

Sylvie LALAGÜE-DULAC, Julie PICARD et Céline PIOT

INTRODUCTION AU DOSSIER LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE : MÉDIATRICE DE LA CONSTRUCTION DE SAVOIRS HISTORIQUES, GÉOGRAPHIQUES ET CIVIQUES ?

Résumé : La littérature de jeunesse est une littérature adressée, désignée par son destinataire qu'elle cherche à la fois à divertir et à instruire. Elle est historiquement et par définition éducative. Elle a gagné en légitimité au début du XXI^e siècle en faisant une entrée officielle dans les programmes d'enseignement du primaire et du secondaire. Elle est devenue un objet de recherche qui intéresse plusieurs disciplines universitaires. Parmi les nombreuses tensions qui la caractérisent, l'une d'entre elles nous intéresse plus particulièrement dans ce dossier : la littérature de jeunesse est-elle médiatrice de savoirs ? Si oui, ces savoirs peuvent-ils être autres que littéraires ? Dès lors, quelles didactiques et pistes pédagogiques peuvent être envisagées, principalement en Histoire, en géographie et en enseignement moral et civique ?

Mots-clefs : littérature de jeunesse, apprentissages, didactique, tensions, interdisciplinarité.

Introduction to the dossier: children's literature: a mediator in the construction of historical, geographical and civic knowledge?

Abstract: Children's literature is literature that is addressed, designated by its intended audience, which it seeks to both entertain and educate. Historically, and by definition, it is educational. It gained legitimacy at the beginning of the 21st century when it was officially included in primary and secondary school curricula. It has become an area of research of interest to a number of academic disciplines. Among the many tensions that characterise it, one in particular interests us in this issue: does children's literature mediate knowledge? If so, can this knowledge be anything other than literary? What teaching methods and pedagogical approaches can be envisaged, mainly in history, geography and moral and civic education?

Keywords: children's literature, learning, didactics, tensions, interdisciplinarity.

Pour citer cet article : Lalagüe-Dulac, S., Picard, J. & Piot, C. (2024). « Introduction au dossier. La littérature de jeunesse : médiatrice de la construction de savoirs historiques, géographiques et civiques ? ». *RELIANCE. Revue de recherche & pratiques en éducation*, 3, 1-13.

La définition de l'expression « littérature de jeunesse » n'est pas aisée. Elle est même un « *objet littéraire mal identifié* » (Poslaniec, 2008 : 15). Selon certains chercheurs, pour qu'il y ait littérature, il faut qu'il y ait une histoire (Léon, 2004 : 11 ; Poslaniec, 2008 : 72 ; 80-83). La complexité de ce terme relève également des différentes formes (roman, album, album sans texte, théâtre, conte, bande dessinée...) que peuvent revêtir les œuvres qui entrent dans cette catégorie et dont seraient exclus les albums documentaires. D'autres chercheurs considèrent cependant que la littérature de jeunesse ne se reconnaît pas à sa forme mais à son destinataire (Nières, 1964 : 80 ; Douglas, 2008 : 107 ; Prince, 2011 : 15). Par conséquent, cette définition devrait inclure les albums documentaires. Or, des auteurs déclarent ne pas écrire pour un lectorat spécifique. En outre, certains ouvrages ont pour objectif « *de former l'enfant ou de le faire mûrir, ce qui revient à le faire disparaître* » (Douglas, 2008 :

111). Pour d'autres chercheurs encore, la littérature de jeunesse, « *qu'elle reflète ou impose la pensée dominante, qu'elle avance plus ou moins masquée sous la houlette d'un groupe de pression religieux ou politique* » (Béhotéguy et al., 2015 : 9), se charge depuis l'origine de transmettre, sous couvert de fictions divertissantes, un *vademecum* de bonne conduite en cédant à la tentation la plus répandue, celle de fournir aux enfants un « *prêt-à-penser* » (Nières-Chevrel, 2009 : 11).

Longtemps considérée comme une « sous-littérature » – à tel point qu'en 1949 une loi sur les publications destinées à la jeunesse établit en France une frontière légale entre la littérature de jeunesse et la littérature générale¹ –, l'expansion quantitative et la diversification des ouvrages de littérature de jeunesse ont toutefois été spectaculaires depuis le XIX^e siècle (Nières-Chevrel, 2009). Dès lors, il devient possible d'affirmer que la littérature de jeunesse est « *une littérature à part entière* » et de constater qu'elle représente « *un lieu majeur de la création artistique contemporaine* » (Bussienne, 2008).

Dans tous les cas, elle est aussi un objet scolaire et un sujet de recherche en didactique. Elle cristallise même un grand nombre de tensions qu'il conviendra de rappeler. Nous développerons plus particulièrement l'opposition entre « *l'aventure littéraire* » (Touveron, 2002) et l'apprentissage possible de savoirs grâce à la littérature de jeunesse, plus spécifiquement de savoirs autres que littéraires. Les œuvres de fiction destinées aux enfants inspirent en effet aujourd'hui différentes disciplines ainsi que de nombreux champs transversaux et permettent d'aborder des thématiques parfois complexes à enseigner (par exemple les questions dites socialement vives).

Cette question a été le point de départ de la Journée d'étude organisée à l'INSPÉ de l'académie de Bordeaux le 18 janvier 2023, intitulée : « *La littérature de jeunesse : médiatrice de savoirs historiques, géographiques et civiques ?* »². Dédiée à l'action éducative, aux pratiques réflexives et à l'articulation entre la recherche et la formation, cette Journée avait pour objectif de faire dialoguer les disciplines autour de la littérature de jeunesse et de comparer les approches. Elle est du reste la première s'inscrivant dans le projet plus vaste³ : « *Entre *placere* et *docere* : territoires et usages de la littérature de jeunesse* »⁴. Ce projet se décline en quatre volets : trois Journées d'étude⁵ et un col-

¹ Cette loi visait d'une part les bandes dessinées américaines soupçonnées de favoriser la délinquance juvénile par les représentations jugées violentes qu'elles contenaient. Elle souhaitait d'autre part renforcer les lois précédentes qui interdisaient aux libraires et kiosquiers de proposer des publications pouvant heurter la sensibilité des jeunes publics. La loi de 1949, modifiée en 2010 puis en 2011, établit ainsi les critères légaux pour tracer les contours de la littérature de jeunesse en français afin de préserver la jeunesse de mauvaises lectures.

