



TOUS URBAINS. ENSEIGNER AUTREMENT LA G GROGRAPHIE URBAINA AVEC L'ALBUM POUR ENFANTS   L' COLE  L MENTAIRE

Christophe Meunier

Volume 7, May 2018

L'image dans les disciplines des sciences humaines et sociales : enjeux et usages  ducatifs

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1048359ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1048359ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Groupe de recherche en litt ratie m diatique multimodale

ISSN

2368-9242 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Meunier, C. (2018). TOUS URBAINS. ENSEIGNER AUTREMENT LA G GROGRAPHIE URBAINA AVEC L'ALBUM POUR ENFANTS   L' COLE  L MENTAIRE. *Revue de recherches en litt ratie m diatique multimodale*, 7. <https://doi.org/10.7202/1048359ar>

Article abstract

Authors of picture books do not invent space; they question it and they tell it. Like in real life, Rotraut S. Berner's characters cross what George Perec calls « lapses of space ». Whether rural or urban, whether nearby or distant, the space represented by Rotraut S. Berner allows her to build her relationship to the world. Drawing these different spaces seems to be an important element in this German designer's work. In this paper, we will question the image of the city that the series *Books of Seasons* by Rotraut S. Berner proposes. But more than a simple analysis of the landscapes drawn by the designer, we will study the illocutionary scope of these images. Thanks to a study conducted in a CM2 class in France, located in the out-of-town area of Tours, we will demonstrate that students who turn from readers to authors of picture books can modify their first representations of the city and build geographical concepts.



TOUS URBAINS. ENSEIGNER AUTREMENT LA GÉOGRAPHIE URBAINE AVEC L'ALBUM POUR ENFANTS À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

Christophe Meunier, ESPE Centre Val de Loire - Université d'Orléans

Résumé

Les auteurs d'albums pour enfants n'inventent pas d'espace, ils l'interrogent, le racontent. Comme dans la vie réelle, les personnages littéraires de Rotraut S. Berner traversent ce que Georges Perec nomme des « *laps d'espace* ». Qu'il soit rural ou urbain, proche ou lointain, l'espace représenté par Rotraut S. Berner lui permet de construire son rapport au monde. Représenter ces différents espaces semble être une problématique importante chez cette illustratrice allemande. Dans cet article, nous interrogerons l'image de l'urbain que propose la série des *Livres des Saisons*. Bien plus qu'une simple analyse des paysages réalisés par l'autrice, nous étudierons la portée illocutoire de ces images. Grâce à une expérimentation menée dans une classe de CM2 d'une école périurbaine de l'agglomération de Tours, nous montrerons que faire passer les élèves de la position de lecteur puis d'auteur d'album les amène à modifier leurs représentations et leur permet de construire des concepts géographiques.

Abstract

Authors of picture books do not invent space; they question it and they tell it. Like in real life, Rotraut S. Berner's characters cross what George Perec calls « *lapses of space* ». Whether rural or urban, whether nearby or distant, the space represented by Rotraut S. Berner allows her to build her relationship to the world. Drawing these different spaces seems to be an important element in this German designer's work. In this paper, we will question the image of the city that the series *Books of Seasons* by Rotraut S. Berner proposes. But more than a simple analysis of the landscapes drawn by the designer, we will study the illocutionary scope of these images. Thanks to a study conducted in a CM2 class in France, located in the out-of-town area of Tours, we will demonstrate that students who turn from readers to authors of picture books can modify their first representations of the city and build geographical concepts.

Mots-clés : album ; espace ; spatialité ; périurbain ; iconotexte.

Keywords: picturebook; space; spatiality; out-of-town; iconotext.

Introduction

Si l'on ouvre un manuel de géographie de cours élémentaire français, publié en 1967 par la Maison d'édition Armand Colin, on peut être surpris par la manière dont la campagne est présentée par les auteurs Georges Chabot (géographe retraité) et Fernand Mory (inspecteur d'académie et ancien instituteur) : « À la campagne, les maisons doivent servir à abriter les gens, à loger les bêtes, à ranger les machines et les voitures, et rentrer les récoltes. Ces maisons sont très diverses suivant les régions. » (Chabot et Mory, 1967, p. 36-37).

S'ensuit la description de différents types de maisons rurales correspondant à différentes régions de France. Aux pages suivantes, il y est question de « La ville » : « Dans les villes, les hommes s'entassent sur un petit espace. Les maisons sont hautes ; elles ont plusieurs étages et sont habitées par de nombreux locataires. » (Chabot et Mory, 1967, p. 38).

Très clairement, deux espaces sont opposés dans ce manuel destiné aux enfants de huit-neuf ans : la campagne d'abord et la ville ensuite. Seule une double page est consacrée à l'espace urbain contre cinq doubles-pages pour l'espace rural. Dans la représentation que fournissent les auteurs du manuel, à la campagne correspond le travail dur de la terre et un habiter qui épouse parfaitement le milieu dans lequel l'individu vit. À la ville correspond l'entassement, presque « contre nature », et un habiter de locataire (et non de propriétaire comme à la campagne) dans des espaces presque invivables.

1. Contexte de l'étude

L'opposition systématique et affirmée entre la ville et la campagne n'est pas réservée au seul manuel de géographie et au seul éditeur Armand Colin. Cette idéologie fortement dichotomique semble partagée à la fois dans les programmes, mais également dans la littérature de jeunesse des années 1950-1970.

Prenons, par exemple, *La Maison de Barbapapa*, d'Anette Tison et Talus Taylor, ouvrage paru en 1972. La famille protéiforme aux multiples couleurs qui a dû quitter son petit pavillon de banlieue pour être relogée dans de grands ensembles flambant neufs frise la neurasthénie tant les appartements y sont exigus et entassés. À la double-page 16-17 (voir illustration 1), les Barbapapas quittent la ville pour trouver la paix à la campagne. Sur la page de gauche, ils fuient un espace urbain qui pue, pollue et asphyxie. À la page de droite, la campagne apparaît souriante, accueillante et si proche de la nature. Le

cours d'eau qui serpente à travers les collines semble faire écho à la rectitude du même cours d'eau sur la page opposée. La famille Barbapapa, en quittant la ville, fait un retour aux sources. C'est en tout cas, une interprétation possible et plausible de cette double-page.



Illustration 1 : *La Maison de Barbapapa* de Tison et Taylor (1972), p. 16-17.

Cette opposition entre la ville et la campagne, entre l'artifice et le naturel, entre l'inhumain et l'humain, loin de n'être représentative que des productions des années 1950-1970, reste tenace encore aujourd'hui puisqu'on la trouve dans certains manuels contemporains du primaire en France. Il apparaît ici que dans bon nombre de manuels scolaires du primaire produits en France très récemment, les représentations du fait urbain ont moins changé qu'à travers les albums de jeunesse qui leur sont contemporains (Meunier, 2017).

Pourtant, à l'instar des grandes métropoles nord-américaines, la ville est aujourd'hui partout, et avec elle l'extension d'un espace, d'un phénomène, d'un habiter que l'on nomme le périurbain.

