

Christophe MEUNIER

ESPACE ET SPATIALITÉS DANS LES ALBUMS POUR ENFANTS LA CONSTRUCTION D'UN CAPITAL GÉOGRAPHIQUE À PARTIR DE LA LECTURE D'ALBUMS POUR ENFANTS

Résumé : Les albums pour enfants, ces livres conçus pour le jeune public qui combinent images, supports et très souvent textes dans un rapport d'interdépendance, peuvent être envisagés comme des produits culturels géographiques dans la mesure où ils interrogent, disent, représentent et mettent en scène espaces et rapports d'individus à l'espace. Cet article a pour but de montrer que l'interdépendance entre les trois instances narratives (iconique, textuelle et spatiale) génère de l'espace pour le lecteur et véhicule également une intentionnalité spatiale, c'est-à-dire une manière d'habiter l'espace telle qu'elle peut être pensée par l'auteur-illustrateur. La dernière partie de cet article, plus expérimentale, proposera de voir comment l'album pour enfants peut être un « lieu de communication » dans lequel l'intentionnalité spatiale aiderait le lecteur-enfant à mieux appréhender et comprendre l'espace dans lequel il est amené à vivre. Ainsi, nous montrerons que la réception, l'expérience esthétique et littéraire, la lecture performative de l'album permettent à l'enfant de se construire un capital culturel spatial dans lequel il puise pour « faire avec » l'espace qu'il habite ou qu'il aura à habiter.

Mots-clefs : albums pour enfants, spatialité, proxémie, capital spatial, habiter.

Space and spatilities in children's picturebooks. Building up a geographical capital through the reading's of children's picturebooks.

Abstract : Children's picturebooks, books designed for young readers that combine pictures, media and, very often, text in an interdependant relationship, can be considered as geographical and cultural products insofar as they question, tell, represent and stage spaces and people's relationships to space. This article aims to show that the interdependance between the three narrative instances (iconic, textual and spatial) generates space for the reader and also conveys a spatial intentionality, i.e. a way of dwelling space as it may be thought by the author-illustrator. The last, more experimental, part of this article will analyze how the children's picturebook can be a « place of communication » in which spatial intentionality helps the reader-child to better apprehend and understand the space in which he or she lives. In this way, we'll show that reception, aesthetic and literary experience, and performative reading of the picturebook enable children to build up a spatial cultural capital that they can draw on to « deal with » the space they dwell or will dwell in the future.

Keywords : children's picturebooks, spatiality, proxemic, spatial capital, dwelling

Pour citer cet article : Meunier, C. (2024). « Espace et spatialités dans les albums pour enfants. La construction d'un capital géographique à partir de la lecture d'albums pour enfants ». *RELIANCE. Revue de recherche & pratiques en éducation*, 3, 134-154.

Cela fait bientôt plus de trente ans que les géographes ont mis en évidence l'importance des représentations, des images construites par les individus et les sociétés pour rendre compréhensible le monde qui les entoure. Ils ont su développer une géographie culturelle qui s'est réellement imposée comme un autre paradigme au début des années 1990 en plaçant les perceptions de l'homme et ses représentations au centre de la discipline. Que ce soit à travers les images de marketing territorial (Rosemberg-Lasorne, 1997), de la bande dessinée (Champigny, 2010), du cinéma (Gardies, 1993), de la peinture (Staszak, 2003) ou du roman (Brosseau, 1996), les

représentations d'un espace fictionnel et/ou réel concourent à la compréhension de l'espace géographique.

Les albums pour enfants (Meunier, 2016), objets de cet article, constituent un des nombreux objets culturels de l'enfance au même titre que le jouet, le jeu de société, le dessin animé ou le jeu vidéo, qui servent à appréhender le monde et à donner du sens aux espaces dans lesquels les enfants vivent. Les auteurs d'albums pour enfants racontent des histoires en utilisant des images et des mots. Les personnages littéraires de François Place, Peter Sis, Kazuo Iwamura ou Claude Ponti traversent des « *laps d'espace* » (Perec, 1974). De l'espace intime au monde extérieur, ils construisent leur rapport à soi et au monde, suivent des parcours, traversent des paysages.

Dès lors que les albums narratifs qui nous intéressent sont des récits qui mettent en images et en mots des personnages dans des lieux qu'ils parcourent, il devient donc possible d'envisager ces albums comme media porteurs d'un discours spatial permettant de comprendre le monde, de l'interpréter et d'y trouver sa place pour agir. C'est ce que nous nous proposons de montrer à travers cet article qui prendra la forme d'un court résumé d'un plus long travail de thèse soutenu en 2014 (Meunier, 2016). Dans ce travail, nous avons sélectionnés 312 albums fictionnels, produits en France entre 1919 et 2013, dans lesquels les personnages « *habitent, parcourent ou prennent possession d'au moins un des espaces suivants : maison, montagne, campagne, ville, littoral* » (Meunier, 2016 : 71). Les albums qui apparaissent dans le présent article ont été choisis dans ce corpus par le caractère illustratif des grandes idées défendues développées dans le travail de thèse.

Dans un premier temps, nous montrerons en quoi l'album peut être considéré comme un produit culturel géographique mettant en jeu des compétences géographiques fondamentales telles que la lecture d'itinéraires et celle de paysages. Dans un deuxième temps, nous examinerons, à partir de quelques exemples, l'intentionnalité spatiale portée par certains albums en en faisant des passeurs de spatialité. Enfin, dans un dernier temps, nous analyserons une expérimentation menée avec une classe de CP autour de la lecture et de l'écriture spatiale d'albums et de leurs effets sur la compréhension de l'espace géographique.

L'ALBUM EST UN PRODUIT CULTUREL GÉOGRAPHIQUE

La culture constitue un des moyens d'habiter le monde. L'anthropologue Clifford Geertz la définit comme « *une grille de significations transmises par l'Histoire, concrétisée par des symboles, un système de conceptions héritées, exprimées sous des formes symboliques par lesquelles les hommes communiquent, perpétuent et développent leurs connaissances quant aux attitudes face à la vie* » (Geertz, 1984 : 9). Produits d'une culture, les albums pour enfants transmettent « *des réalités et des signes qui ont été inventés pour [la] décrire et avoir prise sur [elle]* » (Claval, 2003 : 6).

Produit culturel

Dans la définition que Barbara Bader donne de l'album pour enfants en 1976, la critique insiste sur quatre aspects que revêt ce medium : l'interdépendance entre texte, images et support, la

production commerciale, l'état de document socio-historique et la réception par le jeune lectorat. Elle écrit :

Un album pour enfants c'est du texte, des illustrations, un système global ; à la fois un article manufacturé et un produit commercial ; un document social, culturel et historique ; et, surtout, une expérience pour un enfant¹. (Bader, 1976 : 2)

En tant qu'artefact produit par un milieu pour que le plus grand nombre puisse appréhender ce milieu, l'album remplit les fonctions d'un véritable « objet culturel » si l'on se réfère à la définition qu'en donne le psychologue Emmanuel Diet :

Tout objet[...] susceptible de fonctionner comme producteur, attracteur ou conteneur de sens permettant, dans et par la culture, une métabolisation, une régulation ou une transformation des dynamiques pulsionnelles et des scénarios fantasmatiques. (Diet, 2010 : 40)

Prenons un exemple qui serait susceptible d'éclairer cette définition.

