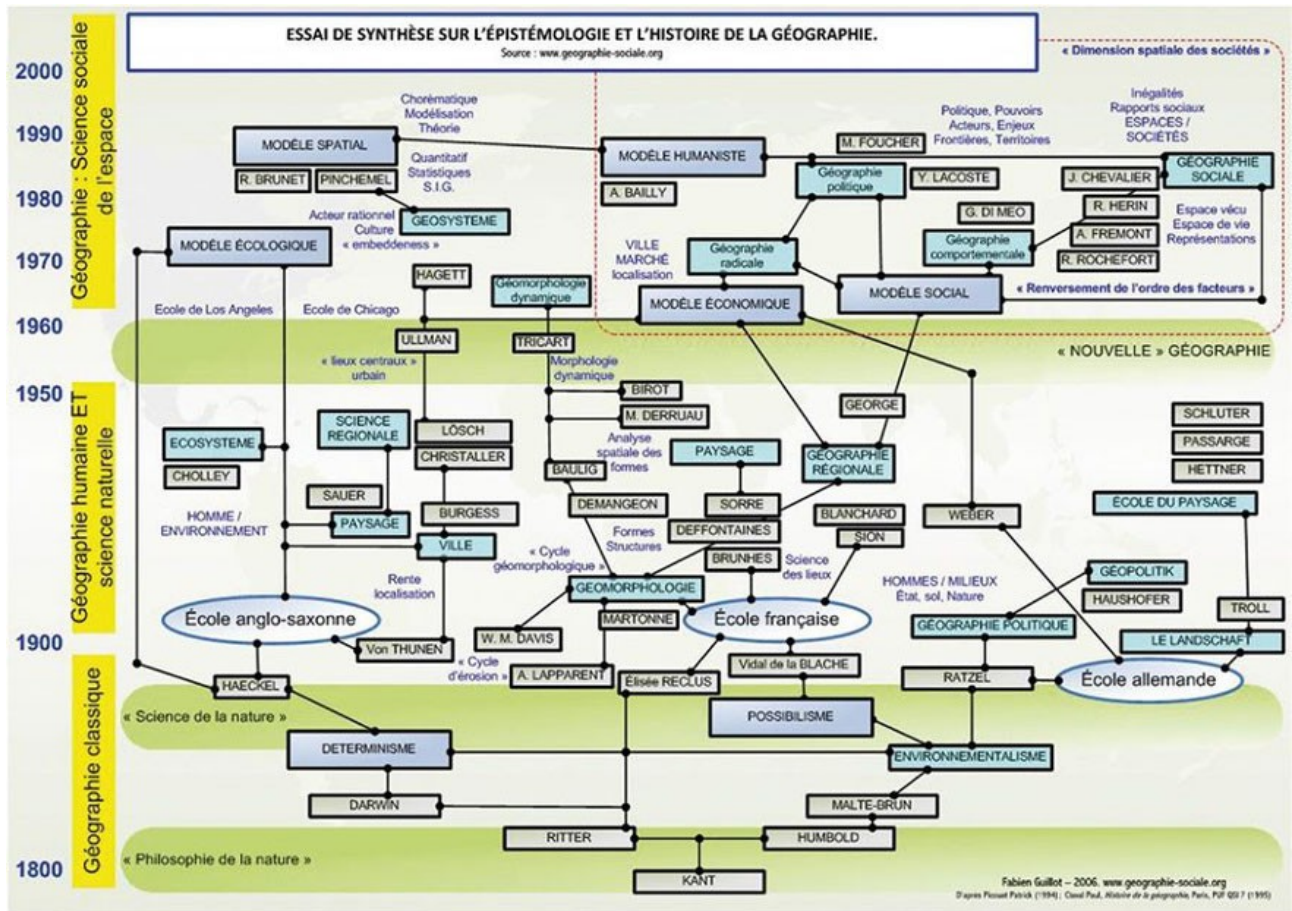
En résumé, délimiter la géographie et ses finalités oppose. Philippe Sierra dit : la géographie n'est pas clairement identifiée par le grand public. J'ai pu le constater en interrogeant mon entourage, famille, amis, camarades du master MEEF, ... la géographie relève tant de la connaissance du monde (culture général, capitales des pays...) , que de savoir se repérer (lire une carte, localiser les pays...), ou encore faisant rêver (géographie/exotisme donc voyage, variété du

paysage...). Ces derniers ne percevaient pas la géographie comme une science. Cette méconnaissance, qui ne touchait pas que le grand public à une époque, a conduit à ce que la géographie, en tant qu'étude de l'environnement (sciences naturelles) et étude du territoire (sciences sociales), ne devienne pas une discipline à part entière tardivement.

En effet au XIXe siècle, la géographie est vue comme une science physique. Cette discipline est une science de l'espace : observation d'un paysage, description et analyse pour le caractériser et conclure à des généralités sur un type d'espace particulier. L'étude des aspects physiques (climat, relief, répartition des espèces, ...) se confronte à la géographie qui s'intéresse à l'Homme dans son milieu (tradition Vidalienne). De fait, la géographie se veut devenir une science sociale dans laquelle sociologie, économie ou encore politique sont considérées. Une géographie sociale devenue prééminente sur la géographie physique. Mais par la suite, la discipline éclate et provoque la création de plusieurs « géographies ». En parallèle la naissance de la « nouvelle géographie » au XXe siècle, affirmant que tout phénomènes géographiques possèdent des explications logiques et appelant à une démarche quantitative, conduit le géographe, par des études approfondies, à penser l'organisation d'un espace. (telle que la chorématique de R.Brunet). Cette nouvelle géographie devient la science de l'organisation de l'espace qui ne se limite plus à la description, mais à la recherche d'explications en alliant l'écosystème et le système socio-économique. Cette nouvelle géographie semble trop réductrice sur le côté humain alors de nouvelles approches apparaissent : l'approche behavioriste et son étude de la relation Homme-milieu, les analyses sociales du courant marxiste selon lesquelles l'individu est influencé par des processus sociaux et économiques ou encore le courant humaniste qui parle en plus d'espace vécu de l'espace perçu par l'individu doté d'opinions et d'aspirations ajoutant alors les données qualitatives aux données quantitatives.

Tout cela conduit à la géographie dite contemporaine en tant que science sociale de l'espace. Cette géographie aux multiples facettes qui a pour objectif l'étude de l'espace terrestre et de son organisation tant naturelle que culturelle permet de la rendre active. L'espace géographique étudié directement ou indirectement laisse à la géographie des portes ouvertes à de nouvelles thématiques. Donc l'espace se veut être le reflet d'une société à un temps donné et produit de l'action humaine.

Un essai de synthèse sur l'épistémologie et l'histoire de la géographie par Fabien Guillot.



Une définition de la géographie : une science physique et humaine

L'évolution historique des démarches permet de ne pas définir la géographie comme simplement une science qui a pour objet la description de la Terre. La géographie est aussi « *une science sociale qui étudie le rapport des sociétés humaines à leurs espaces.* »

Une discipline à part entière : la géographie scolaire

La géographie s'est progressivement inscrite dans les programmes, elle est considérée pendant longtemps comme facultative et est associée avec l'histoire au XIXe siècle. Mais au sein de ce couple, l'histoire a plus de poids, en effet la géographie est vu comme un outil pour localiser l'histoire dans l'espace. L'indépendance et l'inscription de cette discipline scolaire dans les programmes des élèves sont soumises tant à la discipline universitaire qu'à la fixation des programmes par l'État.

Au début du XXe siècle, il est question pour les élèves de mémoriser un ensemble de données se rapportant aux lieux et aux faits géographiques dans le but de restituer le tout sur une

carte ou un croquis. Pour simplifier, la géographie se voit comme un ensemble de termes géographiques de l'espace mondiale à savoir : départements, fleuves, continents... Jean Antoine Lettrone en 1825 parle d'une géographie basée sur la mémoire. Ce qui conduit à un enseignement de méthodes mnémotechniques et questions/réponses. En résumé, un apprentissage par le par cœur, nul besoin de réfléchir, l'apprentissage se limite à ses yeux et à la mémoire selon Buache de la Neuville. Donc si la géographie sert uniquement à donner des repères, elle ne sollicite aucune compréhension, ni d'explication.

Cette manière d'enseigner se retrouve sur une longue période faisant alors une continuité dans la géographie à enseigner de la géographie enseignée, les enseignants et les élèves connaissent la même géographie. En interrogeant mes proches, j'ai pu constater qu'il considère que ce type de contenu fait encore partie des programmes scolaires pour les élèves. Alors que la géographie scolaire subit des mutations dans les années 1970.

Dans les années 1970, la critique de l'apprentissage de la discipline, la mutation de l'objet d'étude de la discipline universitaire et les théories de l'enseignement ont conduit à l'évolution de la pédagogie et de la didactique de la discipline scolaire. Autrement dit le contenu, les finalités et les pratiques de cet enseignement. En 1982 on tend concrètement vers la compréhension de son milieu, dans les instructions officielles de l'école primaire : *« l'histoire et la géographie apportent aux élèves les outils conceptuels nécessaires à la compréhension du monde actuel. »* La finalité de l'enseignement est donc que l'élève étudie son milieu tout en ayant conscience des relations entre l'homme et son milieu. A côté de ça, Jean Piaget et sa logique des stades de développement de l'enfant enrichissent la pédagogie de la géographie. L'élève de primaire qui doit passer de l'espace vécu à celui de l'espace perçu, fait que l'école doit suivre le développement psychologique des enfants pour qu'ils construisent ses connaissances en explorant son environnement. De fait dans les années 80, on retrouve des activités d'éveil, la géographie se mêle aux sciences sociales pour faire l'expérience de son environnement. Mais cette évolution didactique déstabilise le corps enseignant, ce dernier habitué à enseigner des morceaux du monde doit enseigner un contenu géographique problématisé. On peut rebondir sur cette période avec l'évolution de la discipline universitaire de la géographie qui entre dans la géographie comme science sociale de l'espace. La géographie s'apparente alors à la géographie contemporaine qui se veut active et pense alors l'espace géographique, et ne le décrit pas seulement, sous la lumière de nouvelles thématiques. A partir de là, on peut commencer à parler du début d'une distinction entre géographie à enseigner et celle de la géographie enseignée.

Par la suite, les activités d'éveil laissent place à la discipline scolaire telle que l'on connaît aujourd'hui. Autrement dit la géographie s'enseigne au cycle 3 alors qu'au cycle 2, on parle dans les programmes de découverte du monde. Toutefois, le contenu des enseignements qui répond aux instructions officielles subit régulièrement des modifications. Dominique Chevalier parle de : « *tentatives de recomposition de la géographie à enseigner : de nouveaux espaces, de nouveaux objets d'études, de nouvelles perspectives apparaissent ou disparaissent.* » L'enseignement de la géographie s'oppose alors sur : un enseignement de l'espace nationale, mais aussi un enseignement géographique ouvert sur le monde ; retourner aux bases factuelles de la géographie ou favoriser la compréhension du monde par la problématisation. Des changements qui ne permettent pas aux enseignants de s'approprier la « géographie enseignée ». Thierry Philippot et Philippe Charpentier évoquent l'idée qu'il n'existe pas une géographie enseignée, mais une pluralité de géographies enseignées au regard de leurs finalités (mémorisation de faits géographiques, questionner son milieu, géographie et interdisciplinarité...) et en raison de l'enseignement reçu durant la formation des enseignants eux même et des nouvelles thématiques à s'approprier dans l'enseignement de cette discipline. C'est pourquoi on peut résumer la géographie scolaire comme un système qui a perdu de son unité au cours du temps et en raison de divers acteurs étatiques qui ont désynchronisé la géographie à enseigner de la/les géographie(s) enseignée(s).

I. 2 La géographie scolaire dans les programmes de 2020.

Après cette analyse des programmes scolaires de la géographie scolaire, je détaillerai plus le programme actuel afin de répondre à ma problématique.

Les nouvelles attentes du programme

La géographie scolaire contemporaine est désormais organisée autour de questions thématiques encourageant la problématisation des sujets et faisant appel à une démarche multiscale. On y retrouve entre autres : l'habiter, les mobilités, les ressources ou l'aménagement du territoire.

La géographie scolaire au regard des programmes, répond à un enseignement continu et progressif. Cette progression sur le long terme répond au développement psychique spatial de l'enfant. En effet l'enfant a un rapport à l'espace selon son développement. Jusqu'à ses 3 ans, il est question d'espace subi puis d'espace vécu. C'est-à-dire qu'il ne vit son espace seulement lorsqu'il peut explorer le monde qui l'entoure (manipulation, répétitions, imitations,... tout ce qui relève du sensori-moteur). A partir de 7 ans, il est question d'espace perçu. L'enfant est capable de se repérer

et de se déplacer dans l'espace proche. Il est petit à petit décentré. Enfin, sans qu'il n'ait besoin de se déplacer, il devient capable de concevoir son espace, de le représenter.

En parallèle de ce développement psychique, l'enfant appréhende l'espace de manière personnelle. Saisir l'espace diffère selon son niveau social et les besoins de la famille, mais aussi par mimétisme de son entourage. Donc, avant même d'appréhender la géographie en tant que discipline, les enfants, les personnes de manière générale ont des représentations personnelles du territoire.

Pour suivre l'acquisition de cette culture géographique à l'école élémentaire, en prenant en compte le cheminement cognitif des élèves, je m'appuie sur 4 échelles de Jean François Thémès qui les aborde pour le lycée. Il s'agit :

- *de la transmission d'une vision autocentrée du monde* : à l'école primaire, l'enseignant doit faire découvrir et observer l'environnement proche et familier de l'enfant, il part alors de son vécu (cycle 1). Mais aussi pourvoir à une transmission de son entourage afin d'accéder à la difficile représentation de cet espace (cycle 2).

- *de l'initiation à d'autres accès au monde non encore familiers* : un idéal qui commence à apparaître à partir du cycle 2, là où l'enseignement commence à ouvrir le champ de vision de l'élève pour conduire à une comparaison des espaces.

- *d'une distanciation critique vis à vis des représentations sociales du monde* : les élèves doivent être capables de faire part de leurs observations, accepter un autre avis, mais surtout se questionner au travers de la géographie sur l'espace (pourquoi ceci, pourquoi sous cette forme, depuis quand, comment cela évolue-t-il ?... pour aller au cycle 3 jusqu'à la question pourquoi c'est là et pas ailleurs ?)

- *la construction d'une pratique spatiale réflexive* : c'est découvrir et questionner l'espace terrestre, autrement dit l'étude du paysage, et l'espace géographique, en tant qu'espace organisé par l'Homme qui répond à des objectifs fondamentaux (habitat, production...), au travers de thématiques et notions avec l'aide d'outils et de méthodes pour que l'élève dépasse son espace vécu et puisse accéder à la compréhension et à la pratique d'un espace social.