L'urbanisation absolue, définie comme le passage quantitatif du monde rural au monde urbain, est achevée en France :

Aujourd'hui, les campagnes sont des figures particulières de l'univers urbain se différenciant par certains aspects de la ville proprement dite, mais lui devenant comparables par les modes de vie de leurs habitants. (Lévy, 2013, p. 54-55)

C'est cet habiter périurbain, cette conscience d'appartenir à une campagne de plus en plus **rurbanisée**¹ voire **périurbanisée**² que nous avons interrogé auprès d'élèves de CM1-CM2 (8-9 ans) appartenant à l'école de Rouziers-de-Touraine, village situé à 15 kilomètres au nord de Tours³, dans la zone périurbaine de cette agglomération de la région Centre-Val de Loire (France). Pour ce faire, les questions suivantes ont guidé notre étude : 1) Quelles représentations les élèves de Rouziers-de-Touraine ont-ils de leur village ? 2) Quel est leur habiter réel ? 3) Ont-ils le sentiment d'avoir un habiter

radicalement différent de ceux de leur âge qui vivent « en ville » ? 4) Comment la lecture d'un album pour enfants peut les aider à nuancer, voire à modifier, les représentations de leurs pratiques spatiales ?

Dans cet article, nous rendrons compte d'une expérience menée dans une classe de CM1-CM2 d'une école rurale française qui a permis d'explorer ces questions. Dans ce qui suit, l'album pour enfants comme médium transférant de l'urbanité est analysé théoriquement. Par la suite, la méthodologie retenue pour cette étude de type exploratoire est présentée. Enfin, les résultats obtenus sont mis en lumière et discutés.

2. Cadre de référence ou quand les albums parlent d'urbanité

À partir des années 2000, la ville devient un sujet abondamment traité dans les albums pour enfants. Ceux qui nous intéressent ici sont des albums dits iconotextuels, c'est-à-dire des productions culturelles de l'enfance qui mettent en relation interdépendante un récit verbal (avec ou sans texte), un récit iconique (de là la prépondérance des images dans ce qui est appelé album) et un récit spatial (choix de l'objet livre, de son format, de sa taille) (Meunier, 2016).

La ville est présente dans près de 50 % de ces albums parus entre 2000 et 2012 en France (Meunier, 2016). Elle supplante même la dominante qu'occupait la campagne depuis plus de trente ans. Cette prise de conscience du fait urbain semble faire écho à l'intérêt porté sur le sujet par la communauté scientifique depuis le milieu des années 1990. Objet d'études spatiales et sociales, centre d'interrogations diverses pour les géographes d'une part, mais également pour les architectes ou les décideurs de tous ordres, elle est, selon les mots de Lévy et Lussault (2013), « dans son principe, une option spatiale, un acte géographique » (p. 1078). Les albums donnent alors à voir de l'urbanité, c'est-à-dire les caractéristiques de ce qui rend un espace urbain : la densité, la diversité, l'intensité et l'élévation.

2.1. Étude théorique de l'album *Le livre de l'été*

Le Livre de l'été de Rotraut Susanne Berner, une illustratrice allemande née à Stuttgart en 1948, est un album sans texte, mais dont le récit verbal est multiplié par le nombre de personnages récurrents (environ 80) que le lecteur rencontre au fil des pages et des albums. Cet album appartient à une série de cinq : *Le Livre de l'hiver*, *Le Livre de l'automne*, *Le Livre du printemps* et *Le Livre de la nuit*, publiés

de 2008 à 2010. Tous les cinq sont bâtis sur le même modèle. Sept doubles-pages donnent une représentation linéaire de sept paysages urbains qui se suivent et s'enchaînent. De fait, le lecteur, au fil des pages, est embarqué dans un *travelling* qui lui fait traverser plusieurs espaces d'une même aire urbaine composite.

Dans les cinq albums, il s'agit du même panorama représenté à quatre saisons différentes. Le jeune lecteur peut suivre plus de 80 personnages récurrents. Rotraut Susanne Berner a ainsi décidé de recréer l'univers d'une ville fictive qu'elle a baptisé Wimmlingen. Ces *wimmelbücher* en allemand, ou *seeking-books* en anglais, littéralement « livre où grouille la vie » et que l'on traduit en français par « livre promenade » sont des albums qui semblent appartenir à une longue tradition flamande dont on pourrait trouver l'origine vers 1500 dans les tableaux de Pieter Brueghel (*Jeux d'enfants, La Fête flamande, La Procession au calvaire...*).

Dans le domaine de l'album pour enfants, Ali Mitgutsch est un des auteurs qui a très sûrement inspiré et influencé directement le travail de Rotraut Susanne Berner. Ses livres réalisés dans les années 1970 se composent de sept vues de sept aires différentes appartenant à un même espace global (la ville, la campagne, le littoral...) représenté en vues obliques discontinues.

L'originalité des *wimmelbücher* de Berner est que les sept paysages des albums sont contigus et continus. Si on les met bout à bout, on obtient une vue panoramique frontale d'un même espace appréhendé dans sa continuité et dans la contiguïté des espaces qui le composent.

Cette vue panoramique est intéressante à faire découvrir aux élèves dans la mesure où elle permet de prendre conscience de la substance que prend le rural contemporain toujours inséparable de l'urbain (voir illustration 2).



Illustration 2 : Vue panoramique de l'album *Le Livre de l'été* de Berner (2008).

La figure 1 est un premier calque réalisé à partir de la vue panoramique obtenue en juxtaposant toutes les doubles-pages de l'album. Il montre, schématiquement, l'aire urbaine de Wimmlingen, qui est constitué, comme on peut le constater, de diverses unités d'habitations. Au centre, les zones les plus denses correspondent au centre-ville (hypercentre, quartier historique) de Wimmlingen, à sa place

centrale et ses petits commerces et aux infrastructures péricentrales (espace culturel, centre commercial). L'hypercentre de Wimmlingen occupe le centre de la bande et se déploie à la fois sur la largeur et la hauteur de trois doubles-pages. Densité, diversité des activités, hauteur du bâti constituent la substance de ce quartier central de Wimmlingen.

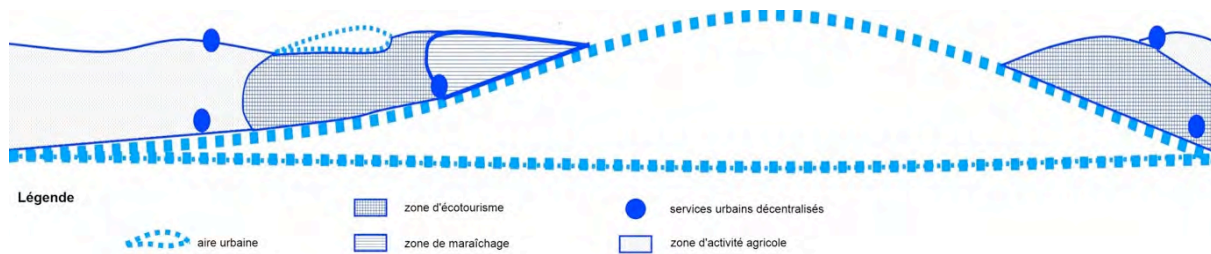


Figure 1 : Schéma analytique de la vue panoramique de l'album *Le Livre de l'été* (2008)

De part et d'autre, des éléments plus dispersés correspondent à des services urbains diffus : la gare, le parc, une station-service. Apparaissent ensuite quelques éléments isolés, comme la grande maison en coupe de la première double-page et la ferme de la deuxième. Ces espaces périurbains sont situés dans ce que Lévy (2013) nomme « l'infra-urbain » (p. 231). Cette extension de l'aire urbaine de Wimmlingen suit la voie de circulation majeure qui figure au premier plan des doubles-pages et qui se ramifie en entrant dans le centre-ville pour se resserrer à la sortie. La continuité entre ces différents éléments est soulignée également par la ligne de bus qui emprunte cette voie de circulation majeure qui traverse toutes les planches.