² Journée d'étude organisée par Sylvie Lalagüe-Dulac, Julie Picard et Céline Piot.

³ Ce projet a commencé à être élaboré en 2021. Sa première manifestation scientifique a eu lieu en janvier 2023. Il s'achèvera en 2026.

⁴ Dans lequel sont impliquées plusieurs enseignantes-chercheuses exerçant ou ayant exercé à l'INSPÉ de l'académie de Bordeaux : Marie-France Burgain (anglais), Marie-Anne Châteaurenaud (espagnol et occitan), Sylvie Lalagüe-Dulac (histoire), Gersende Plissonneau (littérature), Stéphanie Péraud-Puigségur (philosophie), Julie Picard (géographie), Céline Piot (histoire) et Karel Soumagnac-Colin (sciences de l'information et de la communication).

⁵ La deuxième Journée d'étude, prévue en mars 2024, portera sur l'œuvre de Max Ducos (qui permettra d'aborder les arts, la géographie, le rôle de l'École, de l'écriture...); la troisième, en 2025, traitera la question du plurilinguisme ainsi que l'utilisation des albums en langues étrangères.

loque⁶. Il s'agit de penser les usages de la littérature de jeunesse à la croisée de disciplines et de pratiques pédagogiques dans une logique qui ne serait pas celle de l'instrumentalisation de littérature (simplement prélever des informations) et qui n'abolirait pas la lecture littéraire (donner du sens).

LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE COMME OBJET SCOLAIRE

Une littérature de plus en plus appréciée en classe

Dans le cadre scolaire, un livre possède trois fonctions principales (Poslaniec, 2008 : 251-252) : il est un support de lecture (il sert à faire lire les élèves), une œuvre littéraire (il permet d'initier les élèves à la lecture littéraire) et un objet socioculturel (il est inscrit dans la société et aide les élèves à situer l'œuvre dans ses contextes).

En France, la littérature de jeunesse est de plus en plus utilisée comme ressource pédagogique par les enseignants exerçant dans le premier degré, du cycle 1 au cycle 3. Cette fréquentation assidue n'est pas nouvelle, puisque c'est en 1990 que la littérature pour la jeunesse émerge réellement en tant que littérature digne d'intérêt avec, notamment, le « Plan lecture » dont la principale action s'intitule « Cent livres pour les écoles » suivie, en 1996, de la publication de la brochure *1 001 livres pour les écoles*. À partir de 2002, la littérature de jeunesse est fortement encouragée par les programmes scolaires (Ahr & Butlen, 2015). À cette date, elle est même obligatoire et devient une discipline à part entière à l'École ayant pour objectif de faire de chaque élève « un lecteur autonome, assidu et passionné, en lui donnant de multiples occasions de rencontrer des textes » (Rondelli & Paté, 2015 : 21). Depuis 2004, l'obligation s'est cependant mue en recommandation.

Les listes ministérielles érigent les ouvrages de littérature de jeunesse en références scolaires communes. Tous les domaines disciplinaires sont concernés, du français aux langues vivantes étrangères en passant par les sciences ou encore l'Histoire, la géographie et l'enseignement moral et civique (EMC).

Les différentes tensions engendrées par la littérature de jeunesse

Les œuvres destinées à la jeunesse ont donné lieu à des débats portant aussi bien sur la pertinence de leur entrée à l'École que sur leur légitimité. Une typologie de ces tensions a été dressée, et en met en avant trois principales (Laroque, 2021) :

- le livre de jeunesse est-il une source de plaisir ou d'apprentissages ? Question qui revient à se demander si l'École, en utilisant la littérature de jeunesse, peut donner aux jeunes le plaisir de lire ou si elle les détourne de cette mission. Au-delà de la volonté de transmettre aux élèves le plaisir de lire, la littérature de jeunesse peut-elle être à l'origine de l'apprentissage de savoirs ? Et si oui, lesquels ? La tentation n'est-elle pas forte « *que de servir de la littérature pour autre chose que pour elle-même* » ? (Léon, 2004 : 30).

⁶ En conclusion de ces trois Journées d'étude, le colloque organisé en 2026 abordera la question de la lecture de la littérature à l'École à la croisée des disciplines.

- quelles valeurs esthétiques portent la littérature de jeunesse ? Autrement dit, s'agit-il d'un genre inventé dans un but commercial et essentiellement composé d'œuvres mièvres et banales ou représente-t-il une valeur réellement qualitative ? La littérature de jeunesse est-elle vraiment de la littérature ?

- quelles valeurs morales charrient les œuvres destinées à la jeunesse ? Cette littérature remet-elle en cause les valeurs du Beau et du Bon ? La littérature de jeunesse aborde aujourd'hui des thèmes très variés, dont certains sujets restés longtemps tabous (la mort, la violence, la misère, l'exclusion sociale, l'inceste, la sexualité...). Les textes officiels scolaires⁷ donnent comme rôle à la littérature de jeunesse d'éduquer aux valeurs, mais cette évolution conduit à une « réaction morale » (Butlen, 2015 : 17) : l'École et la littérature de jeunesse sont accusées par des formations politiques et des associations familiales traditionalistes d'être subversives.

Nous pouvons ajouter la question de la capacité de l'élève à faire la distinction entre la fiction et la réalité dont la dichotomie interroge les frontières entre, par exemple, les disciplines d'Histoire et de français ainsi que la polyvalence des maîtres. Que se passe-t-il quand un élève lit une fiction historique dans une perspective de savoir partagé ? Puisque nous sommes avant tout sensibles lors de la lecture d'une fiction à ce qui nous concerne nous-mêmes⁸, que dire de cette réception du point de vue de l'Histoire ? Comment les élèves peuvent-ils adopter la distance du lecteur critique selon le modèle de l'historien (Lalagüe-Dulac, 2017) ?