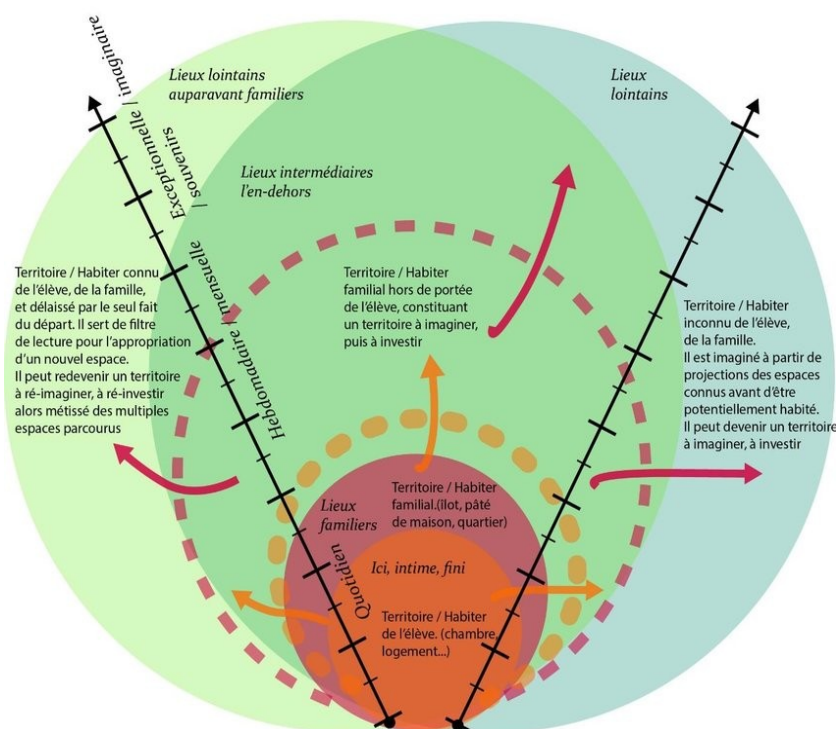
Les programmes de l'école primaire actuellement porte autant sur la géographie naturelle ou physique, c'est à dire portant sur la description de la Terre, que la géographie sociale et culturelle, qui on le rappelle étudie les rapports entre les espaces et les sociétés. C'est une nouvelle mouture de l'enseignement de la géographie à l'école élémentaire : thèmes, problématisation et démarche multiscale. Cette idée de problématisation fait directement référence aux nouvelles attentes

d'enseignement et se veut être un atout dans l'apprentissage de l'élève. Car apprendre, c'est construire. Construire des connaissances, c'est mettre en relations, réorganiser des connaissances déjà présentes pour transformer son système cognitif. En effet, si on veut redonner l'action à l'élève, qu'il soit donc acteur au sein de ses apprentissages, il convient de prendre en compte les conceptions initiales de ces élèves. Pour enseigner la géographie et comme pour toute autre discipline, l'enseignant ne peut partir du postulat que l'enfant a un esprit vierge de toute connaissance. L'enfant s'est approprié son espace par ses propres représentations du fait de son vécu. Ces images mentales peuvent être ou non un obstacle, c'est pourquoi l'enseignant se doit d'en avoir conscience, soit pour les rectifier, soit pour les préciser, ou prendre appui sur elles (J. Piaget).

Ces conceptions initiales se doivent d'être recueillies par l'enseignant afin d'appréhender la manière dont les élèves perçoivent et vivent l'espace. A partir de là, il peut leur révéler leurs visions implicites de l'espace. Ainsi l'élève confronte une réalité nouvelle à son schéma mental préexistant.

Pour permettre l'intégration de cette pratique de problématisation, les programmes d'enseignement usent d'une nouvelle mouture des notions géographiques. On parle donc d'une démarche multiscalaire, ou plus simplement le fait d'aller de l'espace proche à l'espace lointain. L'enseignant doit permettre à l'enfant de passer de son espace vécu à un espace conceptualisé du vaste monde. Abraham Moles et Elizabeth Rohmer expriment ci-dessous l'idée d'avancée progressive dans la diversité des espaces au fil de l'âge.

Adaptation des coquilles de l'être humain, d'après A. Moles et E. Rohmer 1972 et A. Frémont 1976



La difficulté apparente dans cette conception est : l'étape du lointain. Elle est une étape de rupture entre l'apprentissage de l'espace vécu et l'espace représenté. C'est au cycle 2 que les élèves font face à cette rupture. Les programmes d'enseignement permettent d'approfondir le propos.

En maternelle, on ne parle pas de géographie, mais « d'explorer le monde/se repérer dans le temps et l'espace ». L'élève fait l'expérience de son espace proche par ses déplacements et se crée des repères au sein de son environnement. L'élève trop autocentré n'a pas la capacité cognitive d'explorer un environnement plus lointain et de le questionner. De plus, l'enfant explore un espace vécu affectivement (maison, école) (idée de stade sensori-moteur de J.Piaget). Les programmes ont pensé la construction du cadre spatio-temporel chez l'élève au regard du développement de l'enfant.

C'est en cycle 2 que les élèves questionnent le monde et se confrontent à l'étape de rupture. Les apprentissages de la maternelle sont repris et approfondis, ainsi après l'exploration et l'observation du monde proche, le même procédé s'applique pour les espaces plus lointains. L'étude de l'espace s'allie à la compétence : se repérer dans l'espace et le représenter, elle oblige ainsi l'élève à développer des capacités de décentration et d'abstraction pour pouvoir se situer sur un plan géographique. L'enfant se confronte cette fois à l'espace perçu. Il est capable en fin de cycle de saisir une notion d'espace organisé, d'être initié à l'utilisation d'outils géographiques (plan, maquette...) et de manier le vocabulaire lié à la spatialité.

Le terme de géographie n'apparaît qu'au cycle 3. La discipline se divise en plusieurs thématiques, répondant ainsi en plus de l'apprentissage par le procédé multiscalair, à cette mise en place de la problématisation des apprentissages. Les thèmes visent surtout à comprendre la pratique d'un espace social.

- au CM1 :

Thème 1 : Découvrir les lieux où j'habite

Thème 2 : Se loger, travailler, se cultiver, avoir des loisirs en France

Thème 3 : Consommer en France

- au CM2 :

Thème 1 : Se déplacer

Thème 2 : Communiquer d'un bout à l'autre du monde grâce à l'internet

Thème 3 : Mieux habiter

Les élèves de cycle 3 doivent « être capable de nommer et caractériser des espaces et des lieux, à les localiser et les situer à différentes échelles » (eduscol). Ils sont amenés à être confrontés à des outils géographiques variés et notamment ceux numériques (ex : Géoportail), employés un langage spécifique comme ils le font dans d'autres disciplines telles que les sciences. L'élève acquiert ce

langage oral (lexique) et écrit (codes, cartographie, ...) grâce à l'enseignant qui lui transmet les codes afin d'être un véritable géographe.

L'accent est donc mis sur l'acquisition de la lecture de repères géographiques, mais aussi la capacité de verbaliser et d'utiliser différents langages, afin d'avoir une vision du monde qui l'entoure. L'intérêt n'est donc plus l'acquisition d'un bagage géographique, mais aujourd'hui les programmes veulent que l'élève s'approprie des concepts et notions afin d'être capable de les utiliser pour comprendre le monde qui l'entoure. La seule vision du monde ne suffit pas, l'élève doit être acteur dans son apprentissage pour devenir acteur dans son monde. Il peut être fait référence ici au cours d'éducation morale et civique que doit assurer l'enseignant à sa classe. Un élève acteur car futur citoyen.

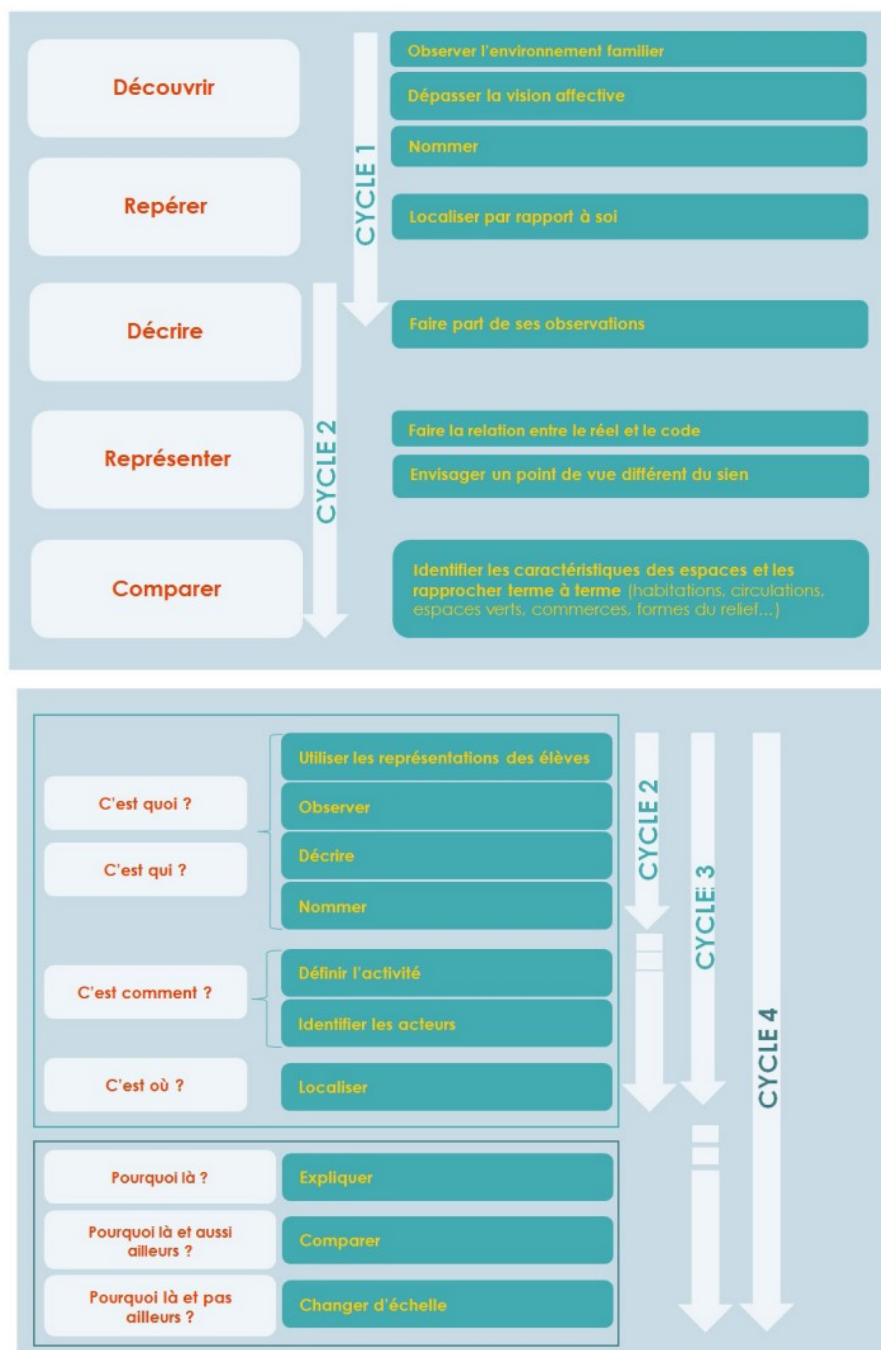
Les outils géographiques cités dans les programmes appellent de suite à l'outil géographique incontournable des salles de classe et de l'enseignant : la carte. L'école souhaite des élèves acteurs de leur enseignement, en cours de géographie l'enseignant pousse ses élèves à endosser un rôle de géographe. Un rôle en explorant, observant et analysant son environnement, et ce, à l'aide d'outils géographiques. Des outils d'observation directe tel que les yeux (notamment en cycle 1), ou encore la boussole, le sismographe, le télescope qui sont des instruments indiquant des phénomènes. Mais aussi des outils d'observation indirecte (notamment en cycle 3). Ces derniers sont des intermédiaires entre l'élève/chercheur et le sujet d'étude, on retrouve donc la carte (relief, topographiques, schématiques...), le planisphère, les plans, le globe terrestre, les photographies, les articles, le numérique, le paysage... un panel d'outils d'observations indirectes s'offrent à l'enseignant pour permettre à ses élèves d'observer et interroger un territoire.

Mais cette géographie qui se base avant tout sur l'Homme et ses comportements dans l'espace (l'habiter, le consommer...) offre la possibilité d'ouvrir la voie à de nouveaux outils d'observations de l'espace tel que la littérature jeunesse. En effet, tout récit (ici plus précisément récit de littérature de jeunesse, textuelle ou iconotextuelle) porte une dimension spatiale. Il n'existe pas de récit sans un « espace narratif », car le récit commencerait dès lors que l'auteur/illustrateur déplace des personnages dans un espace donné qui voit ses contours se préciser au fil de la lecture. Cette idée de déplacer, de trajet abordé par l'angle du récit est théorisé par Christophe Meunier sous le terme de spatiogenèse. Selon lui, les albums ne se contentent pas de transmettre des espaces, mais de la spatialité. Il fait le lien entre le déplacement du personnage (extraction du personnage de son espace) à l'exploration de nouveaux espaces (trajectoire). Cette idée est parfaitement illustrée dans « *Le jour où j'ai raté le bus* » de Jean Luc Luciani, découvert durant ma formation MEEF, un

album destiné au cycle 3 dans lequel un petit garçon avec un retard psychomoteur est extrait de son univers protégé en prenant un autre bus, s'en suit un voyage inattendu dans les quartiers de Marseille.

« L'espace narratif » existe au travers de l'énonciation ; une conception évoquée par Jean-Michel Adam « *Les récits ne peuvent se passer d'un minimum de description [...] du cadre de l'action. Les données descriptives [...] indices ou fragments [...] semblent avoir pour fonction essentielle d'assurer le fonctionnement référentiel du récit et de lui donner le poids d'une réalité.* » Ainsi si tout récit possède une dimension spatiale, alors tout récit est une pratique de l'espace. (Michel de Certeau).