Si l'on s'intéresse maintenant à ce qui se passe à l'arrière-plan, on distingue des éléments plus consacrés à l'espace dit « rural ». Si quelques activités agricoles sont bien visibles (élevage, agriculture, maraîchage), d'autres non spécifiquement agricoles apparaissent : le tertiaire avec le « tourisme vert » et l'équitation, la randonnée à pied ou à vélo, mais également le primaire avec la fabrication d'énergie électrique éolienne. Très clairement, cet espace « rural » est parsemé d'éléments urbains : la silhouette d'une autre ville proche se détache à l'arrière-plan, quelques grands ensembles, un supermarché.

Pour Berner, l'espace « rural » semble être conséquemment un espace infra-urbain interstitiel subissant l'influence de différentes aires urbaines d'importance diverse. Il s'agit également d'un espace multifonctionnel lié aux aires urbaines répondant à trois impératifs majeurs : humain, culturel et économique. La dimension humaine fait de la « campagne » le seul recours à un rééquilibrage de l'homme urbanisé ; la dimension culturelle l'identifie à des paysages et à un patrimoine qui lui sont

propres, mais également à des activités « écotouristiques ». La dimension économique fait de l'espace rural un espace productif qui nourrit les aires urbaines et propose des activités de loisirs et de détente.

Cette opposition ville/campagne ne semble plus, chez Berner, avoir de sens et son travail rend compte d'un constat auquel était déjà arrivé en 1968 le philosophe Henri Lefebvre (1968) :

Aujourd'hui, le rapport ville-campagne se transforme, aspect important d'une mutation générale. Dans les pays industriels, la vieille exploitation de la campagne environnante par la ville, centre d'accumulation du capital, cède la place à des formes plus subtiles de domination et d'exploitation, la ville devenant centre de décision et apparemment d'association. Quoi qu'il en soit, la ville en expansion attaque la campagne, la corrode, la dissout. (p. 66-67)

La frontière entre ces deux espaces est de plus en plus floue et les modes de vie n'ont rien ni de contraire ni de différent. On passe elliptiquement du centre à la périphérie. Le travail de Rotraut Susanne Berner donne donc une image assez proche de ce que Franco Indovina nomme la *citta diffusa* (Indovina, 1990). L'aire urbaine d'aujourd'hui prend la forme d'une peau de léopard. « Elle enserre, à l'intérieur de ses mailles, des terres encore cultivées, des bois et des friches. La nature et la campagne, jusque-là extérieures à la ville compacte, deviennent des parties intégrantes de la *citta diffusa* » (Indovina, 1990). Cet album, tel qu'il a été offert aux élèves dans l'expérience réalisée et à partir duquel ils ont dû travailler, permet d'avoir un aperçu de ce que Lévy (2013) appelle les « gradients d'urbanité » :

Ces lieux se distinguent donc par leur niveau d'intensité urbaine, leurs gradients d'urbanité, c'est-à-dire la variété des configurations qui, par petites touches, voient se modifier leur niveau d'urbanité. On peut en effet définir l'urbanité comme une composition plus ou moins forte de densité et de diversité. La distinction principale entre les différents gradients peut se lire comme une différence de métrique : l'urbanité forte engendre des réseaux tellement ramifiés (la trame des rues, l'offre des transports, les flux...) qu'ils se muent en des espaces continus et contigus. (p. 231)

3. Aspects méthodologiques

L'étude réalisée est de type descriptif et exploratoire. Dans ce qui suit, les sujets (élèves et enseignante) qui ont participé à cette étude sont sommairement présentés, tout comme le protocole d'expérience réalisée et les outils de collecte et d'analyse des données.

3.1. Les participants

Rouzières-de-Touraine est une commune dite « rurale⁴ » de 1200 habitants située au nord de l'aire urbaine de Tours Métropole Val de Loire qui, elle, compte près de 293 000 habitants. La classe avec laquelle a été menée l'expérience est une classe de 27 élèves de CM1-CM2 (9-10 ans). L'enseignante de cette classe a une dizaine d'années d'expérience ; elle participait pour la troisième fois à une recherche.

3.2. Protocole de l'expérience menée

L'expérience menée auprès des élèves et leur enseignante a été réalisée durant le printemps 2014, en période 5 de l'année scolaire. Elle s'est déroulée sur 14 séances dont le tableau 1 rend compte de l'organisation⁵.

Ce protocole de l'expérience conduite auprès des élèves est constitué de quatre phases : une première est chargée de faire émerger les représentations initiales des élèves sur la dualité ville/campagne, une deuxième est une analyse interprétative d'un album qui doit placer les élèves dans un conflit cognitif, une troisième permet aux élèves de se faire la main à ce qui sera attendu en fin de projet (exercice d'écriture) et une quatrième propose deux activités qui annoncent le projet final et relancent les élèves dans le protocole. Enfin, une cinquième phase, la plus longue, rend les élèves producteurs d'un iconotexte dans lequel le texte écrit doit être interdépendant de l'image réalisée.

Concernant la phase 2, il importe de souligner que l'album a été choisi par le chercheur et proposé à l'enseignante. Lors des deux séances consacrées à la lecture et l'analyse de l'album choisi, les doubles-pages sont projetées au tableau. Une fois la projection des sept planches terminées, suit un débat interprétatif. Les élèves associent aisément le récit iconique de l'album avec la question qui a été lancée durant la phase précédente : quelle est la place de la ville et de la campagne dans cet album ? Chaque élève se voit remettre un schéma vierge réalisé à partir de la vue panoramique de l'album. À l'aide de crayons de couleur, ils doivent colorier en vert « les espaces verts » et en gris les « espaces urbanisés ».

Cette activité les conduit à considérer que la ville est partout dans la vue panoramique, mais à degrés variables. Même si l'expression n'est jamais utilisée avec les élèves, le concept de « gradient d'urbanité » prend sens. Une bonne partie des élèves se rendent compte que le « vert » disparaît progressivement plus on arrive vers le centre-ville.