La Maison de Barbapapa, d'Annette Tison et Talus Taylor, est un album publié en 1972 par l'École des Loisirs. Il place la famille Barbapapa, des personnages protéiformes aux multiples couleurs, face à l'expansion urbaine, à l'expulsion et au relogement dans des grands ensembles aux marges de la ville. L'album, qui fait partie de ces *longsellers* toujours commercialisés aujourd'hui, est le témoin d'une époque, celui du procès des grands ensembles urbanicides et l'apologie d'un retour à la nature mis en avant par la génération soixante-huitarde. Annette Tison et Talus Taylor se sont d'ailleurs rencontrés à Paris en 1968 sur les barricades. L'idée de la famille Barbapapa est née du mouvement *beatnik*. La double-page 16-17 (n.p.) est un parfait exemple de production culturelle socio-spatiale et historique. Sur la page de gauche, la famille Barbapapa fuit une ville qui pollue et tue pour rejoindre, sur la page de droite, une campagne saine et salvatrice. À la rectitude des traits, à la tristesse des personnages et au noir de la pollution s'opposent la sinuosité des chemins de campagne, la douceur d'un petit village et le vert d'une campagne accueillante.

Figure 1 : A. Tison, T. Taylor, *La Maison des Barbapapas*, 1972, p.16-17 © École des Loisirs



¹ Traduction de l'auteur.

La collection des « Enfants de la Terre » dirigée par Paul Faucher, puis par son fils François, entre 1948 et 1983 chez Flammarion/Père Castor, est une collection dont le projet éditorial est lui-même empreint de son époque et d'une intentionnalité très marquée (Meunier, 2019). Chaque volume présente la vie d'un enfant d'une dizaine d'années vivant dans un endroit du monde. Les illustrateurs ont déjà eu l'occasion de collaborer pour le Père Castor ; les auteurs sont très souvent des spécialistes ou conseillés par des spécialistes (anthropologues ou ethnologues). *Apoutsiak, le petit flocon de neige*, qui lance la série, est dû à l'anthropologue Paul-Émile Victor ; *Mangazou, le petit pygmée* qui sort en 1952, à l'ethnologue Jean-Michel Guilcher. À partir de 1961, un certain nombre des albums de la collection présente des communautés issues de l'émigration vivant sur le territoire national et/ou ayant souvent adopté des manières marginales d'habiter la France (*Habib, petit Tunisien* ; *Antonio, un petit Italien* ; *Féfé des Antilles* ; *Sarah, petite fille du voyage*). Ce qui anime Paul Faucher à travers cette collection, c'est d'abord de proposer aux enfants une rencontre avec les autres peuples de la Terre, sans préjugés ni stéréotypes, car seule la connaissance de l'Autre peut, estime-t-il, éviter l'intolérance et la haine. Le pari de Paul Faucher est de faire pleinement confiance en l'intelligence des enfants pour accepter l'altérité et s'en nourrir. L'éditeur écrit en 1958 :

L'enfant a besoin de penser par lui-même, d'exprimer librement ses goûts, ses idées, ses jugements. [...] Il est bon de lui présenter des enfants de caractères, de milieux, de pays différents, afin d'élargir son horizon, mais aussi et surtout, pour qu'il se compare, se situe et se jauge. (Faucher, 1958)

Plus récemment, on constate que depuis 2005 un grand nombre d'albums à travers le monde tentent de sensibiliser les enfants à la cause des migrants. L'album *Akim court*, en 2012, par exemple, réalisé par Claude K. Dubois, paru à l'École des Loisirs, se présente sous la forme d'un carnet de voyage. La narration est essentiellement portée par une succession de dessins qui décrit la tragédie de la guerre qui s'abat sur un enfant, la peur, la fuite, la solitude et la douleur de l'expatriation. L'ouvrage est récompensé en 2014 à la Foire du Livre de Francfort. Dans son discours de remerciement, Claude K. Dubois précise : « *Cette histoire, si elle était singulière au départ, je l'ai voulue universelle. [...] J'ai préféré laisser l'émotion au dessin, aux attitudes des corps et aux expressions des visages qui sont les mêmes pour tous les peuples, à toutes les époques*² ».

Générateur d'espace

Si certains albums, comme nous venons de la montrer, sont des produits culturels qui témoignent de leur époque, veulent sensibiliser, par le dessin et le récit, les enfants à des thématiques fortes, ils sont également des « *générateurs d'espace* » (Meunier, 2016). Les albums pour enfants sont en effet très souvent des « *récits d'espace* » (Certeau, 1990 : 58-59). Ils proposent au lecteur de suivre le ou les héros dans un itinéraire qui permet de faire découvrir peu à peu de nouveaux espaces. Ils font appel à des compétences géographiques telles que la structuration de l'espace. Dans cette partie,

² Claude K. Dubois, Discours de remerciements prononcé en 2014 pour son prix décernée par la Katholische Kinder und Jugendbuchpreises, à Bonn le 7 mai 2014.

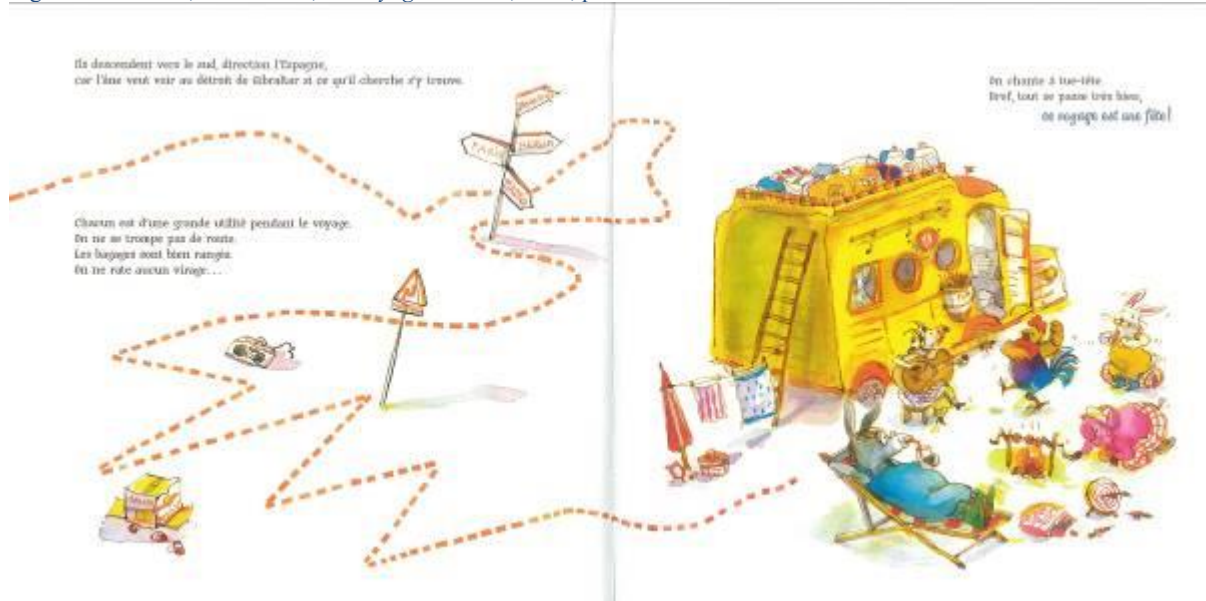
Disponible sur : https://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/diverse_downloads/presse_2014/2014-071c-Verleihung-Kinderbuchpreis_Dankworte-Dubois_franz.pdf

nous prendrons en exemple quelques albums pris parmi un corpus beaucoup plus large qu'il nous est impossible de détaillé ici.

Le Voyage de l'âne d'Isabelle Grelet et Irène Bonacina, paru chez Didier Jeunesse en 2012, est un très bon exemple de cet espace mis en récit. Ce *road-trip* animalier met en scène un âne aux envies d'aventure. L'espace initial du récit est la ferme où habite l'âne. Dans cette ferme règne l'ennui. L'espace de la ferme est représenté sous la forme d'un disque ceinturé par une barrière en bois, au centre duquel se trouve la grange de l'âne. Rien ne nous est montré des espaces limitrophes de sorte que l'on pourrait croire que la ferme est une île. L'image du cercle est reprise deux pages plus loin pour représenter l'âne qui se morfond et « qui tourne en rond » dans la basse-cour. Au fond de la grange, l'âne a préparé son départ : il a aménagé une camionnette. Très vite, il est rejoint par quatre amis qui ont aussi des envies de s'extraire de l'ennui de l'espace clos.