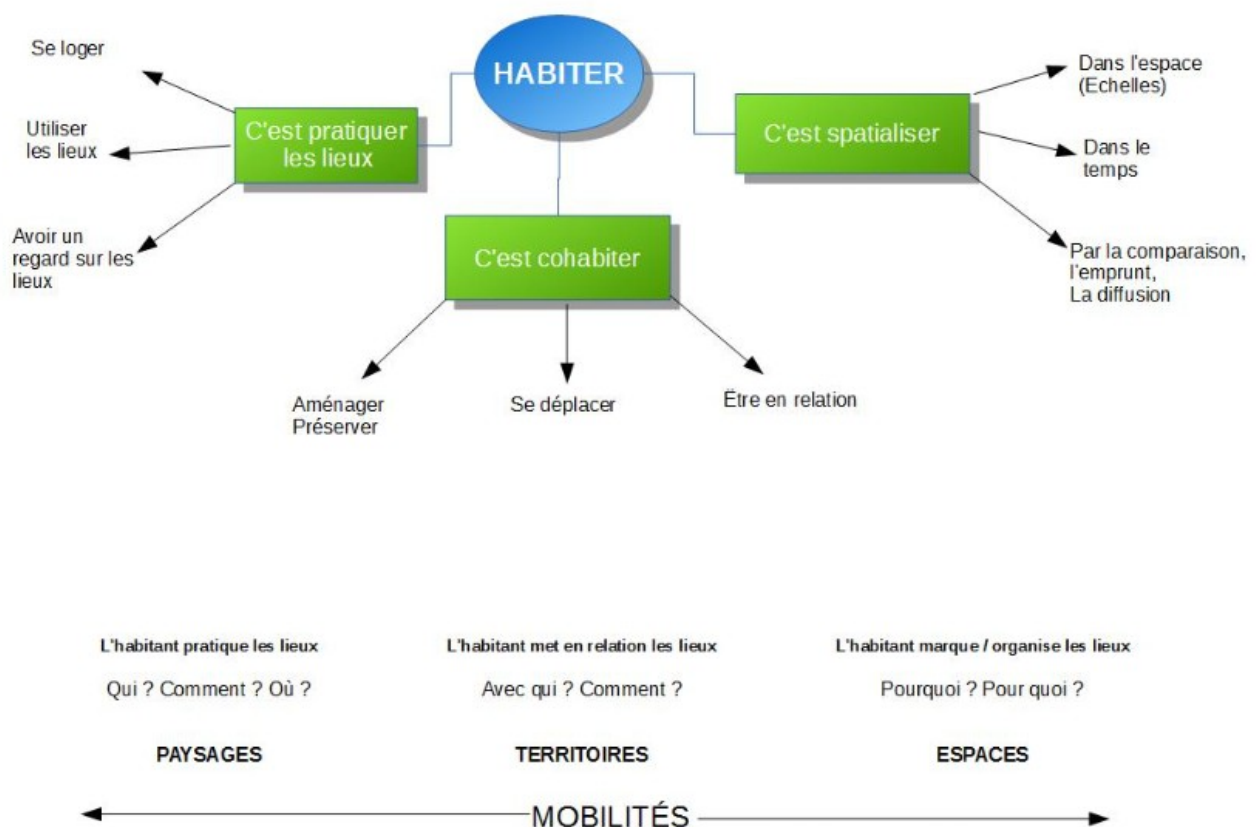
Schéma synthétisant la progression des élèves dans l'enseignement de la géographie,
Ressources éducol.



Le concept d'habiter et de l'habiter

Pour rappel, la géographie se définit en partie comme « *une science sociale qui étudie le rapport des sociétés humaines à leurs espaces.* » La société humaine est composée d'individus vivant dans un espace. Le simple fait de vivre dans un espace peut être défini par la notion d'habiter cet espace. L'usager est une donnée localisée spatialement et temporellement. Pour reprendre Roger Brunet et Hervé Théry : habiter devient une façon d'être qui colle à l'habit. En effet habiter géographiquement ne se réfère pas seulement à vivre dans un logement donné, mais pour faire le parallèle au programme du cycle 3, habiter c'est découvrir son milieu (Thème 1 CM1) ; habiter c'est pratiquer des lieux géographiques : lieu de travail, lieu d'habitation ou encore lieu de culture, de sport, de loisirs... (Thème 2 CM1) ; habiter c'est faire l'usage de son milieu et connaître ses enjeux (Thème 3 CM1 et Thème 3 CM2) ; habiter c'est aussi se déplacer dans un espace organisé à différentes échelles (Thème 1 CM2) ; habiter à l'air numérique : mobilité immatérielle/numérique de l'information (Thème 2 CM2). Habiter s'enseigne à l'aide de la notion de mobilité. Habiter permet de faire le constat des pratiques des hommes dans une société toujours plus évoluée, mettant en lumière alors des sociétés à habitants mobiles, qui conduit à penser que leurs pratiques structurent l'espace. Des pratiques d'habitats, de lieux, des pratiques partagées avec autrui ou encore des pratiques aspirées qui fondent un mode d'habiter poly-topique, autrement dit caractérisé par la pratique de lieux multiples. Olivier Lazzarotti évoque la signature géographique de chaque habitant lorsqu'il pratique des lieux. La géographie, finalement étudie la trace humaine au présent tout comme l'histoire étudie les traces du passé.

Schéma du concept « habiter » issu du site internet de l'académie de Nantes.



Quant à l'habiter c'est le concept qui vient analyser ces différents « habiter » en tant qu'actions/pratiques. Ainsi habiter fait le lien entre cette pluralité de pratiques concrètes de l'homme et son environnement. Cette spatialité est interrogée par l'élève, qui réfléchit sur ce qui fait qu'un individu ou un groupe d'individus sont là et pas ailleurs, mais aussi le type de lien qu'entretient cet usager avec son environnement. En effet, la géographie en tant que science sociale de l'espace prend en considération ce facteur humain pour questionner le sens de l'inscription spatiale de l'individu ou groupe d'individus et de son impact dans un espace.

Mais alors qu'est-ce qui justifie l'habiter dans les programmes scolaires ? Ce concept s'est introduit progressivement dans les programmes scolaires de géographie suite aux réformes du ministère de l'Éducation entamées déjà dès 2008. Cette géographie enseignée rompt ainsi avec les démarches d'enseignement descriptives et encyclopédiques critiquées dans le passé. Le concept de l'habiter parle aux élèves : il renvoie à l'habitat et ce qui l'entoure, l'élève peut observer alors son quotidien. L'habiter fait référence aux pratiques d'un lieu, les mobilités pour aller à l'école au sport, au travail,... sont des observables de l'élève. D'autant plus que ces observations sont encouragées en classe par l'éducation du regard telle que la lecture géographique des territoires. Ces dimensions s'inscrivent dans le vécu de l'élève. Parcourir son propre territoire assure à l'élève une première étape dans la découverte et l'analyse d'un territoire. Ainsi, l'intérêt de cette expérience directe, accessible par chacun, permet à l'élève de transférer ces questionnements et analyses sur d'autres situations et territoire dans le monde.

La mise en parallèle de la lecture géographique et de l'évolution continue et progressive de l'apprentissage géographique à l'école élémentaire (du vécu des élèves aux paysages lointains/inconnus) interroge les représentations de l'espace. L'enseignant doit fournir une pluralité de représentations en changeant de focale : tant aériennes (une limite constatée dans les précédents enseignements de la discipline qui se voulait similaire à la carte afin d'observer les espaces terrestres dans leur ensemble) que des vues au sol, inscrit dans des lieux,... donc offrir des représentations plus riches. Ces représentations de l'espace ont 4 intérêts : elles interrogent par l'analyse de la répartition spatiale, elles expliquent des faits, elles communiquent directement ou indirectement en fournissant des explications ou en sollicitant des hypothèses, et pour finir elles illustrent des notions et peuvent servir de repères aux élèves.

Pour contraster encore avec les anciens contenus et finalités des programmes, l'habiter réintroduit le facteur humain et ses pratiques sur le territoire afin de ne pas oublier le rôle que les individus tiennent sur l'organisation spatiale. Ici, il est question donc d'identifier ses pratiques et d'en analyser leur action sur l'espace et pas d'une simple finalité de mémorisation d'informations

géographiques comme ça a pu être le cas autrefois. Ainsi l'élève en plus de comprendre son milieu, et de s'ouvrir également à l'altérité en découvrant d'autres pratiques de l'espace, car chacun habite le monde différemment, il peut voir en plus les enjeux civiques de ces modes d'habiter. Il faut rappeler que l'enseignant éduque des futurs citoyens, ainsi l'habitant peut être vu également comme citoyen pouvant agir sur les décisions qui concernent son territoire.

Enfin, la réforme a voulu produire un effet d'attrait auprès des élèves par :

- un enseignement multiscalair de la géographie qui guide l'élève dans une exploration du monde,
- l'habiter étant un concept qui questionne le sens et l'impact de l'inscription sociale, il fait entrer d'autres notions (écologie, philosophie...). Pour exemple, l'analyse des produits du petit-déjeuner de Christian Grataloup en tant que produits du quotidien mondialisés. Cette analyse conduit l'élève à réfléchir à sa pratique, se confronter à l'altérité des habitudes de ses camarades, mais aussi du monde : comment chacun a participé à agir sur ce monde avec sa consommation et que mondialisation et réseaux redéfinissent les distances (proche/lointain). Mais cette situation pédagogique peut se mettre en parallèle avec l'éducation à la santé par exemple.
- la mise en réseau des notions qui influence la mise en œuvre des situations d'apprentissage (interroger ses pratiques, des jeux de rôles pour débattre sur des pratiques différentes, observer une pluralité de représentations des paysages, enquête de terrain, étude de cas la variété du support d'information : récit, témoignage, livre, schéma, plan... s'ajoute au corpus documentaires traditionnels)

On peut alors dire que la géographie enseignée s'est nourri des problématiques de la discipline universitaire pour ne transposer que ce qui est utile aux élèves, en l'occurrence utiliser l'habiter assure aux élèves de pouvoir « *comprendre comment le monde fonctionne et en quoi les actions de chacun participent de son fonctionnement* » (J.F Thémines). En résumé, l'habiter est un concept à enseigner pour montrer la diversité de l'appropriation humaine de l'espace terrestre et permettre une lecture du monde.

Je conclus cette partie en disant que le programme de géographie est donc centré sur l'étude des espaces au moyen du concept de l'habiter. La géographie n'a donc pas de limites, elle s'intéresse à tout dès lors que cela peut faire l'objet d'une analyse spatiale. Pour que l'élève puisse géographier, l'enseignant assure un enseignement inscrit dans une démarche inductive. Une démarche qui consiste donc à donner priorité à l'expérience vécue pour recourir ensuite aux savoirs. Un processus de construction de connaissance sur le long terme qui se reflète dans les instructions officielles et se plie au développement psychique spatial de l'enfant. De plus la construction fondée

sur le questionnement permet à l'enseignant de proposer alors d'entrer dans les différents thèmes de nombreuses façons notamment avec l'aide de divers supports : allant de l'art, au témoignage ou encore à la littérature. Ce support devient géographique par les interrogations que l'on peut faire. Alors questionner pour comprendre des territoires à proximité et découvrir des territoires lointains d'une part, mais d'autre part, c'est aussi forger le regard critique des élèves pour favoriser son autonomie face aux informations.

I. 3 L'évolution de la littérature jeunesse : de sa reconnaissance à un usage scolaire

« Ensemble des livres destinés à la jeunesse, depuis la petite enfance jusqu'à l'adolescence. » (Larousse). Une définition simple qui ne reflète pas sa lente création. Le livre jeunesse est devenu un véritable objet qui à sa place au sein des écoles. Il est devenu un support d'enseignement et ne se destine pas seulement qu'au plaisir de lire de manière générale.

La naissance du livre jeunesse

Avant de parler de littérature de jeunesse ou même de littérature enfantine, les enfants ne pouvaient trouver leur compte en lecture que dans les récits écrits pour les adultes. Aux prémices des livres destinés aux enfants, ce sont surtout des ouvrages à caractère pédagogique et moralisateur. Les morales qu'on peut retrouver dans *Les Fables* de Jean de La Fontaine ou encore dans les *Contes de ma mère l'Oye* de Charles Perrault illustre l'idée d'instruction propre à la littérature de l'Ancien Régime. Hormis les manuels d'apprentissage créés à leur intention les enfants n'ont pas de littérature réellement écrite pour eux, et s'emparent alors de ceux qui ne leur sont pas destinés tels que *Robinson Crusoé* (1719) de Daniel Defoe, *Les voyages de Gulliver* (1726) de Jonathan Swift ou encore sur les épopées antiques ou romans de chevalerie.

La littérature de jeunesse naît à Londres en 1750 avec la création d'une librairie-maison d'édition par John Newbery spécifiquement adaptée aux enfants. En France, on peut parler de véritable essor pour la littérature jeunesse au XX siècle dû notamment à la loi Guizot de 1833, qui contribue à l'alphabétisation d'un plus grand nombre d'enfants et de fait, va favoriser un contexte propice à l'innovation et l'évolution de la littérature de jeunesse. On peut voir apparaître, à travers Pierre-Jules Hetzel éditeur français, le début des livres « *pour amuser les enfants en exerçant leur imagination au profit de leur cœur* ». En parallèle du développement de l'écrit de jeunesse, c'est la part accordée à l'image dans l'édition pour enfants qui ne cesse de croître également. Les

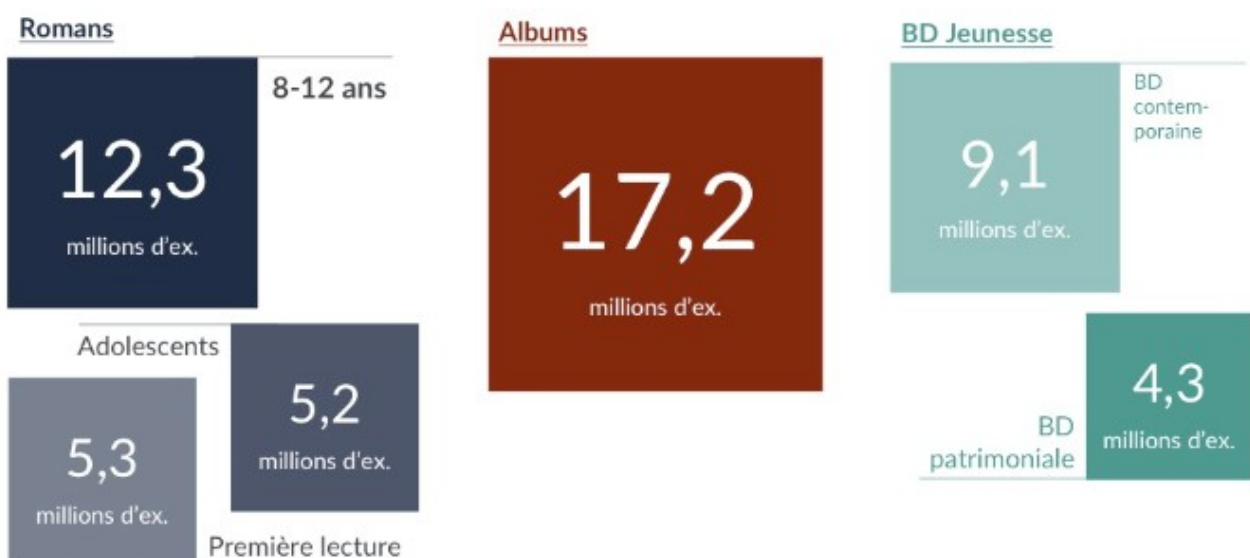
illustrations se développent, essentiellement grâce aux images d'Épinal, et commencent même à prévaloir sur le texte.

Mais la littérature jeunesse ne trouve sa légitimité d'une part que lorsque les éditions, influencées par les courants de réflexion sur l'éducation, prennent en compte les goûts et besoins des jeunes lecteurs, l'apparition de guides de sélections de livres pour enfant, ou encore la multiplication de prix littéraires. Et d'autre part quand la littérature de jeunesse fait son entrée dans les programmes scolaires en 2002 à l'école élémentaire accompagnée de liste renouvelée d'ouvrages conseillés par cycles.