Tableau 1 : Protocole de l'expérience

Séances	Contenu	Phases du protocole
1	<p>Activité d'introduction : « Dessine-moi ton village »</p> <ul style="list-style-type: none"> Les élèves réalisent individuellement la carte mentale de leur village. Débat oral lancé autour de la question : « Pensez-vous habiter en ville ou à la campagne ? » <p>Distribution, à la fin de la séance, d'un questionnaire (voir tableau 2) sur les pratiques spatiales des élèves.</p>	Phase 1. Evaluation diagnostique des représentations initiales des élèves
2	<p>Lecture</p> <ul style="list-style-type: none"> Lecture offerte de l'album <i>Le Livre de l'été</i> de Rotraut Susanne Berner. Analyse 1 de l'album en petits groupes et mutualisation 	Phase 2. Lecture, débat interprétatif et analyse d'un album
3	<p>Analyse 2 de l'album</p> <ul style="list-style-type: none"> Discussion collective autour de la carte réalisée à partir des questionnaires distribués en séance 1. 	
4	<p>1^{er} exercice d'écriture</p> <p>L'enseignante distribue des cartes de différents lieux de Rouziers (église, place du village, stade municipal, musée, boulangerie, mairie) et différentes cartes de personnages imaginaires (une pieuvre géante, un dragon à deux têtes, une fée, un monstre à trois têtes, un fantôme). Quatre cartes de chaque sont remises à des groupes de quatre élèves. Objectif : rédigez un court texte qui relate un itinéraire depuis leur domicile jusqu'à l'école. Chaque lieu est l'occasion d'une rencontre avec un personnage imaginaire.</p>	Phase 3. Exercice d'écriture
5	Suite du 1 ^{er} exercice	
6	<p>Lecture</p> <ul style="list-style-type: none"> Lecture offerte de l'album <i>Les Deux Routes</i> de Bernardo Carvalho et Isabel Minhós Martins. Débat interprétatif de l'album. 	Phase 4. Lancement du projet final
7	<p>Excursion</p> <p>Excursion à Tours pour aller visiter la cathédrale et le quartier médiéval.</p>	
8	<p>Diffusion d'une vidéo</p> <ul style="list-style-type: none"> Diffusion d'une vidéo réalisée à travers la vitre de l'autocar et rappelant les paysages traversés le long de l'itinéraire Rouziers-Tours. Observation et identification des paysages : les élèves ont une carte pour la localisation. 	Phase 5. Production iconotextuelle
9 à 12	<p>Production écrite et graphique</p> <p>Les élèves sont répartis en deux groupes. Chaque groupe est composé de six ou sept binômes. Chaque binôme doit dessiner une portion de l'itinéraire (un lieu de leur choix) pour rendre compte d'un voyage imaginaire de Rouziers à Tours. Il construit également un récit qui conduit leur héros à rencontrer dans ce lieu un personnage imaginaire. Les temps de production graphique et textuel sont alternatifs pour permettre un</p>	

	enrichissement mutuel.	
13	Mise en espace du texte et de l'image À l'ordinateur et grâce à un logiciel de « glisser-déposer », chaque binôme fait la mise en page de son texte sur l'image préalablement scannée par l'enseignante.	
14	Choix du titre et du format <ul style="list-style-type: none"> • Les élèves votent le titre de leur album. • À partir d'un choix de formats présentés aux élèves, ces derniers choisissent celui qui leur semble le mieux convenir à ce qu'ils ont envie de raconter. 	

3.3. Collecte et analyse des données

Lors de l'expérience menée en classe, des données qualitatives (traces de travail des élèves, réponses au questionnaire, discours transcrits des élèves et pratiques observées d'enseignement) ont été récoltées, pour fins d'analyse de contenu. Le recours à la carte mentale pour recueillir les perceptions initiales des élèves et au questionnaire pour déterminer leurs pratiques spatiales réelles est ici davantage explicité.

Tel que le présente le tableau 1, il a d'abord été demandé aux élèves de dessiner leur village. Le recours à la carte mentale, « expression cartographique d'une représentation subjective de l'espace » (Lévy et Lussault, 2013, p. 155-156), comme a pu la définir Jacques Lévy, constitue une première entrée pour connaître la perception que les élèves ont de leur espace vécu. Pour Henri Gumuchian (1981), « le dessin constitue un matériau de l'espace tel que l'enfant le perçoit et s'efforce de le rendre communicable » (p. 39). En reprenant une citation de Bruno Duborgel (1976), il explique que « la représentation est un acte par lequel un sujet pense ou imagine quelque chose et l'organise pour pouvoir le transcrire à son entourage » (p. 9). Le dépouillement permet de faire apparaître des caractères communs à tous, d'autres propres à chaque enfant, d'autres, enfin constitutifs de groupes. Il est ainsi possible d'élaborer un modèle référentiel ou médian commun au plus grand nombre (André, 1989 ; Bailly, 1990).

Ensuite, afin de compléter et d'élargir ce premier recueil de représentations, les élèves ont été interrogés sur leurs pratiques spatiales. Le questionnaire suivant (voir tableau 2) leur a été distribué. Il leur a été demandé, pour chaque localisation, de fournir l'adresse la plus précise possible.

Tableau 2 : Questionnaire remis aux élèves

Questionnaire de recherche
Où habite ta famille ?
Où tes parents travaillent-ils ?
Où ta famille fait-elle ses courses ?
Où vos loisirs sont-ils pratiqués ?
Comment se déplace ta famille en fonction de ses besoins ? (train, voiture, bus, à pied...).

À partir des réponses obtenues, il devient assez aisé de réaliser une carte de leurs pratiques spatiales. Cet aspect méthodologique est inspiré d'une enquête réalisée par Olivier Swaja et Valérie Chevallier auprès d'élèves de CE2 de Lons-le-Saunier en 2003 sous la conduite du géographe Gérard Hugonie (2005).

4. Présentation des résultats et discussion

La présentation des résultats s'organise autour des questions de recherche que nous rappelons ici : 1) Quelles représentations les élèves de Rouziers-de-Touraine ont-ils de leur village ? 2) Quel est leur habitat réel ? 3) Ont-ils le sentiment d'avoir un habitat radicalement différent de ceux de leur âge qui vivent « en ville » ? 4) Comment la lecture puis la production d'un album pour enfants peuvent les aider à nuancer, voire à modifier, les représentations de leurs pratiques spatiales ?

De sorte, dans un premier temps, seront exposées et discutées les représentations initiales des élèves sur la ville (questions 1, 2 et 3). Dans un deuxième temps, l'activité qui a été réalisée avec l'enseignante de la classe à partir de l'album retenu est présentée et étudiée, notamment au regard de ces effets sur les représentations des élèves (question 4).

4.1. Enfants des champs de campagne et de ville : représentations initiales des élèves

4.1.1. Se représenter son village

Dans l'expérience menée, il a d'abord été demandé aux élèves de dessiner leur village en recourant à une carte mentale. Les élèves ont été invités à dessiner leur village avec la possibilité de mêler sur le papier dessin, des couleurs, mais également des mots qui permettaient d'aider à la compréhension de leur production graphique (voir figure 2).



Figure 2 : Deux cartes mentales de deux élèves de la classe de CM1-CM2 de Rouziers (2014)

Le « modèle référentiel ou médian » (André, 1989) obtenu regroupe sur une même carte les éléments communs ou le plus souvent trouvés dans les cartes des élèves de la classe : routes, carrefours, maisons individuelles, parking, église. De manière générale, les cartes mentales produites par les élèves qui ont participé à l'expérience semblent nier l'opposition ville/campagne et laissent apparaître un espace discontinu avec quelques éléments urbains et beaucoup d'espaces vides (voir figure 3).