Il ne s'agira pas ici, pour nous, de répondre à ces questions mais de rappeler dans quel cadre plus large s'inscrit notre réflexion sur la possibilité qu'offre la littérature de jeunesse à être une médiatrice de savoirs autres que littéraires.

LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE PEUT-ELLE TRANSMETTRE DES SAVOIRS AUTRES QUE LITTÉRAIRES ?

Alors que la majorité des travaux sur la littérature de jeunesse se sont longtemps attachés principalement aux compétences liées à l'apprentissage du français⁹, les recherches en didactique se multiplient ces dernières années sur la lecture des œuvres pour la jeunesse comme ressource médiatrice de divers apprentissages autres que littéraires, par exemple pour une initiation aux sciences (Blanquet & Picholle, 2011), pour l'apprentissage des nombres (Gobert, 2021) ou pour développer le pluri-linguisme (Bourhis & Laroque, 2021).

⁷ « Les œuvres qui ont été sélectionnées permettent aux enfants d'interroger les valeurs qui organisent la vie et lui donnent une signification » (MEN, 2008).

⁸ Bayard (1998 : 112) cité par Langlade (2004 : 85) ; « La lecture d'un texte étant toujours lecture du sujet par lui-même » (Jouve, 2004 : 105) ; « Le souvenir de lecture est par nature un souvenir de soi » (Louichon, 2009 : 140-141).

⁹ Pour les travaux les plus anciens, nous ne citerons que : Gromer & Weiss, 1990 ; Grossmann, 1996 ; Brigaudiot (coord.), 2000 ; Nières-Chevrel, 2002 ; Tauveron (coord.), 2002 ; Pasa (coord.), 2006 ; Lebrun, Rouxel & Vargas (dir.), 2007 ; Canut & Leclaire-Halté, 2009. Pour les publications plus récentes, nous renvoyons à : Leclaire-Halté & Specogna (dir.), 2015 ; Louichon (dir.), 2020 ; Boutevin, Sauvaire & Torterat (coord.), 2021.

La littérature de jeunesse n'est peut-être pas destinée à transmettre des savoirs. Mais « *elle introduit à d'autres formes de connaissance* » (Crinon & Marin, 2013 : 12). C'est pourquoi nous nous penchons ici sur l'apport de la littérature de jeunesse dans la construction de la pensée historique, géographique et civique, objet de recherches grandissantes dans de nombreux pays. Le traitement des ouvrages de littérature de jeunesse en classe d'Histoire ou de géographie ou d'EMC interroge la didactique de ces champs disciplinaires.

La littérature de jeunesse, médiatrice de la construction de savoirs historiques ?

Des chercheurs estiment que le roman ou l'album historique peut être, pour les élèves, facilitateur pour comprendre un fait : malgré l'équilibre à trouver entre fiction et réalité, il permettrait d'apprendre autrement (Peltier, 2005 ; Falaize, 2008 ; Perronnet, 2011 ; Cariou, 2012 ; Laroque, 2016 ; Martel & Cartier, 2016 ; Lalagüe-Dulac, 2012 ; 2017 ; 2019). En effet, il constitue « *une autre entrée dans l'Histoire [...], un outil d'apprentissage pertinent* » (Falaize, 2008 : 54), car « *les enfants peuvent découvrir un passé plus vivant que dans les manuels d'Histoire* » (Laroque, 2016 : 134). Associant le réel à l'imaginaire, la fiction historique « *peut nourrir l'ambition de faire aimer l'Histoire aux enfants tout en les aidant à se former à une première conscience historique* » (Perronnet, 2011 : 3). Ainsi, l'étude en Histoire de fictions historiques serait un moyen de captiver les élèves tout en leur faisant prendre conscience du passé. L'apport de savoirs historiques se ferait presque à l'insu de l'élève-lecteur, et la lecture de romans ou d'albums constituerait une aide précieuse à l'enseignement de l'Histoire (Jaubert *et al.*, 2013), la littérature de jeunesse pouvant « *contribuer à l'expérimentation du temps historique par les élèves* » (Cariou, 2012 : § 2).

La lecture et l'étude d'une fiction historique invitent le jeune lecteur à osciller entre deux modes de présentation du passé, la fiction et l'Histoire, exercice qui recèle un réel potentiel didactique pour développer la pensée critique et historienne des élèves. À l'inverse de l'historien qui cherche à comprendre et à expliquer les faits, l'auteur de fictions historiques cherche à « *faire revivre les mobiles sociaux et humains qui ont conduit les hommes à penser, sentir et agir précisément comme ils l'ont fait dans la réalité historique* » (Lukacs, 1965 : 44), car l'originalité du roman historique réside dans le fait que l'auteur met en scène la rencontre entre deux mondes à l'intérieur même de son œuvre. L'imagination y entretient une étroite relation avec la connaissance, la fiction avec une réalité et l'invention avec la vérité (Pomian, 1989). De plus, la fiction historique donne souvent la parole aux sans-voix et propose une alternative à l'Histoire des vainqueurs (Louichon, 2016 : 19). Introduire dans des séances d'Histoire la lecture d'une fiction historique, que ce soit un roman ou une bande dessinée, exige de la part de l'élève de faire preuve d'un jugement critique sur l'authenticité des faits rapportés. Mais quelle serait une bonne fiction dans cette intention ? Certainement une fiction que l'on pourrait qualifier de réaliste (Martel, 2008 : 18), c'est-à-dire une œuvre qui permet la rencontre de l'Histoire réelle et de l'Histoire racontée. La littérature de jeunesse historique n'est donc pas un objet anodin, car « *elle renvoie, à son niveau, à de redoutables questions sur l'écriture et le statut de l'histoire scientifique et scolaire* » (Cariou, 2012 : § 10).