La littérature jeunesse contemporaine un moteur dans l'industrie du livre

La littérature jeunesse au XXIe siècle s'épanouit d'un point de vue économique et créatif. Les ventes du livre jeunesse s'envolent. En 2020, on parle de 83 millions de livres jeunesse vendus soit 1 livre sur 4 (source Actualitte.com) ou encore en 2021, on parle de 10 millions de livres vendus en plus par rapport à 2020 (source IDBoox). Ce marché stable montre l'intérêt que portent les individus à ce type de lecture, et c'est aussi sans compter la fréquentation des bibliothèques. L'augmentation de ces ventes est à mettre en corrélation avec le développement qualitatif du livre : nouvelles formes de livres, nouveaux genres,... une créativité et une originalité qui font de ce livre un secteur dynamique dans l'édition. Un réseau créatif qui s'impose sur la scène internationale, qui diversifie et renforce l'équilibre global du livre, et notamment du livre illustré. En effet, ce sont les albums illustrés et BD qui représentent plus de la moitié des exemplaires vendus.

Volume des ventes en 2020, données statistiques provenant du site Actualitte.com.



Les différents types de livres

Pour définir les types de livres, je me suis tournée vers le livre de Sophie Van Der Linden, « *Tout sur la littérature jeunesse de la petite enfance aux jeunes adultes* ».

On a 3 grandes catégories de livres :

- **Le livre iconographique ou autrement dit le livre illustré sans texte**
- **Le livre iconotextuel ou autrement dit un livre illustré induisant un certain rapport textes/ images**
- **Le livre textuel**

Au sein de ces catégories, on trouve différents types de livres. Dans un souci de simplicité, je n'évoquerai pas ici des types de texte du type manga, livre à écouter ou encore presse jeunesse qui me semble à mon sens s'écarter de ma problématique.

-**Imagier** : il est destiné aux jeunes enfants pour soutenir leur apprentissage des mots. Il tisse des liens entre une image et une lettre ou un mot. Le plus souvent, on y voit des objets du quotidien, facilement reconnaissables afin d'être montrés puis nommés. L'imagier comme l'abécédaire fait l'objet de création de groupe, permettant ainsi de travailler la dimension esthétique de ces livres. On retrouve souvent un imagier au coin regroupement pour soutenir la lecture d'un autre type de livre, afin de visualiser et verbaliser le lexique. Il est donc un support visuel qui permet d'apprendre à nommer et à inventorier.

-**Album** : ce type de livre sera abordé à nouveau dans ma partie méthodologique. Quand on parle de livre jeunesse, l'album est le représentant phare de ces types de livre. L'album jeunesse désigne l'ensemble des livres pour enfants dans lesquels l'image prime sur le texte et dont les effets de sens reposent sur des interactions du texte, de l'image et du support.

A ces débuts, il est vu comme simple support d'images, il devient très vite comme un objet à portée littéraire, artistique, philosophique ou poétique universelle. Pour préciser le style de l'album, le principe de la double page comme unité narrative, apparaît en 1931 avec *Babar*. La mise en page de l'album commence alors à devenir un sujet d'étude : comment présenter les illustrations, taille du livre, format du livre, couleur des images ... Le support contribue à la lecture et à une incidence sur la narration : lecture conjointe texte-image, lecture du texte rapide coup d'œil à l'image, distorsion entre image et texte,... car l'album n'est pas un imagier et ne comporte donc pas que des images.

L'album repose sur trois piliers : le texte, l'image et le support (en tant que livre objet et sa mise en page). Il se peut qu'illustrateurs ou éditeurs priorisent une des 3 notions. S'il y a priorité au texte, le texte porte la narration, les images ne servent qu'à éclairer la signification du texte. Elles ne visent qu'à soutenir le texte, transmettre une émotion, créer un univers,... Si en revanche c'est priorité à l'image, sans pour autant supprimer la totalité des mots, le texte est un second rôle

apportant une compréhension minimale, la lecture est alors principalement visuelle. Dans ce cadre l'enfant jeune lecteur ou non lecteur peut lire une histoire, voir son histoire (histoire rêvée par l'interprétation des images). Et pour terminer s'il est donné priorité à l'objet/le support, dans le cadre d'album artistique par exemple, ces derniers favorisent la manipulation du support.

En général le livre jeunesse mélange les approches. Alors parfois, l'écart entre le texte et l'image est interrogé. C'est un travail sur l'implicite ou l'imagination et sa représentation mentale ou encore une observation vigilante de l'image qui se pose pour les élèves. Par exemple Anthony Browne ou encore Claude Ponti offrent des compositions élaborées et pleines de détails. Cet implicite et cette imagination permettront à un élève plus âgé d'interroger sa lecture et avoir un regard critique. De fait un travail de compréhension et d'analyse peut être également proposé avec ce type d'outil littéraire.

-Album sans texte : c'est un livre dans lequel l'histoire est portée par une suite d'images articulées dit séquentielles afin de favoriser la parole de l'enfant comme ça peut être le cas dans l'imagier ou l'élève doit discriminer et nommer. Ce type de livre n'est pas destiné au non lecteur, au contraire il nécessite d'être utilisé par des enfants qui sont de bons lecteurs d'images. Cependant certains enfants sont plus à l'aise avec le langage visuel qu'avec le langage verbal. La difficulté réside dans le fait qu'il ne s'agit pas d'inventer son histoire ici mais bien de comprendre et savoir exprimer un propos pour construire le récit des images séquentielles.

-Livres animés : on les connaît sous le nom de pop-up, de livres en relief...c'est un médium avec des pages à déplier, des languettes à tirer ou des formes animées qui se dressent/ « pop » à l'ouverture du livre. C'est le support ici qui offre aux lecteurs un moment ludique, d'expérimentation, de manipulation, d'une nouvelle lecture visuelle. Leur usage se répand dans le livre documentaire, ils peuvent donc avoir une dimension artistique et pédagogique et ne pas être simplement de « beaux objets ». Par exemple, des livres à figures mobiles peuvent être déplacés, positionnés, insérées... avec un écrit court du type : allumer, construire, ouvrir... permet aux enfants d'associer le mot à une action/un geste, il est question encore une fois d'acquérir un bagage lexical accompagné d'un support visuel, textuel et gestuel. On peut également parler du leporello, un livre accordéon qui peut aussi bien être lu en double page que déployé en fresque, cette mise en page vient jouer sur la modalité de lecture : une lecture pas à pas (Marie France Bishop) afin de solliciter les élèves par des questions de clarification ou d'anticipation, une lecture unique,... ?

-Livre jeux : ce sont des livres qui reposent sur l'interactivité avec leur lecteur. Ce sont des pages d'activités type trouver un personnage, énigmes... Pour mobiliser ce type de livre au sein de la géographie, il pourrait être envisagé au cycle 2 notamment les CP/CE1 d'investir le lexique spatial pour retrouver un personnage : au-dessus, en dessous, à droite, à gauche...

-**La bande dessinée** : c'est un support spécifique qui articule des images en séquences qui sont accompagnées ou non de texte. Elle est réputée comme étant une lecture plaisir et facile alors qu'elle nécessite de lire en interaction le texte et les images dans un délai court et suppose de comprendre l'implicite/l'entre-deux d'images séquentielles. De plus en faire la lecture à haute voix est difficile, c'est donc un type de livre destiné à un lecteur autonome.

-**Texte illustré** : on peut parler des fables, romans, et nouvelles, leurs contenus et antérieur aux illustrations, celles-ci sont réalisées à partir des textes. Donc elles apportent simplement un éclairage (illustration en latin signifie éclairer) car le récit est autonome. Actuellement, ces textes illustrés se confondent sur le principe avec les albums, la dénomination permet juste de distinguer l'album des textes longs.

-**Le roman pour la jeunesse** : à l'origine, à la différence de l'album ou de la bande dessinée, ils n'ont pas été écrits dans l'intention de plaire à un jeune public. Comme il a été dit plus haut, ce sont les enfants qui se sont emparés des romans en raison de leurs qualités romanesques, mais aussi pour leurs portées éducatives. Alors que l'album et la bande dessinée ont été pensés pour un public infantin. Le développement du roman pour la jeunesse est finalement assez récent. Grâce à la loi Haby (1975, collège unique) le lectorat adolescent s'agrandit s'en suit peu de temps après l'émergence d'une véritable littérature avec des thèmes de prédilection (science-fiction, polar, fantasy avec *Harry Potter*) ou encore des thèmes tabous (sexualité, suicide). Ce qui attire les jeunes lecteurs dans ce type de texte, ce sont des personnages proches d'eux de par leur âge, par son mode de vie, son rapport à la famille, aux amis...

Toutefois, la lecture de roman pour la jeunesse peut faire face à un souci de compréhension des ellipses, des sous-entendus ou encore du style d'écriture (figures de style par exemple).

Après avoir pu survoler les types littéraire, il faut désormais aborder la littérature de jeunesse dans un usage scolaire et pourquoi elle peut être utilisée dans un modèle transdisciplinaire avec la géographie.

Le potentiel didactique et pédagogique du livre jeunesse

La littérature de jeunesse est maintenant omniprésente au sein des écoles primaires y jouant un rôle important. En effet, la littérature permet l'acquisition de compétences, d'éléments de culture qui en font des repères et construisent l'individu au fil des expériences culturelles scolaires et extrascolaires. Une importance qui se manifeste expressément par le ministère de l'Éducation nationale en France qui rappelle la dimension nécessaire et essentielle de la formation des élèves à la littérature de jeunesse. Le plan « La lecture, grande cause nationale » de l'été 2021 à l'été 2022 ou

encore l'action « Silence, on lit ! » depuis 2016 sont clairs : réussir l'apprentissage de la lecture à l'école, développer l'intérêt pour la lecture, offrir aux élèves des espaces et des temps de lecture, partager la lecture et le plaisir de lire. Il ne faut donc pas cantonner le livre jeunesse comme simple support au développement des capacités linguistiques.

Pour encourager l'usage de cette littérature par les enseignants, l'Éducation Nationale a mis à disposition des listes d'ouvrages adaptés aux niveaux des élèves (cycle 1, 2 et 3) et qui mêlent des littératures patrimoniales, classiques et récentes. Car la littérature de jeunesse s'intègre dans des objectifs ministériels et dans la volonté d'amener les élèves à acquérir des compétences. La richesse du livre (textes, images, notions/thèmes) permet aux élèves dans sa scolarité de :

- découvrir le livre en tant qu'objet pour accéder à une culture littéraire,
- d'entrer dans l'apprentissage de la lecture, mais également poursuivre dans une compréhension de plus en plus fine de l'écrit,
- d'entrer dans la lecture, car, lecture et écriture s'apprennent ensemble,
- s'ouvrir au monde réel ou imaginaire, réfléchir et interpréter
- de faire l'usage du livre en tant que support.

Toutefois, l'usage de la littérature jeunesse comme support pédagogique et didactique fait débat. Certains se disent contre cette utilisation, car ils envisagent le livre comme une œuvre esthétique et de plaisir étant donné que les auteurs écrivent pour plaire et s'intégrer dans les attentes d'une société inscrite elle-même dans un cadre spatio-temporelle. Alors que pour d'autres, au contraire, le livre comme objet et support en classe entraînerait une envie de lire et de découvrir. Je fais partie de ceux en faveur de son utilisation dans les enseignements. Par ma formation à l'INSPE et mes lectures pour ce mémoire, je pense que le livre peut être une autre manière d'enseigner. Pour justifier ma pensée, je ferai le parallèle de l'intérêt du livre jeunesse en géographie et d'illustrer par une séquence que j'ai pensée pour l'enseignement en géographie.

La littérature de jeunesse est un véritable outil pédagogique polyvalent. Elle s'entend comme l'ensemble des productions écrites pour l'enfance abordant autant de fictions que d'informations et incluant toutes les catégories de livres (BD, poèmes, théâtre, romans, albums, contes). Cet outil peut servir de support à l'introduction sur un sujet, de fil conducteur d'un thème ou d'un objet de synthèse. Le livre de jeunesse est un outil pédagogique de choix, pour la richesse de son utilisation possible et des thèmes exploitables, mais aussi parce qu'il est une porte d'entrée à l'interdisciplinarité.

La littérature de jeunesse peut facilement être intégrée dans des projets interdisciplinaires, et si placée au centre du travail, celle-ci devient porteuse de nombreux apprentissages dans les différents champs disciplinaires impliqués, concourant en plus à une certaine motivation de la part des élèves. En favorisant cette pratique du livre de jeunesse au sein de ces apprentissages, l'enseignant rend la transmission de ces apprentissages plus vivants, accessibles et porteurs de sens pour ses élèves. Catherine Tauveron permet d'illustrer ces dernières lignes avec sa vision de la lecture. Pour elle lire est : un jeu interactif entre l'auteur, qui doit proposer des dispositifs visant à la résolution de problème de lecture ,et l'élève, qui doit passer d'une lecture centrée sur la découverte du récit à une lecture distanciée puis interprétative et se conclure sur une lecture symbolique.

La littérature de jeunesse se présente donc comme un support qui répond aux incitations à l'innovation pédagogique des enseignants. Son contenu offre un éventail de thèmes à aborder grâce aux écrivains, aux illustrateurs, mais aussi aux enseignants. Les livres peuvent aller au-delà du communicationnel, ils peuvent appréhender d'autres réalités. Car pour rappel j'ai souligné plus haut que dans le cadre de la géographie, le support utilisé par l'enseignant ne devient géographique que grâce aux interrogations que l'on en fait.

Intérêt du livre jeunesse en géographie

La littérature jeunesse éveille un intérêt géographique par le rôle que joue notamment l'image et plus largement l'imaginaire. L'album par son texte et ses images parle d'espace. Ils transmettent des représentations de l'espace. Les images participent à un mode narratif et retranscrivent une réalité. On pourrait penser qu'elle est plus accessible pour l'enfant, or l'image retranscrit une réalité, faisant référence à des représentations, l'élève doit s'aventurer finalement dans une lecture de cette image : identifier (iconographie), décrire et interpréter (iconologie) selon Erwin Panofsky. L'image peut être le seul outil de narration mais la forme littéraire de l'album est en général caractérisée par sa double narration : les narrations texte/image. Isabelle Nières-Chevrel définit l'album comme « *de multiples interactions possibles entre un narrateur visuel et un narrateur verbal.* » Une même histoire est racontée complémentirement par une narration textuelle et une narration iconographique. Il est alors question d'iconotexte (Michael Nerlich), ou autrement dit d'un rapport d'interdépendance produisant du sens. Sylvie Dardaillon illustre cette idée par ses mots « *le texte génère des images mentales et les images suscitent des mots* ». Mais pour rappel Isabelle Nières-Chevrel parle de « *multiples interactions* » dans un « *espace* » (le livre). Alors l'album se nourrit d'une narration iconique, textuelle et spatiale. Ces interactions construisent un espace dans l'album et peuvent correspondre à:

- 1. les images se contentent d'accompagner, de préciser le texte
- 2. les images prennent le dessus sur le texte
- 3. les images et le texte narrent à tour de rôle
- 4. les images et le texte se contredisent

La lecture iconotextuelle permet donc une lecture active.