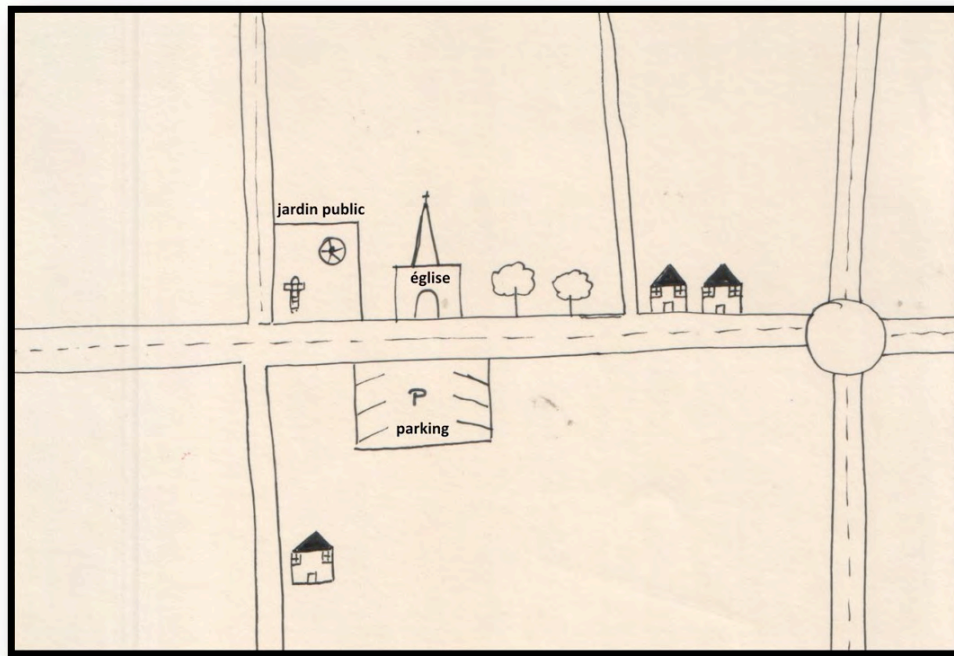


Figure 3 : Modèle référentiel médian des cartes mentales réalisées par les élèves de la classe de CM1-CM2 de Rouziers (2014)

4.1.2. Débattre à propos de son habiter

Afin de compléter et d'élargir ce premier recueil de représentations, un débat oral a par la suite été organisé à partir d'une question posée à l'ensemble de la classe : « Pensez-vous habiter en ville ou à la campagne ? ». En introduisant la dichotomie dans la question, l'antagonisme entre les deux espaces est souligné fortement.

La quasi-totalité des élèves déclare habiter à la campagne et s'appuie sur des éléments du paysage environnant (champs, arbres, espaces verts, forêts, chemins), et également sur la forme des maisons individuelles. Dans leurs représentations, la ville est très grande, remplie d'immeubles, laissant peu de place à la végétation. Mais très vite, le flou s'installe. Une élève, qui venait de déménager de Tours, déclare qu'elle avait beaucoup de voisins en ville. Un autre élève lui répond qu'il habite à la campagne et que lui aussi a beaucoup de voisins. La classe s'accorde alors sur le fait que même si la population est assez importante à Rouziers, Tours en possède beaucoup plus. Dernier point de litige : la place de la « nature ». Certains élèves affirment qu'à Rouziers, il y a de la forêt, des parcs, des jardins et des espaces agricoles et que c'est pour cela qu'on peut dire qu'on est à la campagne. Cependant, ils sont vite contredits par un groupe d'élèves plus important qui déclare qu'en ville aussi on trouve des espaces de jeux, des parcs et des jardins.

Ce débat plonge les élèves dans une indécision. Convaincus, *a priori*, de vivre à la campagne, ils ne parviennent pas à identifier clairement les éléments qui pourraient différencier le paysage rural du paysage urbain.

4.1.3. S'interroger sur ses pratiques spatiales

Les élèves ont ensuite été interrogés sur leurs pratiques spatiales : sont-elles purement et uniquement accomplies sur la commune de Rouziers-de-Touraine ? Où pratiquent-ils leur activité principale de loisirs extrascolaire ? Où leurs parents vont-ils faire le plus important de leurs courses ? Pour répondre à ces interrogations, le questionnaire créé pour la recherche a été distribué aux 27 élèves de la classe.

À partir des réponses obtenues, une carte de leurs pratiques spatiales a été réalisée et soumise à leurs observations (voir illustration 3).

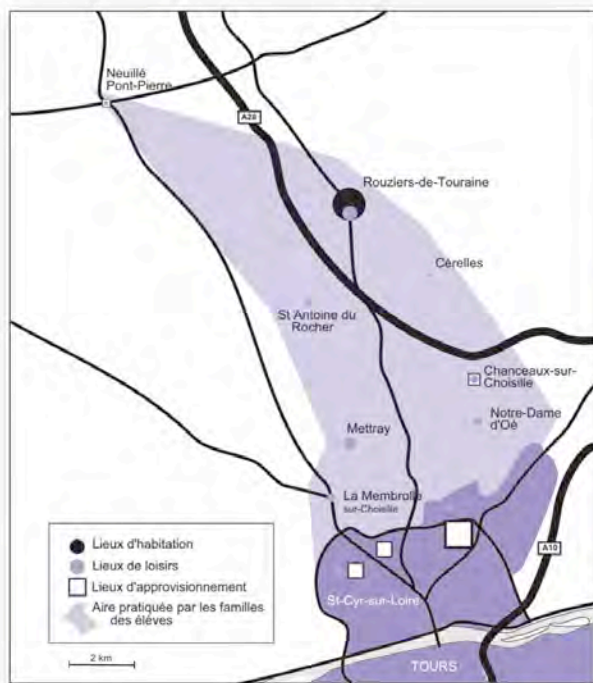


Illustration 3 : Carte de l'espace « habité » par les élèves de la classe de CM1-CM2 de Rouziers (2014)

Cette carte montre que les familles résidant à Rouziers sont extrêmement mobiles. Les lieux d'approvisionnement des familles sont principalement situés dans la proche périphérie tourangelle, tout comme les lieux de loisirs. Ces derniers sont également éparpillés sur une aire longiligne de fréquentation qui s'étire de Tours, au sud, à Neuillé-Pont-Pierre, un village situé à cinq kilomètres, au

nord de Rouziers. L'espace pratiqué par les élèves définit ainsi leur « espace habité ». Pour Besse (2013), « habiter [...] c'est se placer dans la temporalité spécifique de l'entretien, c'est-à-dire dans cette espèce de conversation muette qui se tisse au long de nos rapports quotidiens et ordinaires avec le lieu où nous vivons » (p. 29). L'espace habité par les élèves de Rouziers est donc une aire d'approximativement 80 km², que l'on peut localiser le long d'un axe, la route départementale 2, qui relie Tours au nord du département d'Indre-et-Loire. Il s'agit d'un espace discontinu, ramifié composé d'îlots où les élèves pratiquent quotidiennement quelques lieux fonctionnels : gymnase, complexe sportif, école de musique, supermarché.