L'aventure et le récit commencent réellement dès lors que l'âne et ses quatre acolytes quittent la ferme et partent sur les routes. Aux pages 18-19, l'itinéraire est représenté avec les différentes étapes ou destinations choisies par chacun des participants au voyage. Chaque arrêt est l'occasion d'évoquer un lieu : Saint-Anastaise dans les Pyrénées, Nogaro, Bilbao, Séville, pour finalement arriver à Gibraltar. La trajectoire, motivée par la soif d'aventure, est linéaire comme une grande échappée vers la mer Méditerranée.

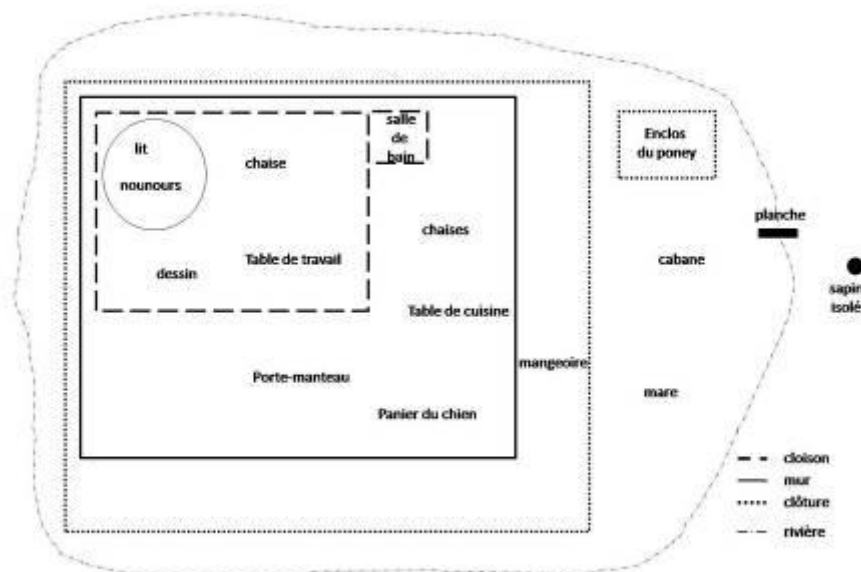
Figure 2 : I. Grelet, I. Bonacina, *Le Voyage de l'âne*, 2012, p.19-20 © Didier Jeunesse



Dans l'album de Gerda Müller, publié en 1999, *Devine qui fait quoi ? Une promenade invisible*, on découvre progressivement la maison et les abords immédiats où joue le personnage principal. Le lecteur est invité à suivre un petit garçon depuis son lit, qui est représenté sur la page de titre, en passant par sa chambre, la pièce principale de la maison, la cour, l'enclos du poney, la remise et le cours d'eau qui symbolise la limite des abords immédiats. À chaque double-page, l'enfant franchit une limite matérialisée par une cloison, un mur épais, une clôture ou un cours d'eau. L'espace représenté par Gerda Müller est un espace psychologique au sens où l'entendent Edward T. Hall

(1971) ou Abraham Moles (1972) dans leurs travaux sur la proxémie. On peut ainsi voir dans le parcours de l'enfant le franchissement de différentes « coquilles » que l'Homme se construit autour de lui-même. De la sphère intime à la sphère publique, l'enfant franchit des limites d'abord autorisées et régulées puis nouvelles et imprévues. Grandir, c'est prendre sa place dans l'espace et dépasser toujours de nouvelles frontières.

Figure 3 : Schéma de l'album *Devine qui fait quoi ?* 1999 © C. Meunier



Recueil de paysages et de cartes

Les albums qui nous intéressent rendant compte d'un espace dans lequel évoluent un ou plusieurs personnages, contiennent bien évidemment des représentations des espaces décrits. Il s'agit le plus souvent de cartes et de paysages. Qu'elles soient analogiques, figuratives ou modélisées, les cartes sont extrêmement présentes dans les récits iconotextuels (Hamaide-Jaeger, 2010). La carte fait partie de ces « *substituts picturaux* » (Louvel, 2011 : 157) qui comme un iconotexte met en interdépendance texte et images. Elle prélève des échantillons choisis de l'espace pour le représenter et passe par une codification et une classification des éléments cartographiés. En tant qu'icône (Peirce, 1978), elle s'ajoute au monde en proposant une représentation figurative ou analogique de l'espace représenté. Dans les albums, la carte occupe plusieurs fonctions (Meunier, 2017) : soit elle sert à l'appropriation d'une aire géographique, soit elle sert à organiser ou à comprendre l'organisation d'un territoire soit enfin, elle sert à découvrir un espace inconnu.

Dans *Ma Vallée* (2000) de Claude Ponti, la carte du territoire des Touim's est la matérialisation d'un espace approprié par les Touim's³. Les Touim's se projettent dans leur territoire, ils y inscrivent leur histoire et leur culture à travers la nomenclature de la carte de leur territoire. La carte comme outil

³ Cette appropriation est d'ailleurs soulignée par le recours au cas possessif anglo-saxon « -(e)'s » qui indique que les Touim's seraient des possesseurs dans l'âme, regroupés dans une identité entre le « Toi » et le « Moi ».

d'organisation du monde est la fonction développée par François Place dans *l'Atlas des géographes d'Orbae*. Ce dernier fonctionne comme une collection d'histoires-albums qui rassemblerait les différentes composantes d'un monde fini. Toutes les cartes-frontispices⁴, travaillées comme autant de lettrines, constituent des citations prises dans l'histoire de la cartographie depuis le codex postcolombien jusqu'à la carte d'état-major du XIX^e siècle. Le lecteur est à chaque fois introduit dans l'histoire par la carte en lui proposant une organisation qu'il s'agira de comprendre en entrant dans le récit. Pour en terminer avec les exemples, les cartes figuratives qui sont présentées à l'intérieur de l'album *Cocorico Poulet Piga* (1999) de Véronique Vernet, font passer le lecteur de l'Afrique à la brousse burkinabée, puis de la brousse à la ville et enfin, de la ville au quartier du Grand Marché de Ouagadougou. L'emboîtement de toutes ces échelles concourt à la découverte par le jeune lecteur de l'Afrique, du Burkina Faso et de Ouagadougou.

Comme nous avons pu le constater, les albums pour enfants contiennent de multiples représentations spatiales, font parcourir à leurs personnages divers itinéraires et constituent des reflets de l'époque à laquelle ils ont été conçus. Ces représentations iconotextuelles sont très souvent, pour ne pas dire tout le temps, empreintes d'une intentionnalité que l'on pourra qualifier de spatiale, comme c'est le cas dans la collection « Les Enfants de la Terre » ou l'album de Gerda Müller que nous avons pris en exemples. C'est à cette intentionnalité que nous allons nous intéresser maintenant.

L'ALBUM, PASSEUR DE SPATIALITÉS

En 1943, l'illustratrice américaine Virginia Lee Burton déclarait : « *Les livres [pour enfants], créés prioritairement pour nous distraire, peuvent faire beaucoup pour former les normes, les pensées et les actions futures* » (Lee Burton, 1943, 232). À travers ces lignes, il apparaît très clairement que l'album puisse contenir une idéologie, remplir une mission auprès des enfants à qui il s'adresse : donner des codes, des clés de compréhension, des normes à de futurs citoyens du monde. Ce discours spatial a à voir avec la spatialité, un *modus habitandi* qu'il s'agirait de porter devant les enfants. Que cela commence par un habiter intérieur attaché à l'espace domestique, il s'étend ensuite au-delà, à différentes échelles, de son milieu proche jusqu'au monde.

Habiter intérieur

Selon le psychanalyste Alberto Eiguer (2004), la maison révélerait notre être le plus profond et notamment un *modus habitandi* personnel que nous porterions en nous et qui nous permettrait d'emménager dans n'importe quel lieu nouveau, ce qu'Alberto Eiguer suggère de nommer « l'habitat intérieur » et qu'on pourrait traduire en « habiter intérieur ». C'est cet habiter intérieur qui nous permettrait de surmonter le déchirement du déménagement.