Pour faire le parallèle avec la discipline de la géographie, la lecture par ces narrations, offre des informations spatiales à l'enfant. Virginia Lee Burton parle de l'album comme un objet « *qui a pour mission de donner des clés de lecture du monde ou encore des normes de futurs citoyens-habitants* ». Pour faire le lien avec la discipline, le livre jeunesse fait en effet souvent référence à l'habiter à différentes échelles dans son contenu. L'habiter est un concept que l'on retrouve justement dans les programmes scolaires comme démontré précédemment. De plus, l'enfant doit, au travers d'une lecture iconotextuelle, faire une littératie visuelle, une lecture qui pourrait être mise en parallèle à la lecture du paysage dans l'ensemble de la géographie scolaire.

Les images de l'album pour la plupart représentent un espace. Un espace souvent issu des représentations. L'enfant-lecteur se confronte à cette géographie sociale du monde dans lequel le personnage de l'album évolue. Et par transfert (concept de Christophe Meunier) de cet iconotexte, l'élève pourrait envisager cet espace autour de lui. On peut d'ailleurs le constater, certains albums explore la sphère personnelle autour de l'enfant (chambre, maison, ...), et d'autres dans une sphère publique (école, quartier, ouverture sur le monde...).

Donc le livre de jeunesse apparaît comme un artefact produit par une société pour comprendre et penser son environnement. Ce qui rejoint mon idée de détourner et questionner un support utilisé pour en faire un support géographique. Donc le livre est un objet culturel, une idée qui contredit les partisans du livre = plaisir.

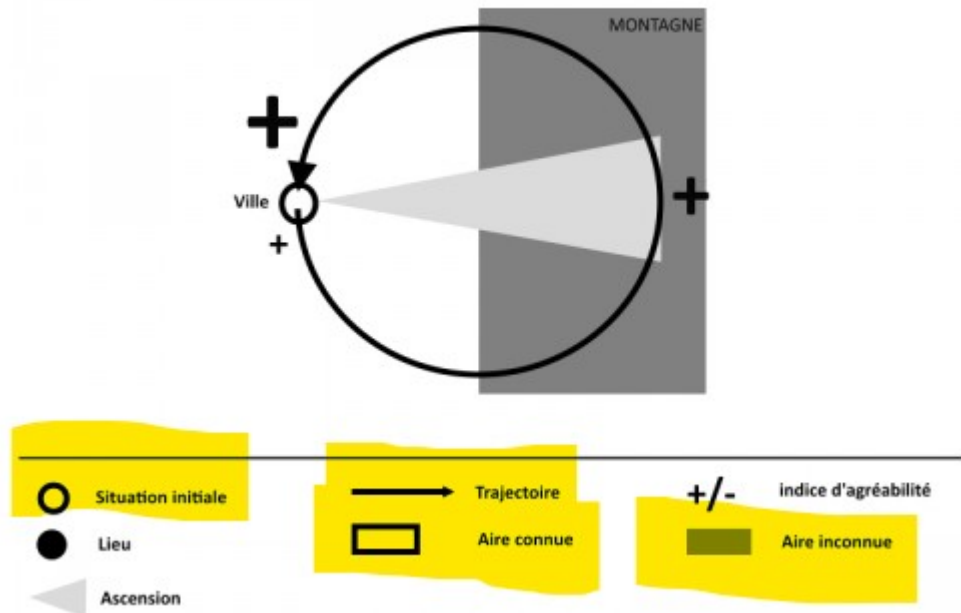
Après s'être intéressé à cette idée que le livre est un objet culturel, on peut parler plus précisément de l'album en tant que générateur d'espaces. Se pose alors la question de la spatiogenèse abordé par Christophe Meunier dans son ouvrage *L'espace dans les livres pour enfant* qui m'a permis de voir tout l'intérêt du livre jeunesse pour la géographie.

La spatiogenèse se définit comme « *le processus, littéraire et iconotextuel, qui conduit à la construction d'espace.* » Ce processus se décompose en 2 temps au fil de la narration : le héros se trouve dans un espace initial et dans un second temps le personnage se déplace formant, une trajectoire se crée en même temps que la mise en place des espaces au fil du récit. Dans son livre, Christophe Meunier donne l'exemple de *Le Voyage de l'âne* où l'espace initial est la ferme ou

habitent l'âne. Une ferme iconographiquement représentée en forme de rond. Quant à la phase de trajectoire, le personnage jalonne différents lieux, symbolisé par l'intermédiaire de l'iconotextuel. Ces trajectoires peuvent être une boucle ou encore une trajectoire.

Schéma spatiogénétique de *Caroline aux sports d'hiver* (1959)

Caroline aux sports d'hiver (1959)

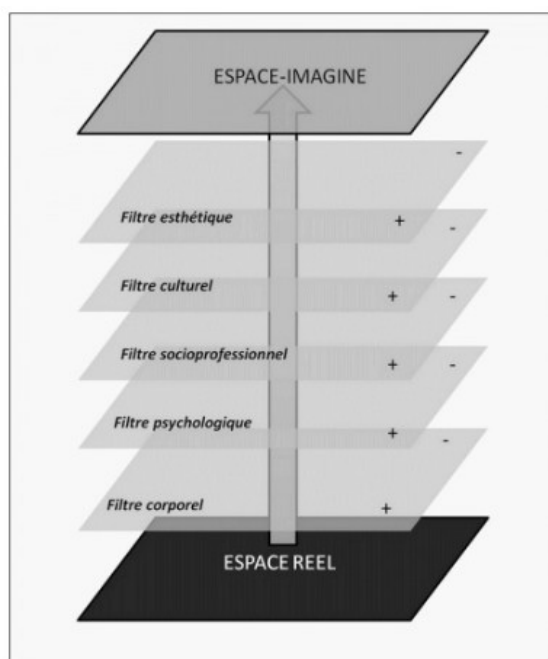


Exemple de trajectoire ici en boucle de la situation initiale au retour à la situation initiale.

La spatiogénèse utilise toutes les narrations de l'album : l'image, le texte et le support. Une narration produisant de l'espace, mais qui s'accompagne également d'une grammaire spatiale.

La troisième caractéristique de l'album et qui a un intérêt en géographie, c'est, toujours en reprenant les notions de Christophe Meunier dans son livre, le fait que le livre de jeunesse est un passeur de spatialité. Sans l'image on parle de générateur d'espace, le récit génère des espaces. Tandis que l'iconographie transmet une image, voir impose une image. Toutefois, cette mise en image des espaces est imaginée sur la base d'un modèle simplifié du réel. Le réel est filtré.

Schéma de la formation de l'espace imaginé,
L'espace dans les livres pour enfant, Christophe Meunier.



Enfin, s'agissant de cet intérêt de l'album au sein de l'enseignement de la géographie, il convient de choisir un album qui intègre une image constituant un support cognitif. L'album assure ainsi un accès aux connaissances pour les élèves. Donc l'enseignant doit sélectionner son support littéraire pour qu'il soit support cognitif et cela répond à 3 règles selon Virginia Lee Burton :

- le récit ne veut pas puérole
- il doit avoir une relation entre image et texte
- le thème enseigné doit être présenté de manière ludique.

Pour conclure, l'album est un produit culturel géographique et un espace multidimensionnel par lequel auteurs et illustrateurs transfèrent de la spatialité à l'aide de l'iconotexte et du récit (trajectoire). L'album offre un espace de jeu entre l'enfant et le lecteur et un moyen de transmission des moyens pour structurer l'espace de l'enseignant à l'élève. La décentralisation, la localisation, l'orientation, l'oralisation de récits spatiaux, la représentation graphique sont des notions transversales qui permettent à l'enfant de se construire.

Interdisciplinarité du livre jeunesse et de la géographie.

Les programmes, auxquels l'enseignant doit se référer évoquent systématiquement un paragraphe sur les croisements entre enseignements. Il apparaît alors que la pluridisciplinarité voir

même interdisciplinarité sont préconisées. La pluridisciplinaire se définit comme : « *ce qui concerne plusieurs disciplines, domaines d'étude* ». (Larousse) Alors que l'interdisciplinaire c'est « *ce qui relève des relations entre plusieurs disciplines, plusieurs sciences* ». (Larousse).

Le système scolaire français est désireux de faire de ses élèves, des individus complets doué d'une pensée critique, d'un esprit de synthèse, de compétences réflexives pouvant ainsi appréhender le monde dans sa globalité. De fait, la littérature jeunesse semble un bon moyen pédagogique à intégrer au sein de la structuration de l'espace des élèves, permettant ainsi d'allier deux domaines respectifs distincts ; les langages pour penser et communiquer et les représentations du monde et l'activité humaine.

Sachant que le langage se veut être le domaine le plus important du parcours scolaire de l'élève en élémentaire, comme en témoigne sa première place dans les domaines du socle commun de compétences. En maternelle, le langage est au cœur de l'enseignement, car c'est un domaine d'apprentissage, mais également un moyen d'acquérir les autres compétences. Le langage peut donc s'enseigner dans d'autres enseignements tel que dans l'exploration du monde.

Pour préciser l'importance du langage, et notamment en maternelle. On parle à la fois d'un langage oral et écrit. Il faut préciser que le langage oral s'acquiert par une exposition quotidienne à la langue alors que le langage écrit demande un apprentissage. L'enfant construit son langage oral par mimétisme, d'abord au travers d'un langage de situation, autrement dit, il parle de ce qu'il est en train de faire avec l'aide de l'enseignant. Et par l'école, il va acquérir le langage d'évocation, ce dernier nécessite de construire des images mentales d'un référent, d'être capable de décrire avec un vocabulaire attendu quelque chose de vécu tel qu'une histoire lue. Pour se faire le langage d'évocation est enseigné au travers de lecture offerte par l'enseignant, autrement dit de langage écrit. Il faut être conscient qu'il existe un lien étroit entre langage oral et langage écrit d'une part, et que d'autre part ces langages permettent d'accéder à l'écrit (Théorie de M.Brigaudiot).

Si les bases du langage sont instables alors c'est le risque de difficultés scolaires dans d'autres domaines assurés. Le langage désigne en maternelle comme « *un ensemble d'activités mises en œuvre par un individu lorsqu'il parle, écoute, réfléchit, essaie de comprendre et, progressivement, lit et écrit.* » (BO 2021). Au cycle 2 l'élève travaille les compétences de l'expression orale, la lecture, l'écriture et la compréhension de la langue ; il est précisé que « *l'étude de la langue est une dimension essentielle de l'enseignement du français. Elle conditionne l'aptitude à s'exprimer à l'écrit et à l'oral, la réussite de toutes les disciplines[...].* ». Au cycle 3, les textes mettent en lumière le fait que la littérature enrichit la connaissance du monde et participe à la construction de soi.

Donc l'enseignant doit assurer la construction et la structuration d'un langage oral et écrit chez l'enfant s'il veut espérer poursuivre un apprentissage sur l'ensemble des autres disciplines, telle que la géographie, sans trop de difficulté. L'enseignant assure un apprentissage alors complet de ses élèves, qui pourront évoquer des situations données, avec un vocabulaire précis, réfléchir et se poser des questions pour tenter de comprendre. Ainsi, ces élèves actifs enrichissent continuellement leurs connaissances, notamment celle du monde et par conséquent leur environnement. C'est pourquoi la littérature jeunesse qui assure à la fois le langage en évocation (en majorité en maternelle), les débuts dans le langage écrit (lecture) et la compréhension de l'écrit (par les cycles suivants) est un atout en tant qu'outils géographiques.

Fabienne Cavallé parle d'une littérature pléthorique et protéiforme, qui selon elle permet d'assurer un travail, sous différentes modalités, sur la spatialité.

Problématique

La recherche théorique m'a conduit à m'interroger sur l'intérêt de l'album ? Comment l'enseignant aborde la géographie au travers du livre jeunesse ?

Cette problématique me pousse à tenter de répondre aux hypothèses suivantes :

Hypothèse 1 : L'album jeunesse, par ses caractéristiques et en tant qu'outil d'interdisciplinarité, peut être utilisé tant au cycle 1 qu'au cycle 3 pour aborder la géographie.

Hypothèse 2 : A mon sens le livre jeunesse est un atout pédagogique pour accrocher les élèves à l'enseignement d'une discipline qu'ils n'affectionnent pas forcément, mais également un atout didactique en confrontant les représentations des espaces.

II. Méthodologie

Cette deuxième partie porte sur l'enseignement de la géographie et non plus sur l'épistémologie de la géographie. Ici, je présente une séquence d'enseignement de géographie, destinée à des élèves de cycle 2, qui a pour support un album de jeunesse et s'inscrit dans une démarche de pluridisciplinarité. Donc dans un premier temps j'évoquerai les programmes au cycle 2 avant de poursuivre sur le développement de la mise en perspective de ces objectifs avec l'outil pédagogique et didactique, présentée plus haut, l'album illustré.

II. 1 Se repérer et se situer dans l'espace (cycle 2)

Depuis la maternelle les élèves explorent et observent le monde qui les entoure (espace vécu). Au cycle 2 les élèves apprennent à questionner cet espace proche afin de le comprendre, de l'analyser et de le comparer à d'autres plus lointains. L'élève se décentre progressivement et passe par l'appropriation de son milieu pour comprendre que son milieu s'inscrit dans un espace organisé. « *En partant de l'espace vécu puis en abordant progressivement les espaces plus lointains ou peu familiers, on contribue à la décentration de l'élève.* »(programme 2020). Pour se faire l'enseignant doit s'assurer de proposer un enseignement dans lequel l'élève va pouvoir développer des compétences d'observation, de description, d'analyse, de verbalisation, de localisation, de réflexion, pour faire émerger des régularités ou non, à l'aide de plusieurs représentations de l'espace grâce aux outils (carte, photographie, illustrations, ...) tout en maniant le vocabulaire adapté. Cela lui permettra ainsi de procéder à des comparaisons de son milieu ou qui lui sont familiers à d'autres paysages variés et lointains (littoraux, montagnes, urbain,...).

La compétence que j'exploite avec cet album jeunesse est « se situer dans l'espace », grande compétence dans laquelle on retrouve notamment :

- construire des repères spatiaux,
- se repérer, s'orienter et se situer dans un espace géographique
- utiliser et produire des représentations de l'espace
- ordonner des évènements.

Bien qu'on ne parle pas encore de géographie au cycle 2, l'élève de CE2 est confronté à l'utilisation des outils du géographe : images, photographies, cartes, plans... et au langage géographique comme il le ferait en mathématiques avec un langage scientifique. On place l'élève

dans un rôle de géographe. Il va vivre son exploration et son questionnement pour le placer au centre de son apprentissage. Un élève acteur et actif. L'élève inscrit dans une démarche inductive

Ma séance d'enseignement s'adresse à des élèves de CE1/CE2, au regard du programme et de la construction d'espace chez l'enfant, j'ai conscience que les élèves sont dans une période de transition : ils passent de l'espace perçu à l'espace représenté.