Cet espace habité est également orienté dans la mesure où son centre de gravité est plutôt tourné vers le sud et le centre de l'aire urbaine tourangelle. L'attractivité de la métropole se fait éminemment sentir. L'observation de la carte avec les élèves, les commentaires qu'ils en font, permettent de faire ressortir que leur habiter n'est finalement pas si différent d'un élève de leur âge qui résiderait à Saint-Cyr-sur-Loire, voire à Tours-centre.

À ce stade de l'expérience par contre, les élèves ne parviennent toujours pas à déterminer ce qui pourrait toujours différencier le *modus habitandi* de celui d'un habitant du centre-ville de Tours. Dans le cas présent, le *modus habitandi* des petits Rouziérois se distinguerait essentiellement par ce que Kaufmann et Jemelin (2008) appellent la « motilité », c'est-à-dire la manière dont un groupe fait sien le champ du possible en matière de mobilité et en fait usage pour se déplacer.

4.2. Construire un récit d'espace en classe

Pour tenter d'apporter des réponses au conflit sociocognitif provoqué dans la tête des élèves lors de la première séance portant sur les représentations initiales, l'enseignante de la classe a souhaité leur faire partager la lecture d'un album sans texte qui est généralement offerte à des élèves de cycle 1 (3-5 ans).

4.2.1. Travail conceptuel autour de l'album produit

L'étude de l'album qui a été menée auprès de cette classe de CM1-CM2 consistait à relever ce que l'on peut appeler des « intentions spatiales » (Meunier, 2016, p. 202) de l'auteur, à mettre à jour sa perception de l'urbanité. L'expérience avait pour but de montrer en quoi l'album pour enfants peut avoir un rôle illocutoire et perlocutoire. En d'autres termes, comment sa lecture peut amener les élèves à modifier leurs représentations de l'urbanité et de la ruralité. Pour ce faire, les élèves ont été placés

dans une situation d'auteurs eux-mêmes afin, entre autres, de les confronter à l'écriture iconotextuelle comme « expérience esthétique » (Jauss, 1978) ou comme « acte performatif » (Austin, 1962/1970).

Profitant de la venue de la classe sur Tours en autocar, il a d'abord été demandé aux élèves d'observer la continuité des paysages qui se succédaient depuis Rouziers-de-Touraine jusqu'au centre-ville de Tours. De retour en classe, ils ont dû situer sur une carte ces différents paysages et les décrire à partir d'une vidéo-support qui avait été tournée pendant le voyage. Chaque paysage décrit correspondait à un lieu identifié par une lettre sur le parcours (voir illustration 4).

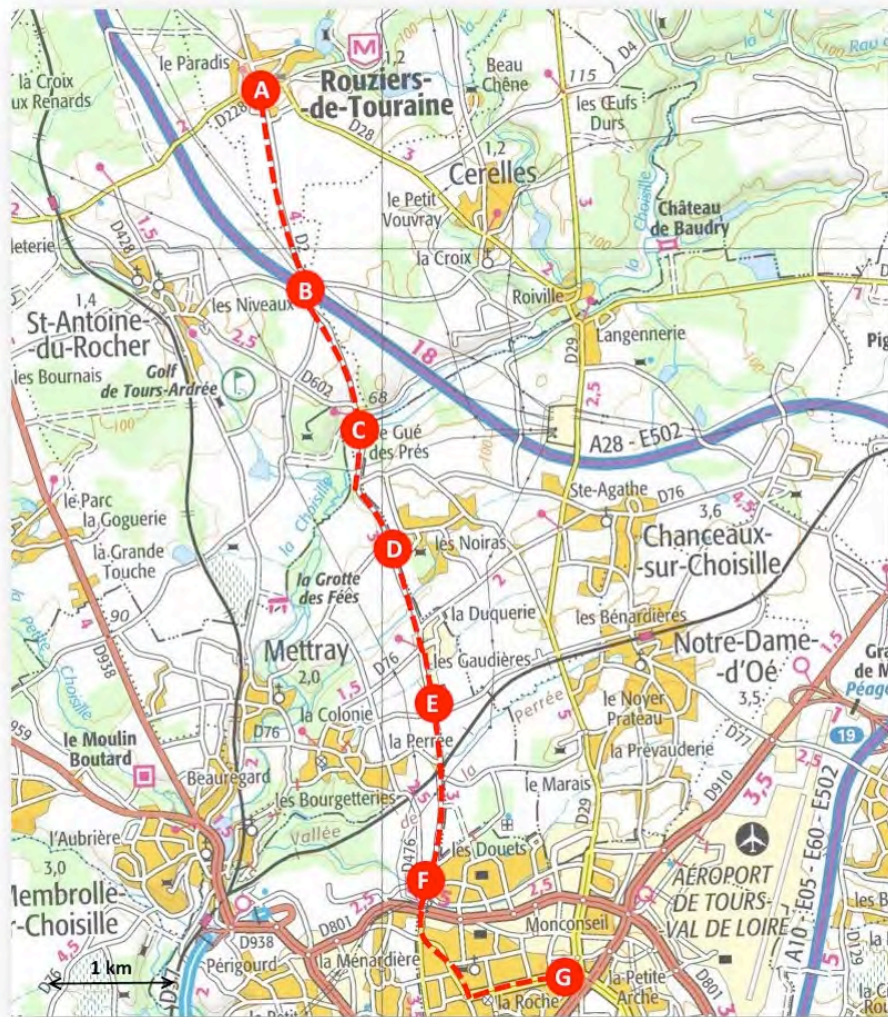


Illustration 4 : Carte de l'itinéraire suivi par les élèves de la classe de CM1-CM2 de Rouziers (2012)

Les élèves ont dû ensuite sélectionner un certain nombre de lieux qu'ils trouvaient « remarquables » le long de cet itinéraire. À partir de cette sélection, ils ont associé à chaque lieu un personnage

extraordinaire (une sorcière, une fée, un fantôme, etc.). Le parcours devenait ainsi un récit d'espaces qu'ils ont mis en textes et en images. La classe a alors été divisée en deux groupes (les Bleus et les Rouges) de façon à obtenir deux récits du même parcours. Dans chaque groupe, les élèves se sont consacrés par binômes à la représentation de chacun des lieux sélectionnés (voir tableau 3).

Tableau 3 : Tableau de répartition des personnages imaginaires en fonction des lieux

GROUPE BLEU		
Lettres	Lieux	Personnages imaginaires
A	Rouziers-de-Touraine	Pieuvre géante
B	Pont au-dessus de l'autoroute	Dragon à deux têtes
C	Champs	Pieuvre géante
D	Zone industrielle	Fée
G	Grands Ensembles	Monstre à trois têtes
H	Tours	Pieuvre, Dragon et Monstre.
GROUPE ROUGE		
Lettres	Lieux	Personnages imaginaires
A	Rouziers-de-Touraine	Petite fille étrange
B	Pont au-dessus de l'autoroute	Fée
C	Champs	Méduse géante
D	Zone industrielle	Fantôme
E	Lotissement pavillonnaire	Garfield le chat
F	Centrale électrique	Fée
H	Tours	Fée

Chacun des deux groupes a dû se mettre d'accord sur trois points fondamentaux : qui raconte ? Où va-t-il ? Avec qui ? Pour le groupe Bleu, le narrateur est un petit garçon, David, qui se rend à Tours au Laser Maxx avec sa mère. Pour le groupe Rouge, il s'agit d'une petite fille, Camille, qui se rend à Tours au cinéma avec ses parents.