En revanche, d'autres chercheurs alertent sur les difficultés liées à l'utilisation de la littérature de jeunesse historique. D'une part, comme la culture historique des jeunes lecteurs est encore faible – alors qu'il va s'agir de plonger ces derniers dans une période donnée – et que la pénétration dans

l'Histoire se fait souvent grâce à des héros enfants ou adolescents dotés la plupart du temps d'une psychologie contemporaine – procédé qui sépare l'être humain des contingences historiques –, une fiction historique pour la jeunesse « *semble condamnée à donner des représentations de l'Histoire problématiques.* » (Louichon, 2019 : 15). D'autre part, les objectifs, les savoirs visés et les pratiques discursives en classe de littérature et en classe d'Histoire diffèrent et concourent à construire deux communautés de pratiques et de discours spécifiques qui supposent des positionnements énonciatifs distincts (Thaler & Jean-Bart, 2002 ; Louichon, 2009 ; Jaubert & Rebière, 2019), les « Communautés Discursives Disciplinaires Scolaires » (Bernié, 2002 ; Bernié *et al.*, 2004). Avoir recours à la littérature de jeunesse en séance d'Histoire, c'est associer la « *Communauté Discursive Littéraire Scolaire* » et la « *Communauté Discursive Historienne Scolaire* » (Lalagüe-Dulac, 2017 : 110). Or, l'une comme l'autre ne peuvent « *se construire que par référence en actes aux pratiques sociales et langagières des communautés de référence. L'élève doit, par un positionnement énonciatif particulier dans un champ d'activité humaine donné, se constituer en "sujet scientifique scolaire" tout en secondarisant ses pratiques langagières* » (Lalagüe-Dulac, 2017 : 110). Aussi exploiter un roman historique en séance d'Histoire peut-il devenir un obstacle pour certains élèves qui ne savent pas s'ils doivent lire le texte selon la démarche de l'historien ou selon celle découverte face à la lecture d'un texte littéraire. En d'autres termes, quand un ouvrage de littérature de jeunesse ayant pour sujet un thème historique est utilisé pendant une séquence d'Histoire, s'agit-il de travailler la langue française ainsi que la dramatisation par le rapport entre texte et image ou d'apprendre l'Histoire avec de la littérature ?

La littérature de jeunesse, médiatrice de la construction de savoirs géographiques ?

L'enseignement de la géographie à l'aide de supports fictionnels et plus précisément d'œuvres de littérature de jeunesse est un champ de recherche relativement récent. L'imaginaire, les perceptions des paysages, la littérature et la poésie ont fortement à voir avec la construction de la géographie telle qu'on la définit aujourd'hui en tant que science humaine et sociale, étudiant le rapport des sociétés à leurs espaces, quels qu'ils soient¹⁰. Depuis le tournant des années 1970 et l'émergence de plusieurs courants issus de la « Nouvelle géographie », l'attention portée à la psychologie des individus et des groupes, à leurs expériences, leurs sensibilités, aux représentations individuelles et collectives de l'espace (selon le statut social, le genre ou l'âge par exemple) ou aux influences culturelles, est devenue plus intense au sein des analyses¹¹. Récemment, de nombreuses publications ont porté leur intérêt sur ces objets, désormais devenus centraux au sein de la géographie dite « humaniste » ; nous pouvons notamment faire référence au numéro 709-710 des *Annales de géographie* intitulé « Géographie et fiction : au-delà du réalisme » (Desbois, Gervais-Lambony & Musset, 2016) qui aborde différents types de relations existant entre la géographie, les œuvres de fiction et l'art en général (romans, nouvelles, BD, cinéma, théâtre, jeux vidéo) : en effet, la fiction, « instrument d'exploration du monde » (*ibid.*), fait connaître au monde des lieux et des espaces « [m]ais la fiction,

¹⁰ Nous pouvons citer, parmi les auteurs français et étrangers dont la littérature comporte une forte dimension géographique et qui ont intéressé et/ou intéressent de nombreux géographes : Julien Gracq, Georges Pérec, Jean-Marie Gustave Le Clézio, Jack Kerouac, Paul Auster... Michel Bussi figure, lui, parmi les écrivains-géographes contemporains renommés.

¹¹ Parmi les géographes au cœur de ce renouveau épistémologique, nous pouvons citer Armand Frémont, Paul Claval, Augustin Berque, Joël Bonnemaïson ou encore Bernard Debarbieux.

[également] productrice d’imaginaire, imprègne aussi les lieux qui deviennent, dans les représentations, ce que l’œuvre en fait » (*ibid.*). Deux ans auparavant, un autre numéro spécial de cette revue, intitulé « Géographie et cinéma » (Staszak, 2014), tentait d’établir des liens entre œuvres cinématographiques et questionnements contemporains sur la ville, le tourisme, les représentations géopolitiques ou de genre. Entre temps en 2015, a eu lieu le célèbre Festival International de Géographie de Saint-Dié des Vosges, avec pour thème : « Les territoires de l’imaginaire », abordant tour à tour la question des territoires rêvés, fascinants, oubliés, utopiques, futurs, que les images et les cartes, puissants vecteurs d’imaginaire, sont susceptibles de retranscrire au mieux. La géographie prospective est ainsi devenue un outil pour penser les territoires de demain, également utilisée en classe¹² et incitant les élèves à se projeter dans un certain « mieux habiter », plus durable.

À propos la bande dessinée comme objet de recherche en géographie, là encore, les travaux se sont multipliés et précisés depuis le début des années 2000. La thèse de Julien Champigny, conduite sous la direction de Christian Grataloup et soutenue en 2010, porte sur *L’espace dans la bande dessinée*. Un laboratoire pluridisciplinaire hébergé par l’ENS de Lyon, le laboratoire junior *Sciences dessinées*, a même été créé pour organiser et approfondir ces recherches, abordant par exemple les représentations de la ville dans les mangas, de la nature ou des migrations dans la bande dessinée, ou encore la place et les formes des cartes dans ces œuvres du 9^e art¹³. La bande dessinée comme support de vulgarisation des sciences est également au cœur des préoccupations de ce laboratoire.