Dans l'ouvrage d'Anne Lemonnier et Claire Gastold, paru en 2011 chez Sarbacane, *La Souris de Paris*, une fillette doit maîtriser sa peur de l'inconnu. Petite souris des villes, elle connaît les moindres

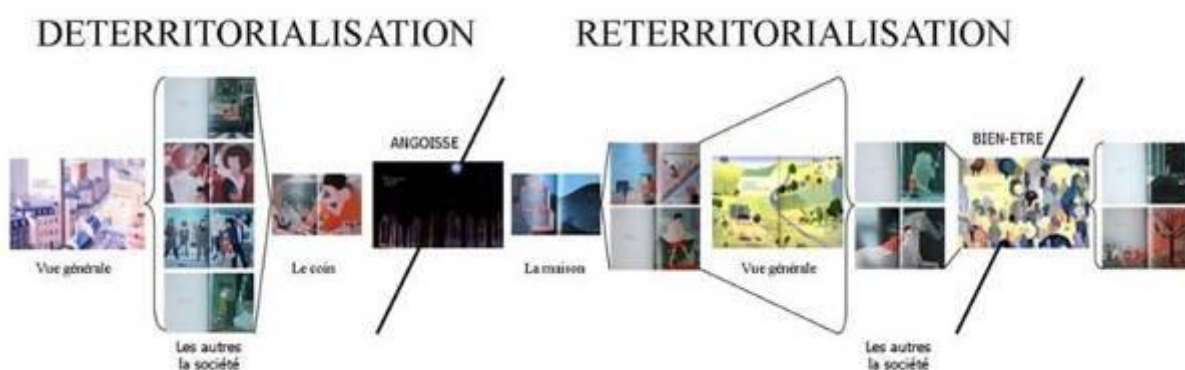
⁴ Chaque carte figure sur une seule page et constitue comme une ouverture au récit qui suit.

recoins de son quartier parisien, elle se faufile partout. Mais la voilà face au problème du déménagement et du déracinement. La fillette doit alors vaincre ses peurs de l'inconnu. L'album interroge l'habiter, le processus de déterritorialisation et de reterritorialisation. Dans ce processus, la maison joue un rôle fondamental. La première phase, celle de la déterritorialisation, correspond aux pages de l'album consacrées à la présentation du quartier bien connu de la fillette qui nous fait passer d'une vue générale au coin bachelardien (1957 : 130-139) : le fond d'un carton de déménagement.

La seconde phase, celle de la reterritorialisation, pendant laquelle la fillette prend peu à peu possession de son nouvel espace, est construite en stricte opposition avec la première : le lecteur passe de la maison (espace personnel domestiqué) à son espace proche. Et c'est bien de la maison que part la conquête de ce nouvel espace. L'enfant s'imprègne des images de la ruralité pour mieux s'appropriier l'espace rural environnant dans lequel il a été placé comme si, à la phase de territorialisation physique, il fallait initialement faire une première œuvre de territorialisation mentale et se construire d'emblée des représentations de l'espace avant de pouvoir se l'approprier.

Les deux double-pages conclusives rendent compte du bien-être dans lequel se retrouve plongée la fillette : la nuit ne lui fait plus peur, le jour semble lui appartenir. La double-page finale nous ferait penser à un état de résilience après le traumatisme du déménagement. Passés les moments de défense-protection (nous faisons référence ici à l'enfouissement dans le carton de déménagement), d'équilibre face à la tension de l'inconnu, d'engagement-défi (nous faisons référence ici à la projection mentale vers l'extérieur qui s'opère dans la maison), la fillette se relance dans la vie. Elle s'est trouvé de nouveaux amis, elle s'est approprié de nouveaux lieux et elle peut vivre et continuer à se construire, non pas dans mais avec le souvenir de Paris qui n'est plus refoulé.

Figure 4 : Schéma de l'album *La Souris de Paris*, 2011 © C. Meunier



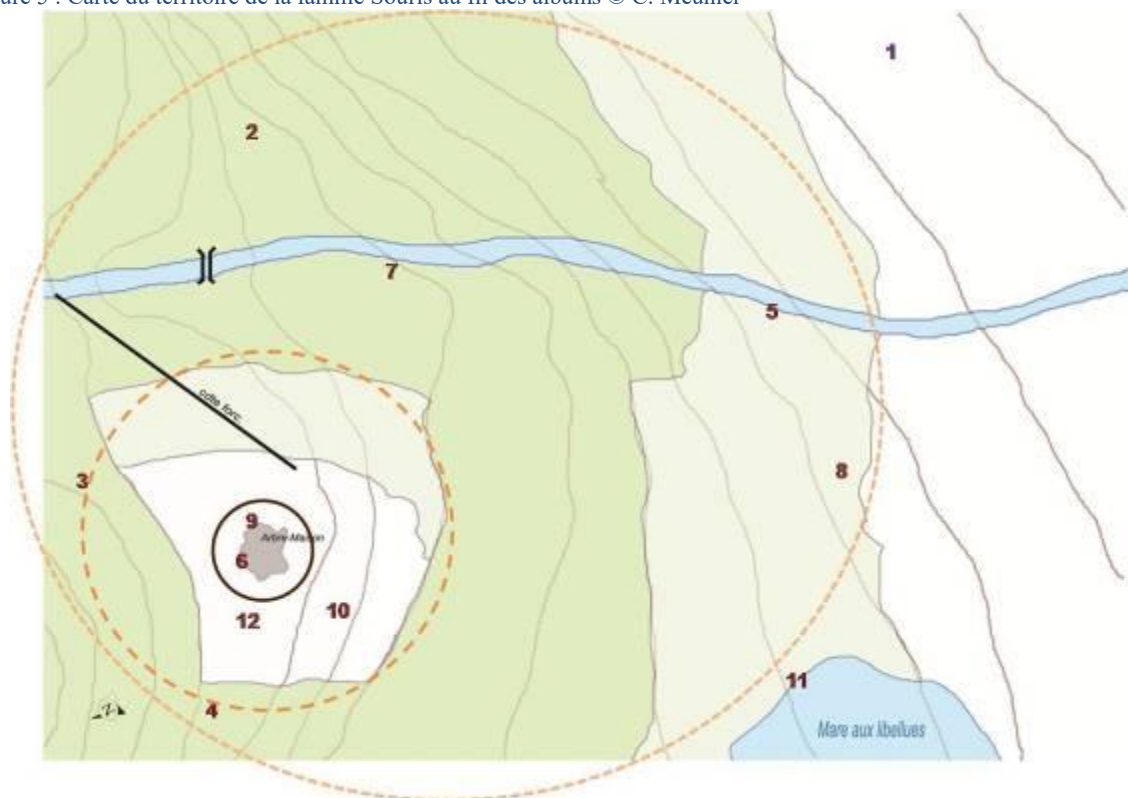
La maison porte en elle un mode d'habiter reproductible à l'envi d'espace en espace (Meunier, 2016 : 203-220). La maison-type, celle qui dépasse les frontières de l'espace et du temps, celle du passé, du présent ou de l'avenir, est vécue sur un « mode d'habiter intérieur » que l'album pour enfants transmet ou transfère à ses jeunes lecteurs. C'est dans la maison que se préparent les aventures qui vont construire l'enfant. L'album lui montre les frontières qu'il devra franchir, lui vante à la fois la porosité et l'étanchéité des quatre murs qui clôturent l'espace domestique. Étanches, ils

protègent des agressions sociales et environnementales. Poreux, ils laissent entrer les perceptions du monde extérieur.