En prenant connaissance d'autres albums qui rendaient compte également d'un parcours (voir illustration 5), les élèves ont été sensibilisés aux différentes formes que pourrait prendre l'album qui était le projet final de cette séquence. Ainsi, les élèves ont découvert *Romance* de Blexbolex (2013) qui raconte selon le principe oulipien du « Tireur à la ligne » le voyage d'une enfant depuis son école jusqu'à sa maison ; *Les Deux routes*, de Minhos Martins et Carvalho (2012), dans lequel un même voyage entre deux villes est vécu selon deux itinéraires différents ; *Voyage d'hiver*, d'Anne Brouillard (2013), un long *leprello* de 4,40 m qui suit le parcours d'un train entre deux gares. Forts de cette découverte esthétique, les élèves se sont jetés avec une motivation certaine dans le travail de rédaction, d'illustration et de mise en page.

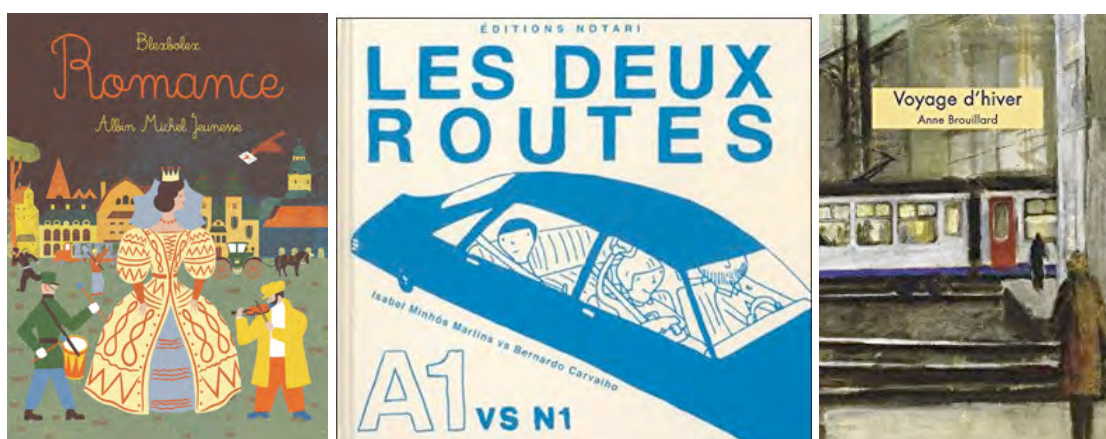


Illustration 5 : Couverture des trois ouvrages de références *Romances* de Blexbolex (2013), *Les Deux routes* de Minhos Martins et Carvalho (2012) et *Voyage d'Hiver* de Brouillard (2013)

Les deux albums qui ont été réalisés par la classe racontent tous les deux le voyage d'un enfant depuis son école de village vers le centre-ville de Tours. Si la narration iconique et verbale des élèves est une référence à celle des *Deux routes*, les jeunes auteurs ont soigné la mise en forme du texte sur la page de façon à ce qu'elle fasse sens (voir figure 4).

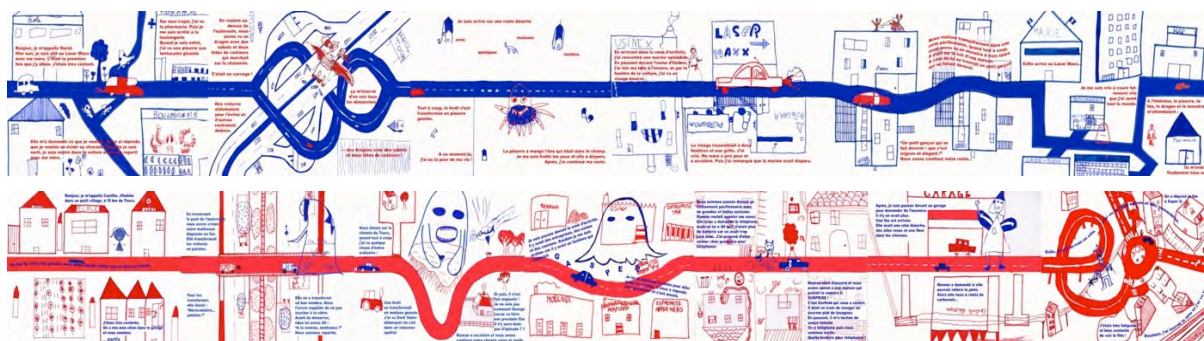


Figure 4 : Vue panoramique des deux albums réalisés par les élèves de la classe de CM1-CM2 de Rouziers-de-Touraine (2012)

Dans les deux cas, à certains moments, le texte épouse la forme de la route, sa sinuosité ou son enroulement. Les deux groupes ont choisi le *leporello* qui leur semblait le format le plus adapté pour porter la narration spatiale⁶ (Meunier, 2016) et rendre compte d'un parcours linéaire translationnel. Les deux *leporelli* font 1,5 m et ont nécessité un travail à l'intérieur de chaque groupe qui leur imposait négociations et concessions.

4.2.2. Effets sur les représentations des élèves

Il est intéressant de constater que dans les deux albums produits par les élèves, l'opposition nette entre la ville et la campagne n'existe pas. Le centre de Rouziers est aussi dense que le centre de Tours même si certains éléments du paysage diffèrent. Sur les sept ou huit planches, une seule, placée dans la première moitié du parcours, témoigne d'une zone de faible occupation humaine. Le reste traduit l'expansion urbaine. Autre élément notable : le tracé de la voirie. Il se rapproche de celui présent dans *Le Livre de l'été*. En approchant du centre-ville, le réseau viaire se déploie et se ramifie.

Cette expérience, aussi exploratoire soit-elle, dans les conditions particulières de séquences d'apprentissage menées en classe, montre qu'il existe un processus de « transaction spatiale » (Meunier, 2016, p. 343) qui permet à l'enfant de modifier sa représentation et, de fait, sa perception, voire sa pratique, d'un espace. Cette « transaction spatiale » a été rendue possible par la lecture accompagnée et soumise à un débat interprétatif de l'album *Le Livre de l'été*. La phase 2 du protocole a révélé qu'il existait une intentionnalité spatiale dans l'œuvre de Rotraut Susanne Berner et que les élèves sont parvenus à mettre à jour. La lecture de l'album établit véritablement une situation de dialogue. L'enfant reçoit des informations qu'il emmagasine, qui viennent parfois en conflit avec des représentations initiales, et qu'il réinvestit dans un échange performatif.

Conséquemment, l'expérimentation réalisée autour de l'album jeunesse montre que les élèves ont su « jouer » avec les trois narrations de l'album ; verbale, iconique et spatiale, pour produire du sens et créer un récit iconotextuel de l'urbanité. Ils se sont donc emparés du système-album pour rendre compte d'une pratique d'espace, pour certains d'entre eux sans doute occasionnelle. La construction de récits iconotextuels d'espace participe à un degré autre de la structuration dans et de l'espace et, comme l'invite à penser Vygotsky (1997), elle amène l'élève à construire sa pensée (géographique) par le langage écrit ou oral.