Concernant le champ particulier de la didactique de la géographie, les recherches et expérimentations en classe avec des œuvres de fiction ou de la littérature de jeunesse restent timides et, elles aussi, récentes. Elles sont plus nombreuses à être mises en application à l’école primaire, en cycle 2 et 3, où l’interdisciplinarité est de mise, plutôt qu’au cycle 4 et au-delà. Nous nous devons bien sûr de citer l’article fondateur de 2012 de Sylvie Considère et de Christel Leduc, basé sur une expérimentation pluridisciplinaire à partir de la lecture de l’album *Macao et Cosmage* en classe de CM1 et de CM2. Elles démontrent entre autres comment les élèves s’avèrent capables de construire de réels savoirs géographiques, ainsi que des compétences (cartographiques notamment) à partir d’une fiction et d’un territoire (insulaire) raconté qui n’existe pas. D’autres géographes comme Leïla Frouillou (2011), Bénédicte Tratjnek (2014), Fabienne Cavallé (2016) ou Julie Bidi (2021), se sont intéressées au rôle de la littérature jeunesse dans la sensibilisation à la nature, dans la transmission de savoirs géographiques tels que les concepts d’habiter, celui de géographicit  (la relation fondamentale et subjective qui lie tout individu à l’espace et aux lieux), ou tel que la définition d’un espace domestique... Sans oublier bien évidemment les travaux de Christophe Meunier (2016) qui dévoile comment les albums jeunesse, qui tiennent toujours un discours spatial, participent à la construction d’un capital culturel spatial chez les enfants, et comment ces allers-retours, accompagnés par l’enseignant, entre imaginaire et réel, permettent aussi aux plus jeunes de se préparer à « mieux

¹² Cf. le thème « Habiter la ville de demain », inscrit dans les programmes officiels de géographie en classe de 6^e (BOEN n°11 du 26 novembre 2015).

¹³ Cf. la bibliographie non exhaustive proposée sur le blog « Hypothèses Sciences Dessinées » : <https://labojrsd.hypotheses.org/ressources/bibliographie>.

habiter » et à agir sur le monde de demain. Selon lui, le langage iconotextuel des albums est pertinent et exploitable pour dire, apprendre l'espace et les spatialités.

L'intérêt pour les œuvres de fiction puis pour la littérature jeunesse en géographie est donc relativement récent, et il l'est tout autant en didactique de la géographie. Aujourd'hui, la « *volonté n'est pas de nous demander si [ces œuvres] pourrai[en]t ou devrai[en]t avoir [leur] place dans l'Université et dans l'Enseignement en général, puisque, de facto, le neuvième art a déjà pris une place importante, et sans cesse croissante, dans le monde scolaire et universitaire* »¹⁴, mais il est plutôt question d'interroger ici les formes de ce phénomène, les objectifs didactiques précis de ces usages en géographie, ainsi que de tenter d'analyser les résultats, à travers diverses expérimentations, relatifs au degré d'efficacité de ces méthodes.

La littérature de jeunesse, médiatrice de la construction de savoirs civiques ?

La sensibilisation de l'enfant à la diversité du monde dès le plus jeune âge est un enjeu capital et un véritable défi pour nos sociétés contemporaines. En EMC, les programmes¹⁵ recommandent l'emploi d'œuvres pour la jeunesse dès le cycle 1 pour développer la capacité des élèves à poser des questions et à adopter un autre point de vue que le leur. En cycle 3, les programmes préconisent l'apprentissage du débat par « *des échanges contradictoires prenant appui sur la littérature de jeunesse* ». Il s'avère que la littérature enfantine a pleinement investi les thèmes qui concernent l'EMC, en particulier les émotions, la solidarité, le respect, l'altérité, la lutte contre les discriminations, l'égalité filles/garçons.

La découverte et la prise en compte de ces sujets, *via* les albums de jeunesse, sont explorées par la recherche (Connan-Pintado & Béhotéguy, 2014 ; Manuelian *et al.*, 2016 ; Jeannin, 2017 ; Laroque & Raulet-Marcel, 2017) qui a fait émerger trois catégories d'albums traitant des différences : ceux « *qui s'indignent* », ceux « *qui font réfléchir* » et ceux « *qui s'engagent* » (Touchard, 2019). Si les savoirs sont transmissibles, le partage des valeurs ne peut que résulter d'une socialisation. À cette fin, la littérature de jeunesse est perçue comme une ressource pédagogique très utile.

La recherche en didactique s'est emparée de cette question pour comprendre notamment si lecture d'albums ou de romans pour la jeunesse peut faire évoluer les représentations sociales sur les différences, le handicap, les discriminations, l'égalité filles/garçons ; si les livres sont pour les élèves le lieu de l'expérience de l'émotion ; et pour étudier les liens induits entre formation humaine et éducation morale. En effet, des tensions peuvent apparaître entre transmission des valeurs et utilisation des œuvres destinées à la jeunesse en classe (Laroque & Raulet-Marcel, 2017 : 9). D'une part, la sensibilisation des élèves à la diversité est délicate en raison à la fois de la difficulté qu'engendre le démantèlement des stéréotypes et du fait d'une production d'ouvrages littéraires assujettie aux lois du marché dans lequel il est plus rentable « *que la petite héroïne soit valide, blanche, mignonne et souriante* » (Touchard, 2019 : 81). D'autre part, plusieurs chercheurs se demandent si la littérature en-

¹⁴ Auteur non mentionné ; Cf. le texte de présentation du laboratoire junior *Sciences dessinées* : <http://sciencesdessinees.ens-lyon.fr/introduction-au-projet-197945.kjsp?RH=1371111571575&RF=1371111571518>.

¹⁵ BOEN, 31, 30 juillet 2020.

fantine doit devenir un instrument au service de la morale collective ou simplement susciter une expérience originale en confrontant à l'altérité de manière plus imaginaire. Pour Vincent Jouve (2014 : 8), « [...] la raison d'être du texte littéraire n'est pas la finalité morale pratique. [...] notre rapport aux univers de fiction est filtré par divers contrats qui interdisent de les considérer comme de simples répliques de l'univers réel. » Ce qui amène cette interrogation de Marion Mas (2017 : 32) : « S'agit-il de discuter, de questionner le texte ou bien la société à partir du texte ? » En d'autres termes, l'ouvrage est-il considéré comme une œuvre littéraire ou n'est-il qu'un simple prétexte ?

Ces interrogations constituent l'enjeu de la Journée d'étude du 18 janvier 2023 et de ce dossier thématique.