Grandir, c'est franchir des limites

La série des douze albums de « La Famille Souris » de Kazuo Iwamura peut constituer une sorte de *vademecum* de l'habiter. Dans le premier volume, *Une nouvelle maison pour la famille Souris*, publié en 1983 au Japon, la famille des 14 souris fuit l'urbanisation et la déforestation pour venir chercher refuge dans une clairière, au fin fond de la forêt, sur une colline. Le lieu choisi par la famille est un lieu idéal, un *locus amoenus*, qui réunit hauteur, ombre et point d'eau. De cet endroit, autour de l'arbre-maison, vont démarrer onze nouvelles histoires qui à chaque fois pousseront la famille Souris à explorer toujours davantage l'espace proche de la clairière, « centre accessible de toutes parts ». C'est de lui que partent les expéditions des Souris, c'est vers lui qu'elles se terminent, c'est à l'intérieur que se tissent les relations entre les différents membres de la famille. De ce centre, on peut tracer une série de zones concentriques.

Figure 5 : Carte du territoire de la famille Souris au fil des albums © C. Meunier



Au deuxième album, les Souris franchissent le torrent. Au quatrième, ils s'éloignent davantage pour aller chercher de la pente et glisser sur la neige. Au cinquième, leur exploration les emmène à l'orée de la forêt. L'avant-dernier, *La mare aux libellules* (2002), les pousse aux confins de leur territoire ainsi lentement constitué. Le parcours effectué par la famille Souris est un franchissement successif de limites toujours nouvelles. Le récit prend naissance dans ce franchissement de limites, dans ces déplacements. Il semble que pour Iwamura, l'histoire s'enclenche dès lors que les personnages ont rompu temporairement avec un espace clos et très souvent circulaire, celui de l'arbre-maison, de la

clairière. L'espace serait alors à considérer comme un mode de propulsion du récit où franchissement de frontières, exil, trajectoires, déterritorialisation/territorialisation deviennent des moteurs narratifs.

Pour Kazuo Iwamura, habiter un territoire est un processus qui se fait par le groupe et pour le groupe en essayant de s'adapter le plus possible au milieu, au substrat préexistant sans chercher à le dominer réellement. L'enfant-lecteur à qui l'on raconte les histoires écrites entre 1983 et 2003, dans l'ordre où elles ont été écrites, se rend compte de ce franchissement de limites et de l'augmentation progressive du territoire approprié par les Souris. Comme dans l'album de Gerda Müller, le parcours effectué par les héros est un franchissement successif de limites. Pour Moles, seule la liberté marginale est intéressante pour l'individu, c'est là que s'opère la construction de son être (Moles, 1972).

À la conquête du monde

La série « Caroline » de Pierre Probst, avec ses 44 albums écrits entre 1953 et 2007, se caractérise par une propension à évoquer des sujets géographiques : Caroline voyage à travers le monde, elle se déplace en utilisant divers moyens de transport et rend compte de son déplacement, elle découvre de nouveaux espaces et trouve très vite un *modus habitandi*. 26 albums sur 44 ont pour thème principal le déplacement, la mobilité et le voyage⁵. La série « Caroline » est ce que nous pourrions appeler, à la suite de Marc Brosseau (1996), une série-géographe : elle participe de la construction spatiale des jeunes lecteurs qui ont suivi Caroline dans ses aventures. Nous pourrions même préciser que l'habiter dessiné par Pierre Probst comblait certains désirs du jeune public des Trente Glorieuses.

143

La série se développe avec la société de consommation, tournée vers les loisirs et le tourisme de masse. Il existe bel et bien une idéologie spatiale consumériste qui consiste à faire voyager le jeune lecteur ou à l'accompagner dans ses voyages comme c'est le cas de Caroline en avion, commande d'Air France pour ses clients de Première Classe. La majeure partie des pays visités par Caroline est principalement constituée de pays de l'hémisphère nord. Caroline évite soigneusement de traverser des pays dictatoriaux et/ou communistes. Caroline n'ira en Russie qu'en 1993, après la chute du Mur et l'effondrement de l'URSS. Le continent africain est très peu visité, tout comme l'Amérique centrale, pour les raisons que nous venons d'évoquer.

Tous les voyages de Caroline comportent un itinéraire avec des lieux souvent identifiables. La motivation des voyages est soit la curiosité soit une mission à accomplir comme la recherche d'une cabane perdue ou le sauvetage d'un animal. À travers la « folklorisation » des pays traversés par Caroline, c'est à une excursion touristique que nous convie Pierre Probst. Ainsi sur les 26 albums qui évoquent le voyage, 17, soit les deux-tiers, sont liés aux vacances. Le personnage gyrovague qu'est Caroline se joue des frontières. Caroline habite le monde. Elle a constitué pour la génération des baby-boomers un modèle incitant au voyage et au tourisme.

⁵ *Le Voyage de Caroline* (1954), *Caroline aux Indes* (1955), *Les Vacances de Caroline* (1958), *Caroline aux sports d'hiver* (1959), *Caroline en Europe* (1960), *Caroline au ranch* (1961), *Caroline au Pôle Nord* (1962), *Caroline à la mer* (1965), *Caroline sur la Lune* (1965), *Caroline au Canada* (1967)...

Dans l'expression conceptuelle « série-géographe », l'adjonction des deux substantifs confère au premier un pouvoir en acte. Les « séries-géographes » pourraient se définir comme un ensemble de récits réunis par un ou plusieurs personnages récurrents qui par le tressage des narrations transmet aux lecteurs des informations positionnelles et relationnelles pouvant informer sur l'espace et le rapport à l'espace. Ces séries font « acte de géographe ». À l'instar de « l'acte de langage » étudiée par John L. Austin (1970) ou de « l'acte d'image » défendu par Bredekamp (2010), elles informent et invitent à agir. Les récits iconotextuels, comme nous avons pu le voir, délivrent des informations géographiques (des positions, des lieux, des itinéraires) et demandent aux lecteurs de mettre en relation ces informations pour re-construire l'espace. Ils imposent au lecteur de comprendre la place occupée par le personnage dans l'espace.

L'ALBUM, LIEU DE COMMUNICATION GÉOGRAPHIQUE POUR LES ENFANTS

Certains albums pour enfants, « productions spatiales » au sens où l'entend Liben (1981), grâce aux représentations spatiales qu'ils comportent et aux pratiques spatiales qu'ils décrivent, peuvent aider les enfants à « construire une réalité géographique » (Meunier, 2016). En 2012, Sylvie Considère a participé à une expérimentation dans laquelle elle s'appuyait sur la lecture d'un album de fiction et les compétences en littérature pour « amener la construction d'un rapport au monde » (Considère & Leduc, 2012) en tissant des liens entre le vécu d'élèves de primaire et le récit fictionnel. Nous aimerions, dans cette courte dernière partie, rendre compte d'une expérience récente menée avec des élèves de CP d'une classe de l'agglomération de Tours (Indre-et-Loire). Avec cet exemple, nous voudrions montrer qu'un dispositif construit autour de la lecture d'albums décrivant un itinéraire et évoquant des espaces inconnus pour la majorité des élèves peut participer à la structuration et à la compréhension de l'espace chez l'élève de cycle 2.

Présentation générale du protocole

L'expérimentation a été menée avec une classe de 24 élèves de CP (5-6 ans). Les élèves sont tous des citoyens qui résident et vont à l'école dans un quartier d'une commune de plus de 15 000 habitants, appartenant à la première couronne urbaine de Tours, agglomération de près de 300 000 habitants. Le dispositif a été élaboré et mis en place avec l'enseignante de la classe. Le projet d'écriture, qui constitue un des objectifs fondamentaux du dispositif, est lancé dès le début de l'année par l'enseignante en parallèle de l'apprentissage général de l'écriture et de la lecture. Pour cette expérimentation, nous avons opté pour une posture d'observateur-participant. Nous avons préparé le projet avec l'enseignante de la classe et l'avons conduit avec elle sur les temps de classe.