Conclusion

Les expérimentations menées dans le cadre de mes recherches de thèse, qui portaient sur les représentations des espaces et de la spatialité dans les albums pour enfants, me laissent croire qu'il est pertinent de développer dans les classes une pratique pédagogique autour de l'album et de son rapport à l'espace. Les programmes actuels de l'école primaire en France invitent les élèves à découvrir les représentations du monde et l'activité humaine à travers des expériences artistiques au nombre desquelles figure, de plus, la « littérature enfantine ».

L'album pour enfants est une production particulière de la littérature de jeunesse : il s'agit d'un récit qui met en interdépendance du texte, de l'image et un support-livre pour raconter une histoire censée se dérouler à une époque précise et dans un espace particulier. Il constitue, de fait, un produit culturel qui délivre des informations, des représentations et des « intentions spatiales ».

Comme j'ai pu le montrer dans ma thèse et comme on peut l'observer dans l'expérience qui fait l'objet de cet article, la lecture de ces produits culturels, et le travail réalisé autour de cette lecture nourrissent le capital culturel spatial de l'enfant, qui au moment opportun, lui permettront de construire sa « pratique d'attachement au monde » (Werlen, 1996, p. 98).

Travailler avec un produit culturel comme l'album pour enfants nécessite par contre de concevoir un certain nombre d'activités primordiales qu'il semble important d'organiser de la manière suivante. En premier lieu, offrir en lecture l'album. C'est une première étape qui donne à l'album sa fonction première : un objet-livre destiné à être lu et partagé. En deuxième lieu, partager la réception de l'album. La compréhension de la narration iconotextuelle inclut un passage par le débat interprétatif lors duquel les élèves sont amenés à exprimer ce qu'ils ont compris, aimé, moins aimé. Les stratégies de lecture de l'image déployées par les élèves sont ici complexes. Et le débat collectif mené à l'oral permet de mettre à contribution toutes les stratégies de la plus synthétique à la plus analytique, de la plus globale à la plus organisée. En troisième lieu seulement : prévoir des activités orientées « géographie » ou « histoire ». Il ne faut jamais oublier que l'album sélectionné par l'enseignant n'a que très rarement été conçu pour être étudié en classe ou pour une discipline particulière. C'est une production pleine de la littérature et qui ne doit donc jamais être utilisée comme un simple « prétexte » pour faire d'autres disciplines.

Références

- André, Y. (1989). Cartes mentales pour un territoire : à propos du Bassin de Genève. *Mappemonde*, 89(1), 12-15. Récupéré du site <https://www.mgm.fr/PUB/Mappemonde/M189/p12-15.pdf>
- Austin, J. L. (1970). *Quand dire, c'est faire* (G. Lane, trad.). Paris, France : Le Seuil. (Ouvrage original publié en 1962 sous le titre *How to do Things with Words*. Cambridge, MA : Clarendon Press).
- Bailly, A. (1990). Paysages et représentations, *Mappemonde*, 3, 10-13.
- Bauer, G. et Roux, J.-M. (1976). *La rurbanisation ou la ville éparpillée*. Paris, France : Seuil.
- Besse, J.M. (2013). *Habiter : un monde à mon image*. Paris, France : Flammarion.
- Chabot, G. et Mory, F. (1967). *Découvrons le monde : géographie cours élémentaire et classes de 10^e et 9^e*. Paris, France : Armand Colin.
- Duborgel, B. (1976). *Le Dessin d'enfant*. Paris, France : Delarge.
- Gumuchian, H. (1981). La Montagne française vue par l'enfant. *Revue de géographie alpine*, 69(1), 35-68.
- Hugonie, G. (2005). Des recherches didactiques aux pratiques de la classe, *Résonances*, n°7, avril, 8.
- Indovina, F. (1990). *La Citta diffusa*. Venise, Italie : DAEST.
- Jauss, H. R. (1978). *Pour une esthétique de la réception* (C. Maillard, trad.). Paris, France : Gallimard. (Ouvrage original publié en 1972 sous le titre *Kleine Apologie der ästhetischen Erfahrung*. Constance, Allemagne : Verlagsanstalt).
- Kaufmann, V. et Jemelin, C. (2008). La motilité, une forme de capital permettant d'éviter les irréversibilités socio-spatiales ? Dans R. Bauchet, I. Genet et D. Zeneidi (dir.), *Espaces en transactions* (p. 83-91). Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Lefebvre, H. (1968). *Le Droit à la ville*. Paris, France : Anthropos.
- Lévy, J. (2013). *Réinventer la France : trente cartes pour une nouvelle géographie*. Paris, France : Fayard.
- Lévy, J. et Lussault, M. (2013). *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*. Paris, France : Belin.
- Meunier, C. (2016). *L'Espace dans les livres pour enfants*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Meunier, C. (2017, 20 juin). Images de l'urbain dans les albums pour enfants, *Strenae*, 12. Récupéré du site <http://journals.openedition.org/strenae/1724?lang=it>

Vygotsky, L. (1997). *Pensées et langage*. Paris, France : La Défense.

Werlen, B. (1996). Géographie globalisierter Lebenswelten. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 21(2), 97-128.

Albums utilisés :

Berner, R. S. (2008). *Le Livre de l'été*. Paris, France : La Joie de Lire.

Blexbolex. (2013). *Romance*. Paris, France : Albin Michel Jeunesse.

Brouillard, A. (2013). *Voyage d'hiver*. Paris, France : Esperluète éditions.

Minhos Martins, I. et Carvalho, B. (2012). *Les Deux routes*. Paris, France : Notari.

Tison, A. et Taylor, T. (1972). *La Maison des Barbapapas*. Paris, France : École des Loisirs.

¹ Le néologisme rurbanisation est un terme créé dans les années 1970 par les géographes français Gérard Bauer et Jean-Michel Roux. Pour eux, la rurbanisation est « l'imbrication de zones urbaines et de zones rurales avoisinantes » (Bauer et Roux, 1976).

² Le néologisme périurbanisation est un terme créé dans les années 1970 par le géographe australien Robin J. Pryor. La zone périurbaine, pour Pryor, est le nom donné à cette « frange » qui sépare la fin de l'aire urbaine et le début de l'espace rural (Pryor, 1968).

³ La ville de Tours est le chef-lieu de la métropole Tours Métropole Val de Loire qui compte 292 937 habitants et réunit 22 communes. L'aire urbaine de Tours regroupe 144 communes autour de la Métropole et compte 483 743 habitants.

⁴ En France, en 1954, l'INSEE a défini la commune rurale de la manière suivante : unité bâtie continue (pas de coupure de plus de 200 mètres entre deux constructions) de moins de 2 000 habitants. Rouziers-de-Touraine compte 1 028 habitants.

⁵ Que ce soit dans la conduite du protocole ou dans l'action menée auprès des élèves, nous ne distinguons pas le rôle de l'enseignante de celui du chercheur. Le protocole a été monté avec les deux partis en parfaite complicité.

⁶ À côté de la narration textuelle, portée par le texte, et de la narration iconique, portée par l'image, il existe dans l'album pour enfants une narration spatiale, portée par la forme, le format et la mise en pages de l'objet-livre lui-même.