PRÉSENTATION DU DOSSIER THÉMATIQUE

Trois communications¹⁶ présentées lors de la Journée d'étude n'ont pu être publiées. À l'inverse, deux contributions¹⁷ viennent enrichir le dossier thématique et deux autres le prolongent¹⁸.

En Histoire tout d'abord, Sylvie Lalagüe-Dulac aborde la capacité de la littérature jeunesse à « alarmer » et à éduquer « au langage » en cycle 3, en s'appuyant sur un roman pour la jeunesse illustré, *Libertalia*, qui aborde l'histoire de l'esclavage et des traites négrières, mais aussi les valeurs républicaines que sont la liberté, l'égalité et la fraternité. L'entretien mené avec Timothée de Fombelle, auteur reconnu de littérature de jeunesse, a pour objectif de comprendre comment réel et imaginaire peuvent être liés : l'affrontement entre Histoire et littérature n'est-il pas trop manichéen, voire artificiel¹⁹ ? Toujours en Histoire, Didier Cariou s'intéresse à l'enseignement de la Shoah à partir d'un autre album, *L'étoile d'Erika* ; il démontre comment sa lecture critique en classe de CM 2 peut encourager les élèves à s'approprier la démarche historique, à partir de la recherche d'indices à vérifier, au sein du texte et des illustrations. Sa présentation a inspiré la réflexion d'Élisa Lenzy, alors étudiante en seconde année du Master MEEF premier degré, qui explique comment sa propre participation à cette Journée d'étude a remis en question son protocole initial de recherche et comment elle a pris conscience que la littérature jeunesse, au-delà d'une ressource permettant d'aborder autrement des questions socialement vives, pouvait initier plus globalement les élèves à la démarche scientifique historique.

¹⁶ Celles de Marie Coutant, Frédéric Heissat et Brigitte Louichon. L'intervention de Frédéric Heissat était un retour d'expérimentations sur l'utilisation de la littérature de jeunesse pour évoquer les migrations humaines. Nous renvoyons à son mémoire de recherche de Master MEEF qui complète les articles sur cette thématique ici publiés (Heissat, 2017).

¹⁷ Celles de Sylvie Considère et Élisabeth Lenzy.

¹⁸ Une seconde contribution de Céline Piot et celle de Philippe Baryga et Estelle Blanquet.

¹⁹ Didier Cariou (2012 : § 13) explique en effet que cet affrontement signifierait que l'Histoire, perçue comme objective, relèverait du vrai et la littérature, imaginaire, de la fiction. Or, précise-t-il, « un livre d'Histoire, dans son effort pour approcher et imaginer le passé, intègre dans sa narration les conjectures, les incertitudes et les débats d'historiens. Le réel du passé, accessible uniquement par des traces, se dérobe souvent à l'historien qui ne peut pas tout expliquer et qui produit parfois une représentation vraisemblable plus que véridique du passé. »

Céline Piot s’empare justement d’une autre question socialement vive en s’interrogeant sur l’étymologie, la définition ainsi que l’interprétation des mots et sur plusieurs albums utilisés en cycle 3 : la littérature de jeunesse peut-elle être médiatrice de la transmission de savoirs sur la laïcité ? Ou seulement sur la tolérance et le « vivre-ensemble » ? Stéphanie Péraud-Puigségur questionne, dans le cadre de l’EMC dispensé en fin de cycle 2 et début de cycle 3, les critères de choix des albums-jeunesse portant sur la thématique des migrations internationales ; comme Martha Nussbaum, elle y voit une opportunité d’éduquer à la fraternité et à la compassion, en évitant tout misérabilisme.

Trois propositions se penchent ensuite sur la construction de savoirs en géographie, grâce aux œuvres destinées à la jeunesse. Sylvie Considère aborde l’intérêt de travailler de manière pluridisciplinaire, en géographie et en français (lecture-compréhension, enrichissement du lexique), à partir de la littérature de jeunesse, afin d’enseigner aux élèves de cycle 2 et 3, la complexité du concept d’habiter, en complément d’un enseignement plus traditionnel et des savoirs plus « spontanés », liés aux expériences vécues par les élèves. Dans la continuité, Christophe Meunier estime que l’expérience esthétique, littéraire et la lecture performative de l’album permettent à l’enfant (cycle 2), de se construire un véritable capital culturel spatial, dans lequel il peut puiser pour « mieux habiter » l’espace dans lequel il vit. Julie Picard, elle, revient sur l’enseignement des migrations contemporaines en cycle 4, et sur les intérêts d’utiliser la bande dessinée, notamment pour acquérir des compétences cartographiques mais aussi pour humaniser et complexifier les parcours migratoires étudiés.

Pour clore (provisoirement) ce dossier et en l’élargissant à d’autres disciplines, Estelle Blanquet et Philippe Baryga prolongent la réflexion en démontrant comment la bande dessinée, lue mais aussi produite par des élèves de cycle 3, peut participer tout autant à l’enseignement des arts qu’à celui des sciences, en questionnant plus particulièrement la notion de créativité chez les élèves, leur capacité à rechercher des solutions à des problèmes posés, tantôt réalistes, tantôt magiques. Enfin, Céline Piot présente une approche originale de la création artistique, en l’occurrence la mise en musique d’une bande dessinée historique – qui s’inspire d’un fait réel – afin d’analyser comment a été pensée l’association de plusieurs domaines (littérature, Histoire, éducation musicale, arts visuels, langue gasconne) dans le cadre de ce projet innovant.