Le protocole a été programmé sur huit séances entre avril et début juin 2023. Il s'agit de faire travailler les élèves sur la découverte de l'espace littoral et sur le vocabulaire associé avant qu'ils ne partent en classe découverte sur la presqu'île de Quiberon. L'expérimentation ne va donc pas partir du vécu des élèves mais de leurs représentations afin d'en construire des connaissances. Le dispositif va mobiliser plusieurs compétences transdisciplinaires allant de la découverte d'un milieu éloigné (Questionner le monde) à la production d'un écrit (en français), en passant par la réalisation de productions plastiques (en Éducation artistique), à la coopération (en Enseignement moral et

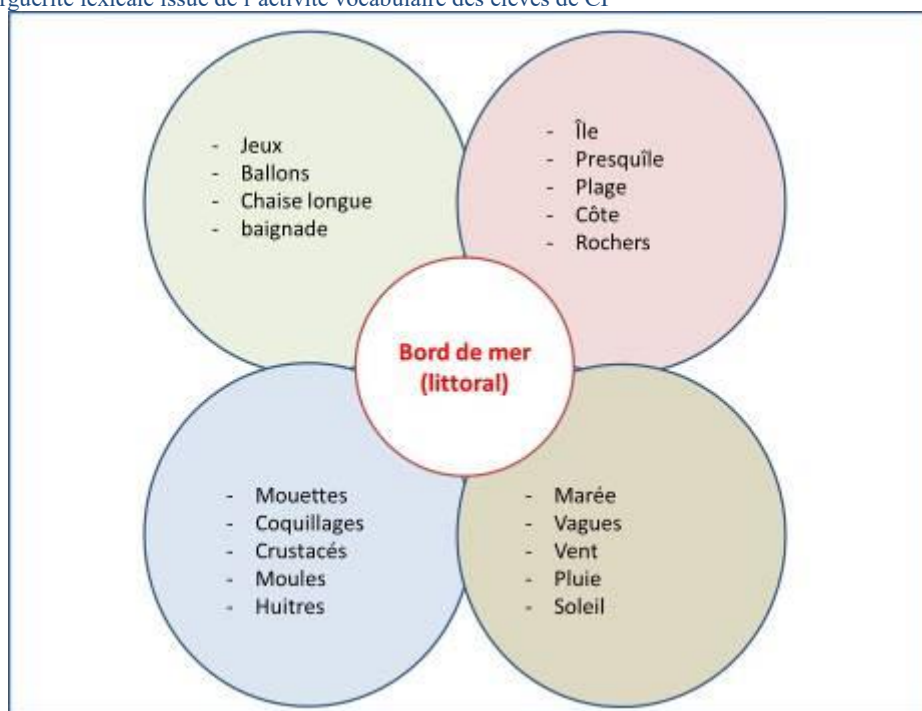
civique). Le protocole comprend trois phases : la première est diagnostique, la deuxième est dite « d'acculturation » et la dernière correspond à l'écriture d'un album collectif.

Phase 1 : Évaluation diagnostique

La première séance consiste à faire émerger les représentations initiales (Moscovici, 1989 ; Audigier 1998) que les élèves de la classe, qui savent qu'ils vont partir en classe de mer début juin, possèdent sur le littoral. Pour les aider, il leur est proposé la lecture de quelques pages choisies de l'album de Pierre Probst, *Caroline à la mer* (1965). Les élèves sont alors répartis par groupes de quatre. Chaque groupe a la consigne de lister le maximum de mots de vocabulaire se rapportant à la mer et suggérés par l'image. Parmi les double-pages proposées aux élèves, on trouve les jeux de plage, le retour de plongée, la pêche dans les rochers, l'arrivée sur la plage, le départ et le bazar de la place de Cabourg.

En guise de mutualisation, les mots de vocabulaire trouvés par les élèves sont triés et classés sous la forme d'une « marguerite lexicale » comme trace écrite de la séance. Pour Micheline Cellier, enseignante-chercheuse en langue et littérature, la fleur « permet aux élèves de prendre conscience des savoirs emmagasinés et aide au traitement de l'information à mémoriser. La représentation offre ainsi une image structurée de ce qu'est la langue : des mots reliés entre eux par et dans toutes sortes de réseaux » (Cellier, 2011 : 3). Parmi les mots qui reviennent le plus régulièrement dans les groupes, on trouve : algues, coquillages, mer, plage. D'autres mots ont du mal à apparaître et vont constituer le vocabulaire à acquérir pour tous les élèves : jetée, phare, côte (Figure 6) .

Figure 6 : Marguerite lexicale issue de l'activité vocabulaire des élèves de CP



La séance se termine par un temps de lecture offerte de l'album *Caroline à la plage*. Les images de l'album sont projetées au tableau pendant la lecture. À cette occasion, les élèves réactivent d'eux-mêmes les mots de vocabulaire trouvés pendant la phase de recherche.

Phase 2 : Acculturation à la lecture spatiale

Cette phase d'acculturation à la lecture spatiale est articulée autour de deux exercices qui vont se croiser pendant trois séances. Il s'agit à la fois de la lecture spatiale d'images aériennes de la région où les élèves vont se rendre début juin (la côte ouest de la presqu'île de Quiberon) et de la lecture spatiale de deux albums : *Panorama de la côte* (1938) d'Alexandra Exter et *Beach Ball* (1990) de Peter Sis.

En introduction, on propose une séance d'exploration à partir du logiciel *Géoportail* sur le tableau numérique interactif de la classe. La première vue proposée aux élèves est la vue aérienne de Kerhostin et du centre d'hébergement où seront logés les élèves, en bordure de mer. Le vocabulaire vu précédemment est alors réactivé : océan Atlantique, plage, côte. En dézoomant progressivement, les élèves découvrent ce qu'est une presqu'île et une ville (Quiberon et sa presqu'île), une péninsule (la Bretagne), un pays (la France). Pour cette dernière entité géographique, les limites du pays apparaissent sur le logiciel et permettent aux élèves de le distinguer. Cet emboîtement d'échelles est réinterrogé à partir d'un exercice cartographique donné à la séance suivante (cf. Figure 8).

Figure 7 : Trace écrite à la fin de la séance de vocabulaire à partir de la description d'image