II. 2 La recherche d'*Un bleu si bleu* de Jean François Dumont questionne les espaces



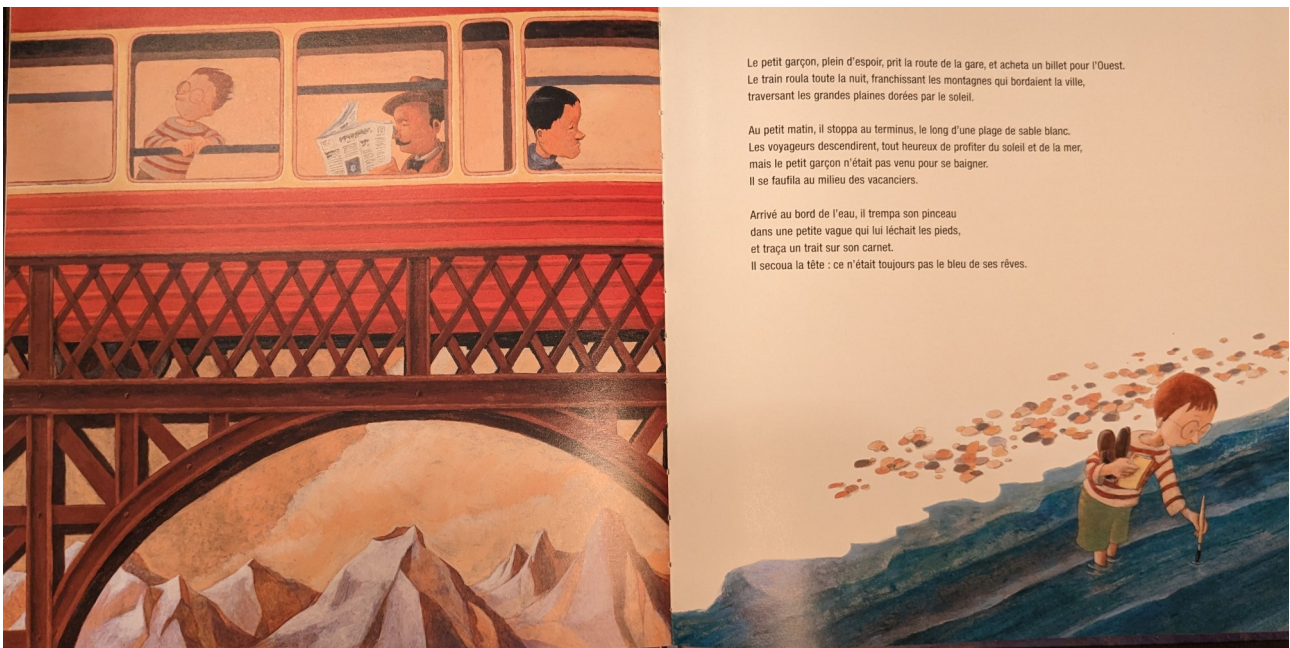
Un bleu si bleu, Jean François Dumont

Le livre jeunesse en tant qu'objet culturel est producteur et conteneur de sens (Emmanuel Diet). *Un bleu si bleu*, publié en 2003, est un album illustré dans lequel un petit garçon vit dans un milieu urbain qui à la suite d'un rêve merveilleux décide de partir à la recherche d'un bleu profond et lumineux. Une recherche difficile qui le fait se déplacer et traverser des espaces et paysages en contraste : à la fois urbains puis ruraux, des paysages désertiques puis proche des littoraux, mais aussi des espaces culturellement différents.

Jean François Dumont est auteur et illustrateur depuis les années 2000 dans la littérature jeunesse. Il fait partie autant des étagères de bibliothèques que de maisons ou que d'écoles. En effet ce n'est pas un auteur qui se destine à l'écriture et l'illustration d'ouvrage uniquement scolaire avec un but pédagogique et didactique. Cet album illustré a suscité mon intérêt pour la recherche de mon mémoire tant sur un plan affectif qu'une volonté de prouver le côté théorique que j'ai développé plus haut. En effet ce livre fait partie de mes lectures enfantines je l'ai découvert à mes 7 ans, donc dans la même tranche d'âge que j'ai opté pour ma séance d'enseignement de la géographie. Ainsi, j'ai moi même accordée une lecture naïve à ce récit. Autrement dit, je me suis conformée au

déroulement linéaire du récit dans un désir de vouloir savoir si le petit garçon va finir par trouver son bleu. Mais il fait maintenant partie de mes lectures averties. Dans ce cas grâce à mes connaissances nourries, par la lecture de *L'espace dans les livres pour enfants* de Christophe Meunier, et de mon questionnement sur ce médium littéraire, je veux montrer l'idée que le support utilisé dans un enseignement pour en faire un support géographique il faut le questionner. Toutefois, questionner ce support ne suffit pas, si l ne comporte aucune relation entre image et texte (Virginia Lee Burton).

Analyse Iconotextuelle de l'album



Les photographies de l'album illustrées me permettent de parler des spécificités du livre jeunesse et en particulier celui choisit. Le livre est investi aussi bien par la double page illustrée que par une illustration par page. La spatialité de l'illustration me permet de continuer sur la relation texte/image. L'album met en présence deux narrations : l'image et le texte. L'image seule sur une page n'apporte pas sa propre narration, elle ne fait qu'interpréter le récit et suivre sa chronologie. Elle offre au lecteur l'espace imaginé par l'auteur illustrateur. Le lecteur est donc très peu sollicité pour imaginer l'espace généré par la narration textuelle. La composition très simple des illustrations ne laissent échapper aucun détail qui pourrait donner des indices sur la suite de la narration textuelle. On est presque face à un *où est Charlie ?* avec ce petit garçon au t-shirt rayé mais sans le plaisir de le chercher parmi une illustration saturée de détails. On ne fait que voir ce personnage/héros avec son pinceau et sa palette sur un fond différent à chaque nouvelle page. En résumé image et texte ne font que se répondre, il y a un effet de redondance.

En revanche le format de l'album, un format carré de taille assez grande invite le lecteur à être plongé dans le livre, telle une immersion, sa lecture s'en trouve presque changée selon si l'élève le lit seul ou en collectif. En lecture seule, l'élève sera pris selon ses préférences par une narration iconographique en premier, puis par la narration textuelle qui précisera la compréhension de l'illustration imaginée par l'élève ; ou par une narration textuelle qui se complétera par la narration visuelle offrant un paysage imaginé support au lecteur. Alors qu'en collectif, l'effet de groupe et l'éloignement au livre, et la taille du livre aura forcément un effet de narration par l'image en premier puis narration textuelle soit par sa lecture à haute voix soit par la lecture de chacun si le livre est projeté.

Le contenu explicite et implicite du livre

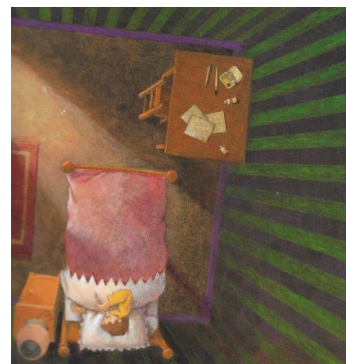


Les illustrations de cet album témoignent du voyage du petit garçon à travers des espaces réels variés. Espace proche par un territoire approprié (son quartier, sa chambre) , Espace lointains divers (littoral, montagnard, culturel), mobilités (usage des transports : train, bateau, bus) mais aussi rencontres de cultures différentes (la culture artistique au musée, la faune, le peuple nomade, les afro-américains et la musique blues), itinéraires : une diversité de notions et de thèmes qui ne peuvent que nourrir un enseignement de la géographie et envisager une transdisciplinarité.

A travers son itinéraire, l'enfant transporte le lecteur de son milieu, proche et cloisonné (sa chambre) à la découverte de différents paysages, à différentes échelles (le musée proche dans sa ville, une plage dans son pays, une île d'un autre continent, les côtes d'Afrique...). Dès lors on voit apparaître trois termes géographiques :

- Le milieu : à la fois espace social construit, mêlant en relation actions des sociétés humaines et environnement naturel mais aussi, et le milieu en tant qu'environnement formant le contour des conditions de vie d'un individu.
- Le paysage : l'aspect visible de l'espace géographique.
- Les échelles : elles font à la fois le parallèle avec la démarche multiscalaire et le fait que l'espace s'organise en différentes strates d'espaces organisés emboîtés.

Le milieu proche du petit garçon figure dans les premières pages. On y voit son quartier urbain et sa chambre. Le contraste se fait par le point de vue pris dans l'illustration : le petit garçon représenté dans un espace ouvert qu'il pratique, qu'il vit. Mais dans sa chambre, avec cette vue aérienne l'enfant est comme cloisonné dans cet espace, un effet accentué par les lignes verticales. L'interprétation me fait dire qu'il est comme enfermé dans ce milieu qu'il connaît mais que son quartier, illustré en vue d'ensemble, lui ouvre les portes pour partir vers l'espace du lointain, l'espace qu'il se représente, dont il ne s'est pas encore approprié. En raison de sa difficulté à concevoir le lointain car il n'en est pas là dans son développement spatial mais ça ne saurait tarder (l'observation de l'enfant le fait entrer dans une tranche d'âge de CE1/CE2), mais surtout parce qu'on ne lui a pas donné les moyens pour structurer cet espace.

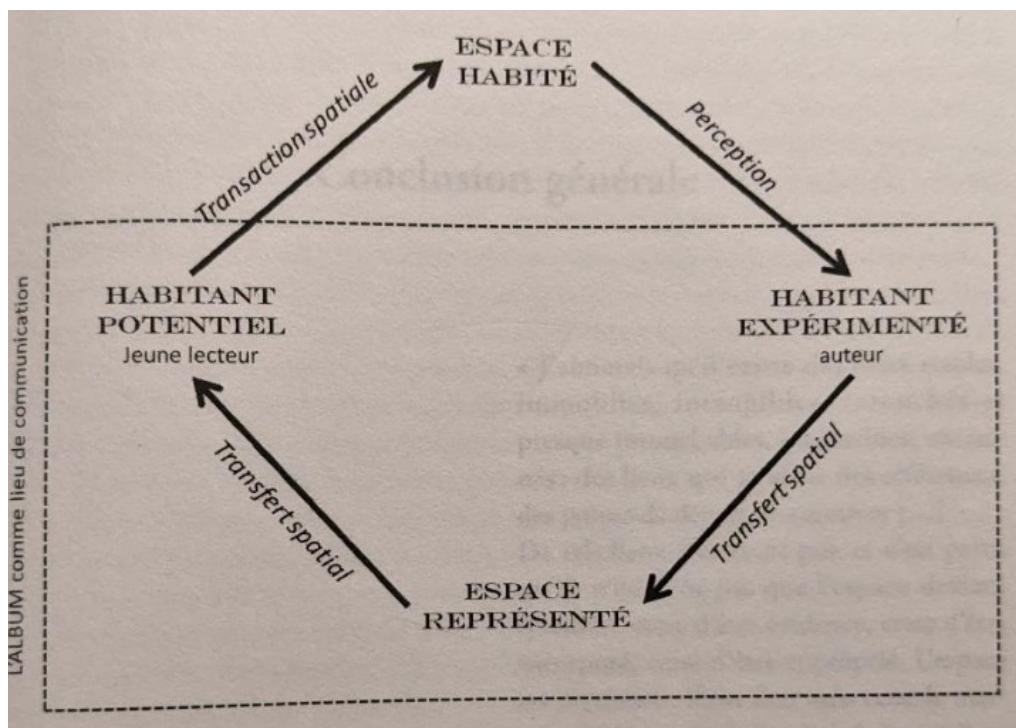


La situation initiale est présentée au lecteur qui plonge dans l'intimité du petit garçon qui partage son rêve avec lui. Le petit garçon anonyme part en exploration et l'auteur nous fait suivre son aventure par sa narration écrite et sa narration iconographique. Cet anonymat laisserait à penser, que la volonté de l'auteur serait d'encourager le jeune lecteur à s'identifier, plutôt que de le voir comme un ami qui nous partage ses aventures. Le petit garçon, tel un aventurier, qui quitte son milieu qui l'entoure, à la conquête des paysages et des rencontres, pour trouver ce bleu. Un aventurier qui ferait rêver le jeune lecteur et qui influencerait son propre espace habité. Cette idée permet de faire un parallèle avec ce passage que j'ai développé dans la partie théorique :

« Les images de l'album pour la plupart représentent un espace. Un espace souvent issu des représentations. L'enfant-lecteur se confronte à cette géographie sociale du monde dans lequel le personnage de l'album évolue. Et par transfert (concept de Christophe Meunier) de cet iconotexte, l'élève pourrait envisager cet espace autour de lui. On peut d'ailleurs le constater, certains albums explore la sphère personnelle autour de l'enfant (chambre, maison, ...), et d'autres dans une sphère publique (école, quartier, ouverture sur le monde...). »

Schéma de la communication à travers l'album.

L'espace dans les livres pour enfants, Christophe Meunier

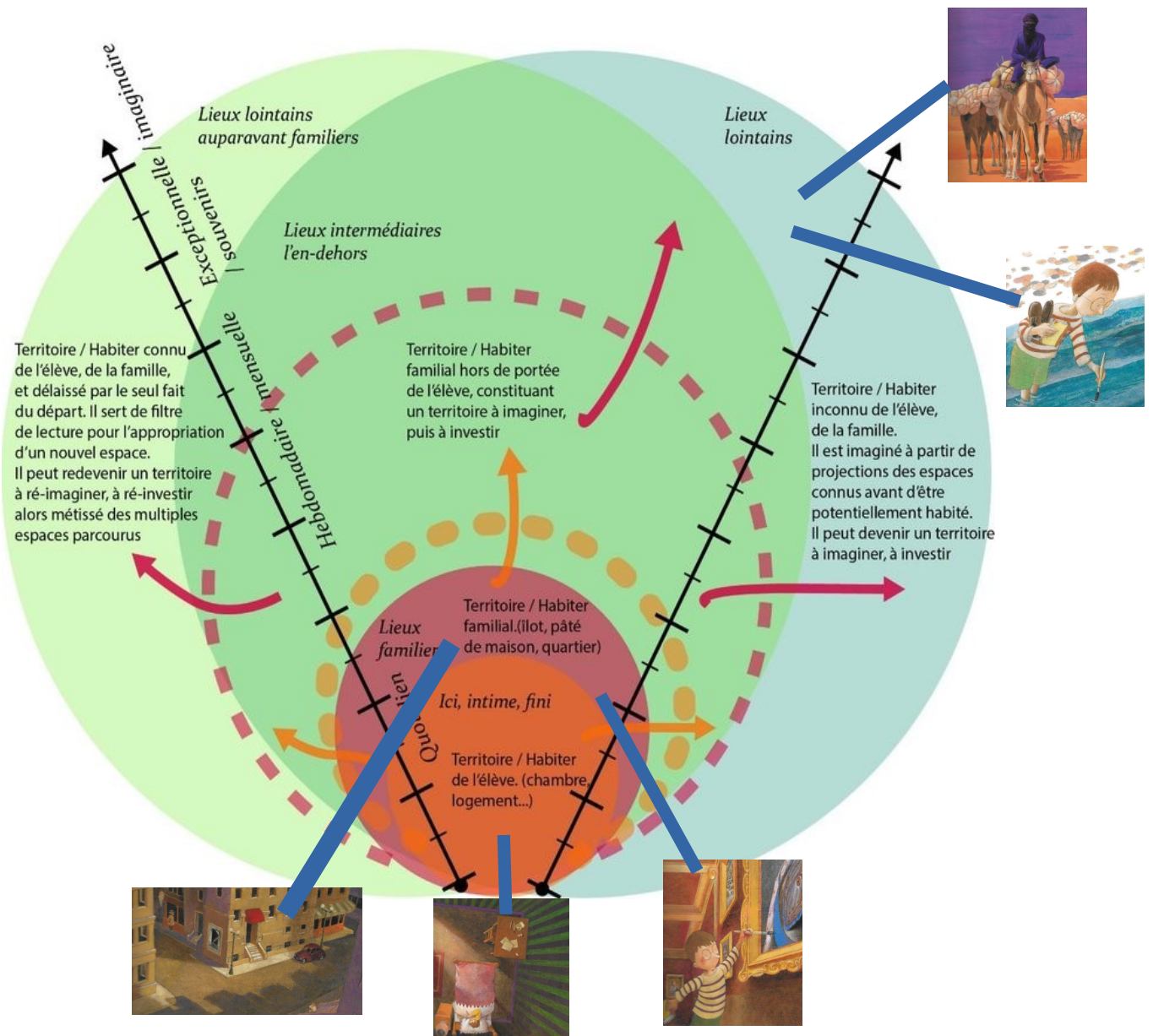


Après la présentation d'un premier habiter, qui est finalement la maison, là où tout commence, le petit garçon débute son voyage. L'album devient alors un récit de voyage. La narration textuelle génère un espace qui vient lié l'espace imposé et imaginé par l'illustration. En

effet l'auteur n'a illustré que le moment phare de son personnage : quand il trempe son pinceau dans un bleu localisé dans un espace donné. L'illustration accompagne la narration mais n'illustre pas tout. Ainsi le cheminement ou la trajectoire évoquée par Christophe Meunier se fait à l'intérieur de soi, le lecteur perçoit personnellement l'espace généré par la narration textuelle.