Sylvie LALAGÜE-DULAC

Université de Bordeaux – Lab-E3D

Julie PICARD

Université de Bordeaux – PASSAGES

Céline PIOT

Université de Bordeaux – Lab-E3D

Bibliographie

- Ahr, S. & Butlen, M. (2015). Présence et usages de la littérature de jeunesse à l'école et au collège. *Le français aujourd'hui*, 189 (2), 37-54 [<https://doi.org/10.3917/lfa.189.0037>].
- Bayard, P. (1998). *Qui a tué Roger Ackroyd ?* Paris : Éditions de Minuit.
- Béhotéguy, G, Connan-Pintado, C. & Plissonneau, G. (2015). Avant-propos. Dans G. Béhotéguy, C. Connan-Pintado. & G. Plissonneau (dir.). *Idéologie(s) et roman pour la jeunesse au XXI^e siècle. Perspectives littéraires et didactiques* (p. 7-20). Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.
- Bernié, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? *Revue Française de Pédagogie*, 141, 77-88.
- Bernié, J.-P., Jaubert, M. & Rebière, M. (2004). L'hypothèse « communauté discursive ». *Les cahiers Théodile*, 4, 51-80.
- Bidi, J. (2021). *Une histoire à quatre voix*, un album jeunesse pour découvrir la notion d'habiter. *Géoconfluences* [<http://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/dossiers-thematiques/geographie-espaces-scolaires/geographie-a-l-ecole/album-jeunesse-habiter>].
- Blanquet, E. & Picholle, É (2011). Faire des sciences avec les tout-petits : le rôle de la fiction », dans E. Blanquet & É. Picholle (dir.). *Science et fictions à l'école : un outil transdisciplinaire pour l'investigation ?* (p. 181-186). Villefranche-sur-Mer : Éditions du Somnium.
- Bourhis, V. & Laroque, L. (dir.) (2021). Dossier « Littérature de jeunesse et pratiques plurilingues ». *Le Français aujourd'hui*, 215 (4).
- Boutevin, C., Sauvaire, M. & Torterat, F. (coord.) (2021). Dossier « Approches plurielles de la littérature de jeunesse auprès des jeunes enfants ». *Tréma. Revue internationale en sciences de l'éducation et didactique*, 55 [<https://doi.org/10.4000/trema.6452>].
- Brigaudiot, M. (coord.) (2000). *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*. Paris : Hachette éducation.
- Bussienne, É. (2008). Une littérature à part entière ? *Les Cahiers pédagogiques*, 462 [<https://www.cahiers-pedagogiques.com/no462-la-litterature-de-jeunesse-une-nouvelle-discipline-scolaire/>].
- Butlen, M. (2015). La réaction morale face à la littérature de jeunesse (1980-2000). *Les Cahiers Robinson*, 38, 17-30.
- Canut, E. & Leclaire-Halté, A. (2009). Introduction au dossier « L'élève et la lecture d'albums. Quelle compréhension du texte et des images ? ». *Diptyque*, 17, 5-10 [<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00523782>].
- Cariou, D. (2012). Littérature de jeunesse et enseignement de l'histoire au cycle 3. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 45, 163-179 [<https://doi.org/10.4000/reperes.154>].
- Cavaillé, F. (2016), Que peut la fiction pour la géographie ? Les apports de la littérature de jeunesse dans les apprentissages. *Annales de géographie*, 709-710 (3), 246-271.
- Champigny, J. (2010). *L'espace dans la bande dessinée*. Thèse de doctorat en géographie, Université Paris 7.
- Connan-Pintado, C. & Béhotéguy, G. (dir.) (2014). *Être une fille, un garçon dans la littérature de jeunesse en France (1945-2012)*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.
- Considère, S. & Leduc, C. (2012). Fiction littéraire et géographie au cycle 3. *Repères*, 45, 181-200.
- Crinon, J. & Marin, B. (2013). *La littérature de jeunesse, une initiation culturelle (cycle 3)*. Paris : Nathan.
- Desbois, H., Gervais-Lambony, P., Musset, A. (coord.) (2016). Géographie et fiction : au-delà du réalisme. *Annales de géographie*, 709-710.
- Douglas, V. (2008). Comment définir la littérature pour la jeunesse, ou le paradoxe insoluble. Dans I. Cani, N. Chabrol Gagne & C. d'Humières (dir.). *Devenir adulte et rester enfant ? Relire les productions pour la jeunesse* (p. 105-115). Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal, coll. « Littératures ».
- Falaize, B. (2008). Une autre entrée dans l'histoire. *Les Cahiers pédagogiques*, 462, 54-55.

- Frouillou, L. (2011). Les albums pour enfants et les géographies de l'enfance. L'exemple des représentations de la maison. *Carnets de géographes*, 3 [<http://journals.openedition.org/cdg/2447>].
- Gobert, S. (2021). Nombres et littérature jeunesse : formes de narration et usages des nombres. *Strenæ. Recherche sur les livres et objets culturels de l'enfance*, 19 [<https://doi.org/10.4000/strenae.8959>].
- Gromer, B. & Weiss, M. (1990). *Lire, dire, écrire*. Paris : Armand Colin.
- Grossmann, F. (1996). *Enfances de la lecture. Manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*. Berne : Peter Lang éditeur.
- Heissat, F. (2017). *Aborder la question des migrations humaines contemporaines à l'école primaire : la littérature de jeunesse, un média pertinent ?*, Mémoire de recherche M 2 (premier degré) – site des Landes de l'ESPÉ d'Aquitaine, sous la direction de Gilles Béhotéguy. [En ligne] Archive ouverte HAL : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02020832/document>.
- Jaubert, M., Lalagüe-Dulac, S. & Louichon, B. (2013). Les fictions historiques : un objet littéraire, éditorial et scolaires qui interroge les frontières. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 48, 7-16 [<https://doi.org/10.4000/reperes.588>].
- Jaubert, M. & Rebière, M. (2019). Roman historique et positionnement énonciatif. Dans A. Vézier & S. Doussot (dir.). *Les pratiques de récit pour penser les didactiques* (p. 147-160). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Jeannin, M. (2017). L'identité au risque de l'altérité : Littérature et interculturel. *Le Français aujourd'hui*, 197, 51-61.
- Jouve, V. (2004). La lecture comme retour sur soi : de l'intérêt pédagogique des lectures subjectives. Dans A. Rouxel & G. Langlade (dir.), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature* (p. 105-114). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Jouve, V. (2014). Valeurs littéraires et valeurs morales, Journée d'études *Littérature et valeurs* (Reims, 14 février 2013), Université de Reims [https://f.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/1449/files/2014/03/LitVal_Jouve.pdf].
- Lalagüe-Dulac, S. (2012). Le rôle du langage dans la construction de savoirs historiques sensibles et de compétences éthiques. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 49, 19-32 [<https://doi.org/10.3406/spira.2012.1723>].
- Lalagüe-Dulac, S. (2017). Romans historiques pour la jeunesse et construction de savoirs scolaires en histoire (cycle 3). *Éducation & Didactique*, 11 (1), 105-121 [<https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2685>].
- Lalagüe-Dulac, S. (2019). Utiliser un roman historique en séance d'histoire permet-il de faciliter la production de savoirs explicatifs au cycle 3 ? Dans A. Vézier & S. Doussot (dir.). *Les pratiques de récit pour penser les didactiques* (p. 123-145). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Langlade, G. (2004). Le sujet lecteur auteur de la singularité de l'œuvre. Dans A. Rouxel & G. Langlade (dir.). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature* (p. 81-92). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Laroque, L. (2016). La Première Guerre mondiale dans la bande dessinée et l'album contemporains pour la jeunesse ». *Annales de Bretagne et des Pays de l'Ouest*, 123 (3), 133-151 [<http://journals.openedition.org/abpo/3408>].
- Laroque, L. (2021). Tensions autour de la littérature de jeunesse comme objet scolaire. Dans B. Poucet. *L'Éducation en tension(s)* (p. 91-103). Arras : Artois Presse Université.
- Laroque, L. & Raulet-Marcel, C. (coord.) (2017). Présentation du dossier « Littérature et valeurs ». *Le français aujourd'hui*, 197, 5-14.
- Leclaire-Halté, A. & Specogna, A. (dir.) (2015), Dossier « Lecture d'albums de littérature de jeunesse et pratiques enseignantes : approches plurielles ». *Recherches en Éducation*, 22 [<https://doi.org/10.4000/ree.6965>].
- Lebrun, M., Rouxel, A. & Vargas, C. (dir.) (2007). *La littérature à l'école. Enjeux, résistances et perspectives*. Aix-en-Provence : Presses de l'Université de Provence.
- Léon, R. (2004). *La littérature de jeunesse à l'école. Pourquoi ? Comment ?* Paris : Hachette Éducation.