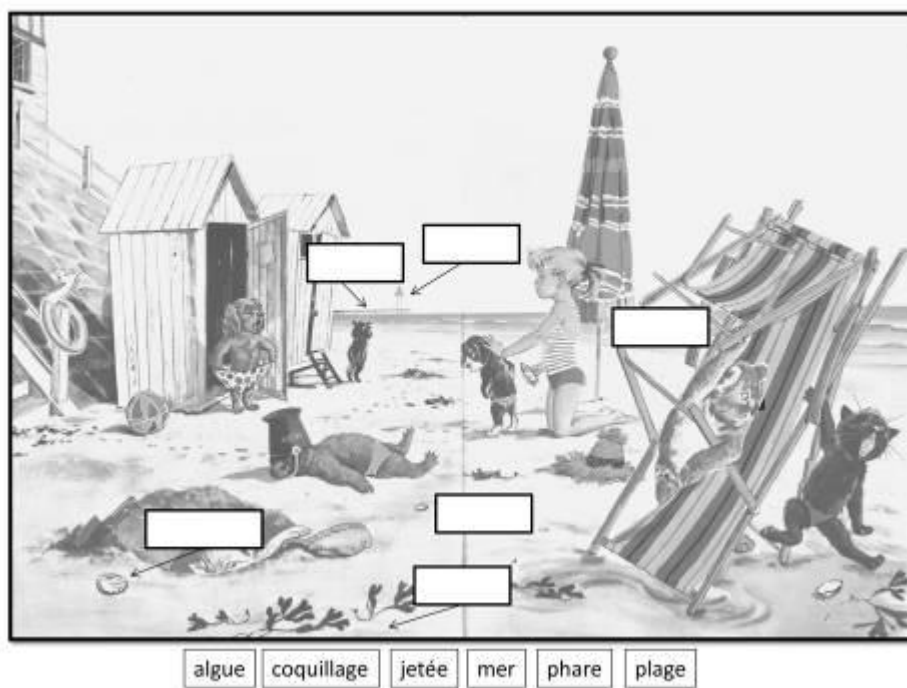
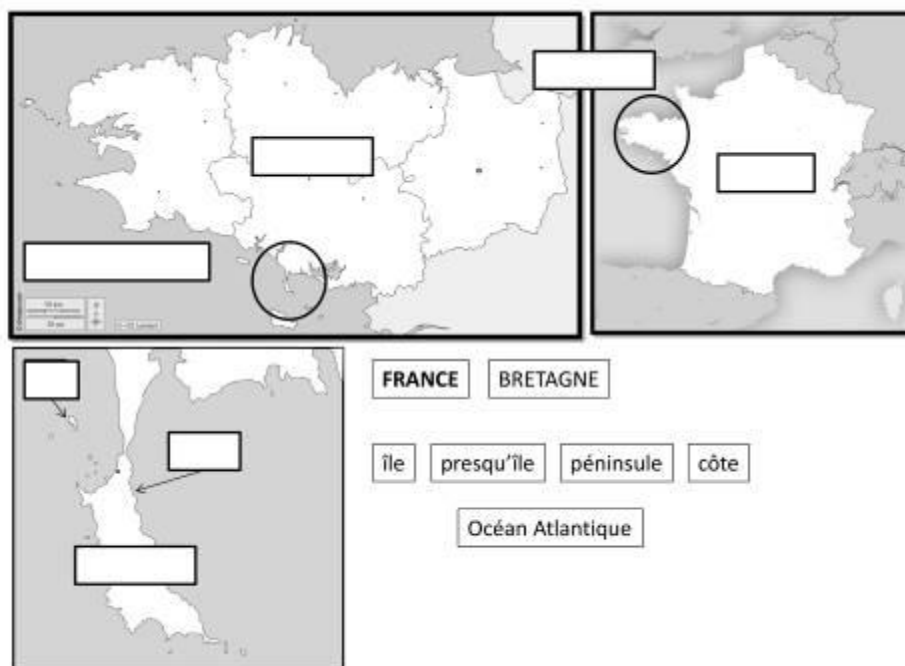


Figure 8 : Exercice cartographique qui permet aux élèves de réinvestir le vocabulaire géographique

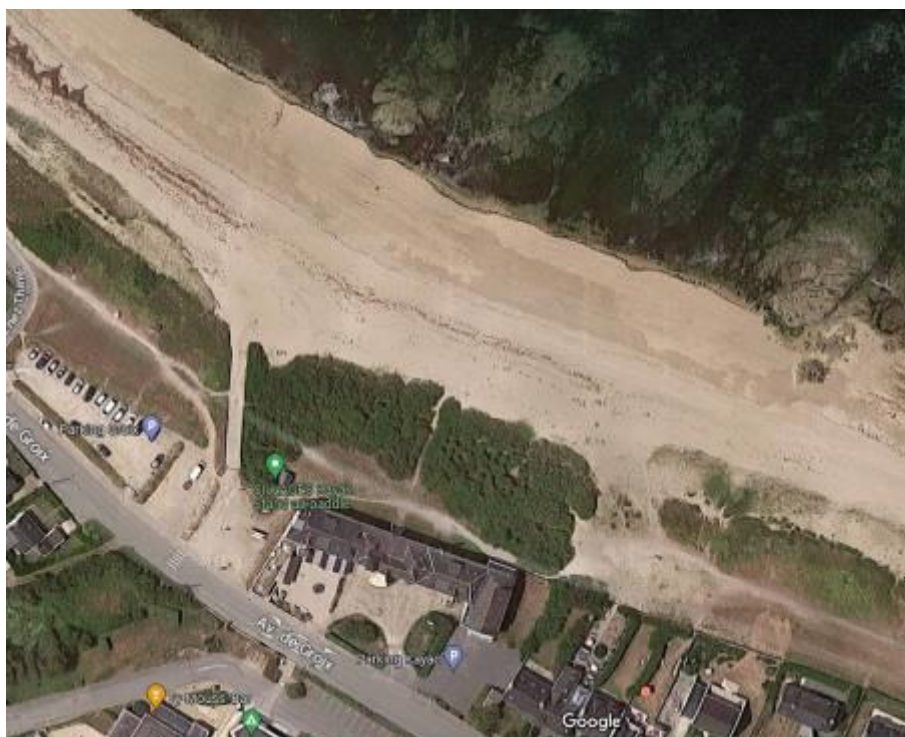


Les élèves, répartis par groupe de trois, se voient ensuite distribuée une image extraite de *Géoportail* représentant une partie du littoral découpé en huit portions, partant de Kerhostin au nord jusqu'au port de Portivy au sud. À partir de ces images, les élèves doivent décrire le paysage et imaginer les activités qui peuvent être pratiquées à cet endroit. Les élèves répondent par. Le choix de travailler sur des représentations aériennes du littoral était totalement volontaire. Dans le cadre de l'expérimentation, il s'agissait de constater ce que des élèves de cet âge (5-6 ans) pouvait tirer comme informations d'une telle sorte d'image.

Groupe 1 : « Bateau, maison, la mer, une ville, du sable, des rochers, un port, une jetée, une route, un parking, un hôtel, la plage. Marcher, aller à la plage, faire du bateau, du hand-ball »

Groupe 2 : « Plage, côte, mer, ville, rochers. Château de sable, se baigner, faire un tour de bateau, pêcher, ramasser des coquillages »

Figure 9 : Vue aérienne confiée au premier groupe (Kerhostin, le centre d'hébergement près de la plage)



Ces deux exemples de productions d'élèves montrent que les élèves parviennent d'une part à se repérer sur les images aériennes qui leur ont été proposées et à imaginer ce qu'on pourrait y faire. D'autre part, l'exercice leur permet de réutiliser le vocabulaire vu aux séances précédentes. Ce vocabulaire est de nouveau réinvesti à partir de l'album *Panorama de la mer*, un vaste *leporello*, qui est accroché au tableau. En se déplaçant, les élèves peuvent venir repérer un port, une falaise, une plage, une presqu'île, l'océan...

L'album *Beach Ball* de Peter Sis est projeté au tableau numérique et une lecture collective et collaborative est faite avec toute la classe. Il s'agit d'un album sans texte qui propose à chaque page une multitude d'activités pour apprendre aux élèves à dénombrer, retrouver les couleurs, les formes. L'histoire est celle d'une petite fille, Mary, qui vient avec sa mère profiter de la plage. Soudain le vent se lève et emporte le ballon de Mary. Cette dernière part à sa recherche au fil des pages. Les élèves décrivent les images, les interprètent et se livrent à l'exercice proposé pour chacune des double-pages. La lecture de cet album sert de mise en projet pour la phase d'écriture qui va suivre.

Phase 3 : Écriture de l'album

Les élèves vont devoir écrire une histoire qui se déroule le long de la côte. Le point de départ sera le Centre d'hébergement où ils seront logés et le point d'arrivée le port de Portivy (cf. Figure 8). De manière collaborative et guidés par l'enseignante, les élèves choisissent à l'oral les personnages principaux et le sujet : trois enfants jouent sur le sable quand l'un d'entre eux disparaît ; les deux autres partent à sa recherche. Les huit portions du littoral sur lesquelles chacun des huit groupes a travaillé sont redessinées par l'enseignant en vue panoramique et linéaire de façon à ce que les huit portions puissent être mises bout à bout.