Les paysages et espaces rencontrés par le personnage sont représentés dans un point de vue horizontal/frontal. Les illustrations ont un effet d'infini, les contours ne sont pas délimités à tel point que l'illustration par moment laisse place à un fond blanc.

Si on observe cette fois l'itinéraire emprunté par le personnage, après être parti de son milieu/sa maison et son quartier, le rapport iconotextuel nous fait voyager à différentes échelles à l'aide de différentes mobilités et nous confronte à la diversité des paysages et des cultures. Pour illustrer les échelles et faire le parallèle avec la démarche multiscaleire :



Cette mise en relation du livre illustré et de ce schéma montre l'étape de rupture entre l'espace vécu et l'espace représenté. L'élève de cycle 2 doit faire face à cette rupture pour se repérer dans l'espace. Il faut noter également que ses rencontres parlent également un espace perçu.

- Le gardien du musée lui dit « -Un jour, j'ai entendu parler du bleu de la mer, profond et lumineux à la fois. »

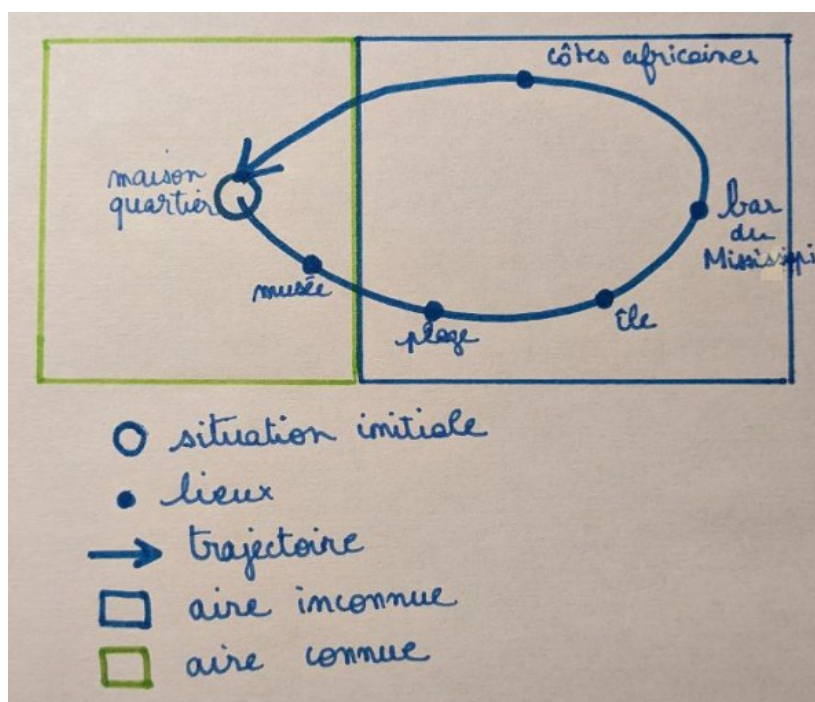
- Le vieux marin lui dit «-J'en ai vu des couleurs [...] Un jour j'ai entendu un matelot parler d'un atoll des mers du Sud, au ciel d'un bleu si beau, qu'on pourrait passer toute sa vie à le regarder. »

- Le musicien lui dit « -Mes ancêtres esclaves sont nés bien loin de ce pays, en Afrique. Mon grand-père me parlait souvent des hommes bleus qui vivent là-bas dans le désert. »

A noter que les deux premiers parlent de lieux lointains, alors que le musicien parle d'un lieu lointain autrefois connu par sa famille. L'auteur fait vivre à ses personnages l'effet de l'espace représenté, nourrit des représentations/ conceptions initiales et des témoignages.

L'itinéraire prend fin en Afrique quand le chef de la tribu annonce au petit garçon qu'il est bien trop loin de chez lui. L'enfant retourne chez lui, dans son milieu. Ce milieu cloisonné qu'on a observé dans les premières pages. Mais un milieu qui finalement se décroisonne par la page finale où l'enfant ouvre la porte sur sa maison et où on aperçoit sa mère dans l'entrebâillement. L'interprétation me fait dire que son milieu intime/fini s'ouvre un peu plus maintenant que l'enfant à explorer le monde. De fait, si on retrace ce récit de voyage qui a construit un espace par son itinéraire on constate que la trajectoire du personnage est alors une boucle (idée de spatiogénèse).

Schéma spatiogénétique du petit garçon.



Au travers de ce schéma on constate que l'enfant a fait l'expérience du terrain : franchir physiquement son habitat, se déplacer, rencontrer, comparer les bleus des différents espaces.. Le récit a fait vivre la notion de l'habiter. Cet itinéraire témoigne de la spatialité générée par le livre généré et analysable géographiquement si on questionne ce support.

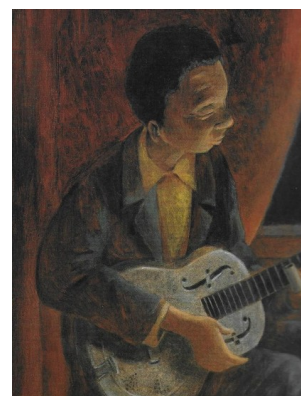
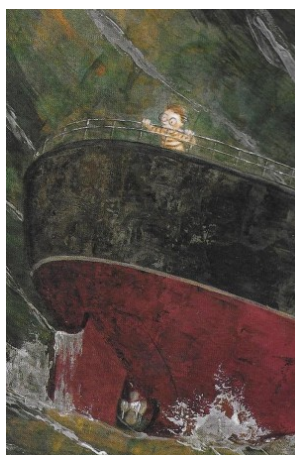
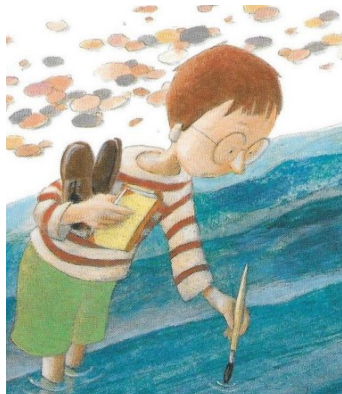
Virginia Lee Burton parlait de faire le choix d'un livre répondant à des critères. Cette relation iconotextuel du livre jeunesse étant analysé, je peux évoquer le critère selon lequel, l'idée que le thème enseigné doit être présenté de manière ludique. Cette volonté viscérale du petit garçon de trouver CE bleu, le mène à explorer le monde, une exploration par le récit et l'image qui construit une spatialité. Une spatialité qui rend la relation entre ce personnage et ses espaces parcourus originale. D'autant plus lorsque l'on connaît la fin. L'exploration a été vaine, puisque CE bleu était détenu par sa mère, mais elle a été vaine matériellement en revanche psychologiquement et culturellement elle construit ce petit garçon qui se construit un nouvel espace. Faire l'exploration de l'espace et rencontrer l'altérité. C'est la finalité des programmes scolaires du cycle 2.

Le livre met en lumière des notions géographiques

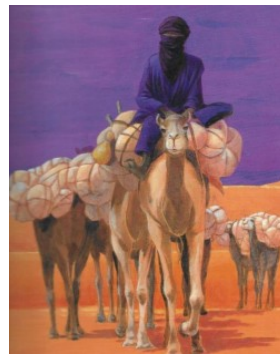
Chacune des doubles-pages transposent des lieux, des paysages ou encore des espaces.

Dans un premier temps l'auteur place son personnage dans des lieux qui font partie de son milieu vécu/de référence : son quartier, sa chambre, le musée. Quand il se réveille son bleu ne pouvait être qu'au musée. Il s'était arrêté au contour de son milieu. C'est sa rencontre avec le gardien qui va le pousser à franchir les frontières et aller au-delà de l'espace vécu vers l'espace perçu. Le personnage prend conscience qu'un espace plus vaste, que les lieux qu'il s'est approprié, existe.

Les paysages observables dans cet album (montagnard, littoral, désertique) sont représentés mais tire presque sur des stéréotypes. On peut le voir avec le paysage littoral de l'île paradisiaque, eau turquoise sable fin, qui contraste avec et le paysage maritime, une mer déchaînée et effrayante. Ou encore la représentation de la culture du blues : le petit garçon se trouve dans l'État où est née le blues et entouré uniquement d'afro-américain qui sont à l'origine de cette musique.



S'agissant des espaces, le petit garçon, en faisant l'expérience du terrain, se confronte aux espaces organisés. Des espaces organisés en tant qu'espace social produit par l'humain qui l'organise pour répondre à des objectifs qui se définissent par des valeurs, des besoins, des facteurs économiques physique et sociaux différents. L'enfant vient d'une ville, donc un espace très organisé si on le met en contraste avec la dernière illustration : le désert. Il est à la fois paysage mais également espace organisé. Car il est dit dans le texte : « des hommes bleus qui vivent là-bas dans le désert ». Ici, l'humain a organisé son espace sociale différemment. Cela est dû au fait que le territoire est un espace culturel et identitaire. Les sociétés sont différentes donc leur rapport avec le milieu ne répond pas à une unicité.



Ces notions se réfèrent à la définition de la géographie définit plus haut : « *une science sociale qui étudie le rapport des sociétés humaines à leurs espaces.* »

Mais le contenu ne se cantonne pas qu'aux illustrations. Le récit de l'album use de grammaire. Une grammaire d'une part faisant référence à la géographie. Ces termes se rapportent à un lieu particulier, qualifie des paysages ou encore se rapporte à des moyens de se déplacer : mer, gare, train, terminus, plage, vague, port, globe, banquise, en Terre de feu, Madras, Chine, cargo, océan, tempêtes, typhons, Pacifique, île des Tropiques, palmier, univers, tortue, Amérique, fleuve, Mississippi, bar, pays, Afrique, désert, les côtes.

Et d'autre part à une grammaire spatiale se rapportant aux déplacements du petit garçon : sauter, dévaler, un peu plus loin, s'asseoir, prendre la route, arriver au bord, embarquer, regagner, lentement, traverser, se mettre en route, loin, grimper.

Le livre permet un enseignement transdisciplinaire

Cet album imagé riche en notion géographique n'en est pas moins ouvert à d'autres thèmes que l'habiter. Les deux grandes disciplines qui sont exposées et représentées sont l'art plastique et

l'éducation musicale. En cycle 3 les arts visuels ont un pan d'histoire des arts et un pan de pratique artistique. Au cycle 2 les programmes inscrivent seulement les arts visuels dans les compétences à maîtriser des élèves. Toutefois en cycle 3 l'histoire des arts est envisageable dans un projet transdisciplinaire. En effet dans les premières pages on peut observer dans les illustrations, des tableaux, et dans les tableaux des œuvres. On parle alors d'intericonicité. Jean François Dumont inscrit dans ses illustrations des œuvres d'art : *Fleurs dans un pot de gingembre* de Paul Cézanne, *Portrait de Louis XV Le Bien-Aimé en armure* par Quentin de la Tour, *Vierge à l'enfant* de Romanino, ou encore *Arearea* de Paul Gauguin.



Des peintres de courants différents qui peuvent faire l'objet d'enseignement pour enrichir la culture artistique des élèves.

Pour revenir au cycle 2, les arts font irruption dans ce livre plusieurs fois. Le blues avec le musicien du bar du Mississippi, ou encore l'équipement artistique qui suit le petit garçon tout au long de son exploration du monde. Mais ce qui m'a inspiré pour intégrer la transdisciplinarité dans ma séquence d'apprentissage c'est la page de garde. Un nuancier de bleu qui pourrait entrer dans un projet qui poursuit cet album imagé dans une discipline autre que la géographie : la discipline de l'art visuel.



II. 3 Une situation d'enseignement pour questionner le monde utilisant comme support pédagogique *Un bleu si bleu* de Jean François Dumont

Par cette situation d'enseignement je peux répondre à ma problématique : **Comment l'enseignant peut-il aborder la géographie au travers d'un livre jeunesse ?**

La situation d'enseignement que je propose s'inscrit essentiellement dans le domaine de la représentation du monde et de l'activité humaine. Toutefois, elle mobilise également les langages par l'intermédiaire du livre jeunesse pour lire, comprendre la langue écrite en réception, communiquer en décrivant et comparant tout en faisant l'usage d'un lexique spécifique. Mais aussi, du domaine des méthodes et des outils pour apprendre quand l'élève se place comme géographe apprenant pour construire son savoir.

Les objectifs en tant qu'enseignant sont d'aider les élèves à comprendre qu'un espace est organisé, d'identifier des paysages, qu'ils se repèrent dans l'espace et se le représente. Les élèves mobiliseront ainsi des compétences de reconnaissances, de productions des représentations des espaces familiers, d'utilisation d'un lexique adapté à cette science.

Séance 1

La séance de découverte introduit le livre et s'introduit avec le livre.

En groupe classe, la lecture se fait par l'enseignante et par la présentation des illustrations au fur et à mesure de la progression de l'histoire. Les élèves sont en écoute attentive et active. La lecture se fait sur le principe de la lecture pas à pas de Catherine Tauveron. D'une part pour que les élèves interrogent cet album et qu'ils s'en construisent au fur et à mesure une représentation mentale qui sera utile pour la suite. D'autre part l'entrée dans cette séance de questionner le monde se fait en deux étapes : la séance 1 porte sur découvrir et repérer, la séance 2 porte sur la description et la représentation.