- Louichon, B. (2009). *La littérature après coup*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Louichon, B. (2016). Introduction. Dans B. Louichon & S. Brehm (dir.). *Fictions historiques pour la jeunesse en France et au Québec* (p. 11-20). Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.
- Louichon, B. (dir.) (2020). *Un texte dans la classe. Pratiques d'enseignement de la littérature au cycle 3 en France*. Berne : Peter Lang éditeur.
- Lukacs, G. (1965). *Le roman historique*. Paris : Payot (trad. française Robert Saille).
- Manuelian, M., Magnan-Rahimi, N. & Laroque, L. (2016). La littérature pour la jeunesse et le genre : un corpus face à ses contradictions ? *Le français aujourd'hui*, 193, 45-62.
- Martel, V. & Cartier, S. (2016). L'apprentissage par la lecture d'œuvres jeunesse en sciences humaines au primaire. Dans M.-A. Éthier & É. Mottet (dir.). *Didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté. Recherches et pratiques* (p. 25-38). Bruxelles : De Boeck Supérieur, 2016.
- Mas, M. (2017). Le lecteur et le citoyen. Analyse des relations entre littérature et valeurs dans les programmes du cycle 3 de l'école primaire. *Le français aujourd'hui*, 197, 27-36.
- Meunier, C. (2016). *L'espace dans les livres pour enfants*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Nières, I. (1964). L'adaptation dans les livres pour la jeunesse. Lisibilité ou stratégie d'exclusion ? *Le français aujourd'hui*, 68, 80-85.
- Nières-Chevrel, I. (2002). Faire une place à la littérature de jeunesse. *Revue d'histoire littéraire de la France*, 102 (1), 97-114.
- Nières-Chevrel, I. (2009). *Introduction à la littérature de jeunesse*. Paris : Didier jeunesse.
- Pasa, L. (coord.) (2006). Dossier « La littérature de jeunesse : enjeux et usages pédagogiques ». *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, 15.
- Peltier, M. (2005). Histoire et littérature de jeunesse. *Journal des Instituteurs*, 1587.
- Perrin-Doucey, A. (2019). Littérature et lecture, valeurs et citoyenneté : quels apports pour l'enseignement moral et civique ? *Recherches et Travaux*, 94 [<https://doi.org/10.4000/recherchestravaux.1629>].
- Pomian, K. (1989). Histoire et Fiction. *Le Débat*, 54 (2), 114-137.
- Poslaniec, C. (2008). *(Se) former à la littérature de jeunesse*. Paris : Hachette Éducation.
- Prince, N. (2015). *La littérature de jeunesse*, Paris : Armand Colin.
- Rondelli, F. & Paté, S. (2015). L'album au cycle 3 : savoirs et croyances dans les pratiques déclarées des enseignants. *Recherches en éducation*, 22 [<https://doi.org/10.4000/rec.6999>].
- Staszak, J.-F. (coord.) (2014). Géographie et cinéma. *Annales de géographie*, 695-696.
- Tauveron, C. (dir.) (2002). *L'aventure littéraire dans la littérature de jeunesse. Quand le livre, l'auteur et le lecteur sont mis en scène dans le livre*. Grenoble : Canopé/CRDP de Grenoble.
- Tauveron, C. (coord.) (2022). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM*. Paris : Hatier.
- Thaler, D. & Jean-Bart, A. (2002). *Les enjeux du roman pour adolescents : roman historique, roman-miroir, roman d'aventures*. Paris : L'Harmattan.
- Touchard, C. (2019). S'indigner, réfléchir et s'engager avec les albums de jeunesse. Dans C. Haussin, S. Rayna, M.-N. Rubio & P. Séméria P. (dir.). *Petite enfance : art et culture pour inclure* (p. 79-101). Paris : ERES.
- Tratnjek, B. & Landot, A. (2014). Représenter l'espace urbain dans la bande dessinée. Compte-rendu du café-géo du 28 janvier 2014, Paris [<http://cafe-geo.net/representer-lespace-urbain-dans-la-bande-dessinee/>].