Cette première lecture s'arrête au territoire approprié par le petit garçon. On questionne ensuite la compréhension de cette première partie : Que fait le petit garçon ? Que recherche-t-il ? Comment s'y prend-t-il ? Il se déplace où ?

Questionner le monde, se repérer dans l'espace conduit à mener sur le terrain des observations, manipuler et explorer. Le petit garçon poursuivit par un but de trouver son bleu, se

déplace, il va enquêter, une enquête qui se limite d'abord à une enquête sur un territoire qu'il connaît. Alors les élèves vont être eux aussi à la recherche d'une couleur. Par groupe les élèves font le choix d'une couleur à observer dans la classe et autour de l'école. A l'aide d'appareil photographiques/tablettes disponibles, les élèves partent explorer le territoire qu'ils connaissent normalement tous car ils le fréquentent depuis le début de l'année scolaire voir depuis les années antérieures. Quand la couleur désirée est trouvée on prend l'objet en question et le lieu en photo.

Après un temps d'exploration le retour en classe laisse place aux partages, aux échanges entre pairs pour communiquer sur leur recherche. Quelle couleur on cherchait ? Où on l'a vu ?... Ces explications permettent de créer des repères et développer le lexique adéquat (en haut à droite, en-dessous,...) mais aussi de faire un premier constat des nuances de couleur qu'on a observé.

Pour terminer cette séance d'exploration, les élèves sont questionnés sur leurs représentations : Peut-on trouver cette couleur ailleurs qu'autour de l'école et dans la classe ? Les élèves mobilisent le langage en évocation pour faire le lien avec le petit garçon qui part enquêter au musée, mais également à mobiliser leurs représentations des espaces perçus, ou de faire un trajet spatial dans leur tête de milieu qu'ils connaissent et fréquentent.

Séance 2

Après un temps de rappel, la lecture se poursuit avec le petit garçon qui passe les frontières de son environnement. Le récit du voyage commence. Le lexique s'enrichit (ouest, les différents pays nommés...), des paysages se confrontent (ville, mer, désert, montagne) et des cultures se rencontrent (différence dans le mode de vie, dans les mobilités).

Après la lecture le langage en situation est encore une fois mobilisé. Quelles rencontres fait-il sur son chemin ? Comment se déplace-t-il ? Et surtout Où trouve-t-il le bleu de ses rêves ? Une question qui a pour but de voir si les élèves ont déjà conscience de cette boucle spatiale qui s'est créée par le récit.

Ces conceptions spatiales questionnées elles vont finir par être mises en pratique. La consigne va être cette fois de se demander si avec ce récit on serait capable de représenter le parcours de ce petit garçon ? L'enseignant ne doit pas intervenir dans ces moments de questionnement du groupe classe, il doit laisser les élèves réfléchir, échanger pour construire son savoir. Au besoin il guide. Les élèves doivent prendre conscience que certes ils ont un début une fin , des lieux , de paysages, mais tout reste très anonyme, la ville n'a pas de nom, certains lieux sont approximatifs,... De fait, les élèves vont s'interroger sur comment faire. Par groupe on pose son questionnement : un code ? S'aider d'une carte ? De photographie de lieux ? Par la suite on a

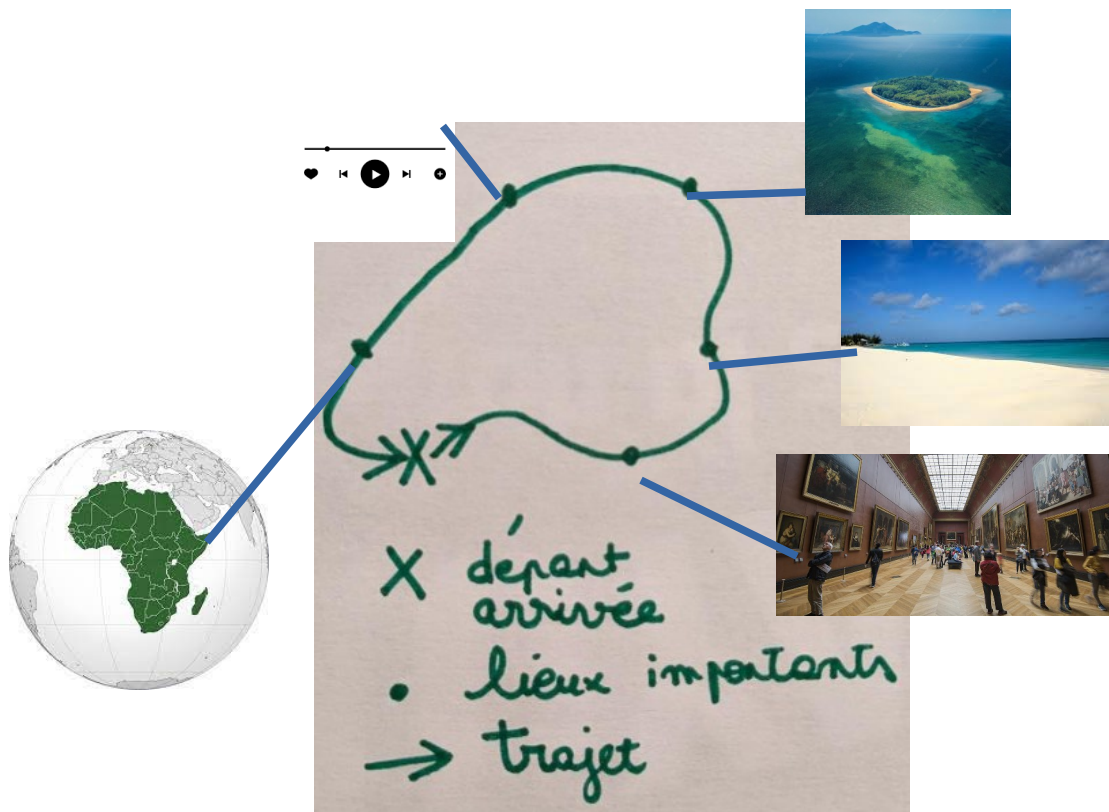
encore un moment d'échange et de partages des idées. L'intérêt est de voir la variété des idées mais pour aboutir à une représentation commune.

Séance 3

Cette séance réinvestit le travail de recherche de la séance précédente.

Elle vise cette fois la réalisation de la représentation de l'espace transmis à la fois par le récit et les images. Je partirais sur le choix d'une représentation comme le fait Christophe Meunier. Les éléments à retrouver sur le schéma seraient donc : la situation de départ, la situation finale, les lieux importants du récit. Dans un premier temps avec ces informations, les élèves enquêteraient par une manipulation de la représentation graphique. Ainsi, l'enseignant peut évaluer si le chemin mental qui avait commencé à être construit la séance 2 a acquis cette idée de boucle spatiale. Dans le cas contraire, si des productions ne matérialisent pas la boucle alors l'enseignant doit revenir étape par étape construire cette représentation.

La suite de la séance est de mettre cette représentation à profit avec divers outils du géographe : le plan, le planisphère, le globe, les photographies, du numérique... Ce plan serait nourri de photos de vue aérienne, de l'écoute du blues.



Séance 4

Cette séance s'inscrit vraiment dans une démarche de questionner et se repérer. Car ici à l'aide du schéma construit et illustré et des illustrations de l'album, l'élève devrait essayer de définir le parcours de l'enfant sur un planisphère. On interroge alors vraiment l'organisation de l'espace, à quelle autre ville, la ville illustrée dans le livre, ressemble ? des indices peuvent-ils nous aider ?... Repérer les océans et les lieux géographiques permettent de guider la recherche. Une enquête qui peut s'apparenter à un jeu pour les élèves mais qui leur permet vraiment à la fois de lire et de questionner une illustration, mais aussi les images qu'ils ont choisi pour étoffer leur schéma, et de comparer les paysages. Pour se faire la classe se répartie en groupe, ils ont une carte et des têtes du personnage comme épingle pour fixer son trajet. La séance se clôture par le choix de chaque groupe et comment il le justifie. L'enseignant pourra faire le bilan en invoquant le fait que l'auteur a peut être mêlé des éléments de l'espace réel que l'on apprend à connaître et des éléments de son imagination. Donc qu'il convient d'avoir toujours un regard critique. Toutefois il termine sur le fait que les élèves ont mis en place un vrai travail de géographe par l'intermédiaire du livre jeunesse.

En parallèle de cette séquence et pour finaliser sur cet album, l'enseignant proposera une séance d'art visuel pour expérimenter, produire et créer (programme du cycle 2) les différentes nuances de bleu que l'on peut admirer sur la page de garde. La consigne libre : « Produisez le plus de nuance de cette couleur » interrogera le lexique des arts : nuance, mais également la pratique du geste, de la matière, des mélanges hasardeux ou définis.

Pour clôturer cette séquence d'enseignement que je propose je ne peux pas proposer d'analyse sur des productions d'élèves et sur une mise en pratique en classe car malheureusement je n'ai pas pu l'expérimenter en classe. Mais c'est un travail que je mettrai en pratique dans mes futurs classes de cycle 2, mais pas que. La pluralité des livres jeunesse me permettront de penser et de pratiquer d'autre séquence d'enseignement associant livre jeunesse et élèves tant de cycle 1 que de cycle 2 ou encore de cycle 3.

Conclusion

La géographie n'étant pas que la science qui a pour objet la description de la Terre, mais également une science sociale qui étudie le rapport des sociétés humaines à leurs espaces, elle intègre un ensemble de facteurs et d'informations qui peuvent être complexes à appréhender. D'autant plus que les connaissances spatio-temporelles sont soumises à la question du développement de l'enfant. L'enfant selon son développement psychique ne conçoit pas l'espace comme un adulte.

Intégrer le livre jeunesse comme support et objet pédagogique et didactique permet aux jeunes lecteurs de structurer son espace, à se situer, à s'initier au langage et aux outils géographiques, à s'ouvrir à l'autre. L'album donne à l'élève des outils d'appropriation des espaces proches aux plus lointains. Car, sa lecture iconotextuelle fait émerger des informations plus concrètes sur l'habiter.

L'enseignant pour aborder le livre jeunesse dans un enseignement de la géographie se doit de choisir son support selon certains critères. Le livre jeunesse se veut être un objet et support éducatif et pas simplement un plaisir de lire et de voir de belles illustrations. L'enseignant doit prendre en considération le niveau de sa classe, l'élève doit pouvoir en saisir le contenu pour pouvoir le questionner. Et quant au sujet de questionner, il doit avoir interrogé en amont son support pour en fait un support géographique.

Ce travail de recherche m'a donné le goût de détourner les livres jeunesse et les questionner pour en faire des supports en géographie et permettre aux élèves de s'en saisir pour comprendre son espace et s'y épanouir.

Bibliographie :

- Chap 10 : Définitions et concepts fondamentaux en géographie à la fin du XX siècle, Elements d'épistémologie de la géographie*, BAILLY Antoine, FERRAS Robert, SCARIATI Renato, 2018

- Glossaire géographie, geoconfluences

- L'enseignement de la géographie : une histoire*, démocratisation-scolaire.fr, 2014

- La géographie scolaire et son apprentissage : connaissance et intérêt*, Christian DAUDET, 1992

- Couvrir le monde – Un grand XX siècle de géographie française*, Cyril GOSME, Didier MENDIBIL, Marie-Claire ROBIE, Oliver ORAIN, Jean Louis TISSIER, 2006

- Présentation de la littérature jeunesse, repères, enjeux et pratiques*, Max BUTLEN, Danielle DUBOIS-MARCOIN, 2005, pages 3 à 6

- La naissance du livre pour enfant*, Marc SORIANO, 1966

- La littérature jeunesse, porte d'entrée de l'interdisciplinarité*, Marie Michèle BERGERON

- La littérature d'enfance et de jeunesse entre la voix, l'image et l'écrit*, Société française de littérature générale et comparée, Isabelle NIERES-CHEVREL

- Introduction à la littérature de jeunesse d'Isabelle Nières-Chevrel*, Anne-Marie CHARTIER, 2010

- Le pouvoir fascinant des histoires, ce que disent les livres pour enfants*, Marie SAINT-DIZIER, 2009

- La littérature jeunesse*, Arte, 02/12/2017

- A quoi les premiers livres pour enfants ressemblaient-ils ?*, The conversation, 2010

-Recueil d'articles relatifs à la lecture littéraire dans les Programmes de l'école primaire, Institut français de l'éducation, 2002

-Les albums pour enfants et les géographies de l'enfance, Leïla FROUILLOU, 2011

-Que peut la fiction pour la géographie ? Les apports de la littérature de jeunesse dans les apprentissages, Annales de géographie, Fabienne CAVAILLE, 2016, pages 246 à 271

-La mise en mot de l'espace géographique dans les romans de voyage pour la jeunesse : approche géopoétique de l'œuvre de Xavier-Laurent Petit, Florence GILLE, 2019

-«Une histoire à quatre voix », un album jeunesse pour découvrir la notion d'habiter, geoconfluences, Julie BIDI, 21 janvier 2021

-Quand les albums parlent d'Espace. Espaces et spécialités dans les albums pour enfants, Christophe MEUNIER, 2014

-L'espace dans les livres pour enfants, Christophe MEUNIER, 2016

-Les géo-graphismes de Peter Sis, Christophe MEUNIER, 2015

-Quand les albums parlent d'espace. Enseigner la géographie avec le livre pour enfants, Hypotheses, Christophe MEUNIER, 2018

-les ressources éducol

-Découvrir et exploiter les écrits documentaires, Nadia MIRI, Anne RABANY, 2003

-Enseigner la littérature de jeunesse, Myriam TSIMBIDY, 2000

-cours magistral « élèves et apprentissages » de Madame Brigitte LACROIX.

-De la structuration de l'espace à la géographie, Céline QUOY, 2005

- Initiation à la recherche en géographie*, Hervé GUMUCHIAN, Claude MAROIS

- La géographie, discipline scolaire et/ou science sociale ? (1860-1920)*, Catherine RHEIN, 1982

- Tout sur la littérature jeunesse de la petite enfance aux jeunes adultes*, Sophie VAN DER LIDEN, 20212

- Dictionnaire de la littérature de jeunesse*, Christine BOUTEVIN et Patricia RICHARD-PRINCIPALLI, 2008

- Comment explorer l'album jeunesse*, Pierre REMY et Paul-Marie LEROY, éditions atzéo, 2000

- La géographie : concepts, savoirs et enseignements*, Pilippe SIERRA, 2011

- Habiter, concept novateur dans la géographie scolaire*, Catherine BIAGGI, 2015

- Les mutations de la géographie scolaire à l'école primaire en France*, Spirale-Revue de recherches en éducation, , n°58 , Thierry PHILIPPOT et Philippe CHARPENTIER, 2016

- Habiter en didactique de la géographie*, géoconfluences, David BEDOURET et Julie PICARD, mai 2022

- La littérature jeunesse moteur puissant dans l'industrie du livre*, actualitte.com, Victor DE SEPAUSY, 2020