Figure 10 : Itinéraire représenté par les élèves le long du littoral



Figure 11 : Support proposé aux élèves pour placer leurs personnages et leur récit



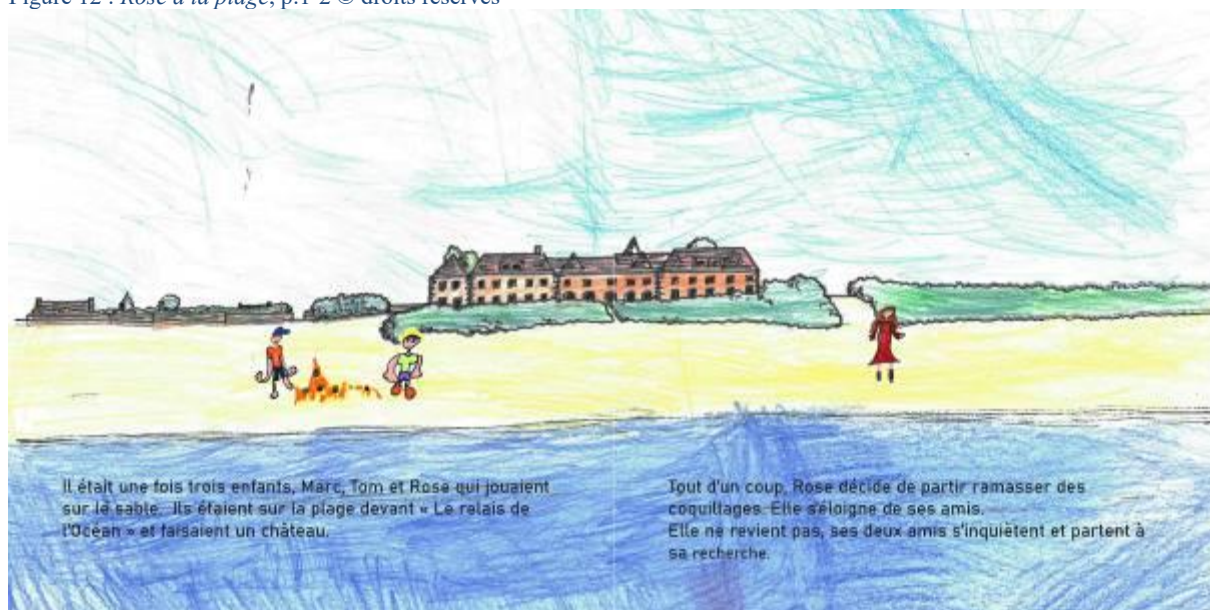
Le premier groupe doit lancer l'intrigue ; le dernier raconter les retrouvailles des trois enfants. Les six autres groupes doivent raconter la rencontre des deux garçons avec un personnage sur la plage qui doit les renseigner sur la direction qu'a pu prendre leur amie Rose. En plus de la production écrite, les élèves doivent dessiner la scène de la rencontre. Les productions écrites des élèves feront l'objet de deux jets d'écriture qui seront amendés en fonction des remarques des autres élèves de la classe à chaque lecture collective. Voici en exemple le texte des deux premières pages :

Version 1 : « Il était une fois trois enfants qui jouaient sur le sable. Les deux autres enfants cherchent leur amie qui s'appelle Rose ».

Version 2 : « Il était une fois trois enfants, Marc, Tom et Rose, qui jouaient sur le sable. Ils étaient sur la plage devant « Le Relais de l'Océan » et faisaient un château. Tout d'un coup, Rose décide de partir ramasser des coquillages. Elle s'éloigne de ses amis. Elle ne revient pas, ses deux amis s'inquiètent et partent à sa recherche ».

Comme on peut le constater, la seconde version est un peu plus détaillée. Les élèves ont pris en considération les remarques de leurs camarades qui ont eu besoin de précisions pour comprendre ce qui allait se passer. On constate également que les élèves ont pris en compte quelques détails suggérés par l'illustration, notamment le centre d'hébergement qui est cité et nommé. Les pages illustrées par les élèves sont ensuite assemblées grâce à un logiciel de publication assistée par ordinateur (PAO de type Scribus) et le texte est intégré. L'ouvrage ainsi réalisé est imprimé et distribué à chacun des élèves. Il leur sera remis après leur retour de Quiberon pour des raisons de calendrier.

Figure 12 : *Rose à la plage*, p.1-2 © droits réservés



Il était une fois trois enfants, Marc, Tom et Rosa qui jouaient sur le sable. Ils étaient sur la plage devant « Le relais de l'Océan » et faisaient un château.

Tout d'un coup, Rose décide de partir ramasser des coquillages. Elle s'éloigne de ses amis. Elle ne revient pas, ses deux amis s'inquiètent et partent à sa recherche.

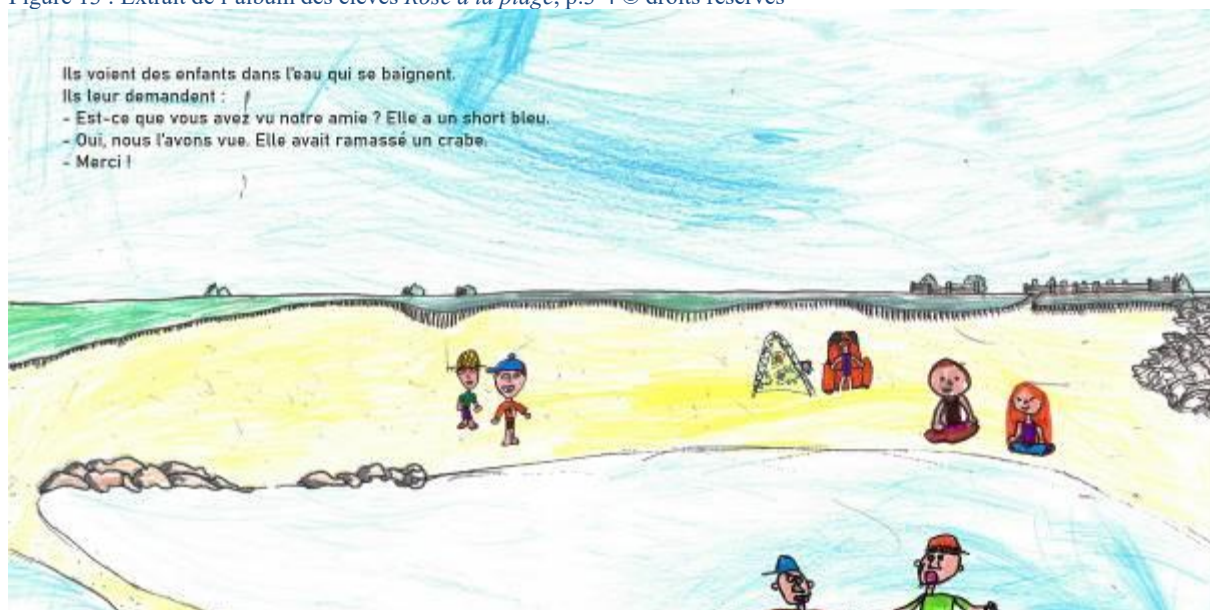
Analyse et interprétation des résultats

De manière très rapide, l'analyse que nous pouvons faire de cette expérimentation peut distinguer trois faits majeurs. D'une part, la lecture spatiale des albums proposés aux élèves, c'est-à-dire une lecture qui vise à faire repérer aux élèves des indices géographiques (positionnels, lexicaux, organisationnels) permet un autre niveau de lecture qui participe à la compréhension et à la mémorisation de mots de vocabulaire tels que : côte, presqu'île, île, port, plage. Ces mots ont été de nombreuses fois employés et convoqués par les élèves pour décrire des images et écrire leur histoire. Cette lecture spatiale des albums permet de contextualiser, de mettre en situation ce vocabulaire, de l'intégrer dans un récit fictionnel et de lui donner du sens

D'autre part, en décrivant un parcours le long de cette plage qui représentait un espace réel que les élèves s'approprièrent à découvrir *de visu*, les élèves ont fabriqué de l'espace, de l'espace configuré, balisé par des lieux-repères identifiés et sémiotisés. Ils ont manipulé des objets spatiaux, fruits de leurs lectures de paysages, d'albums et de leurs représentations, de leur « capital spatial » (Lussault, 2013) en construction. Lorsque les élèves se sont retrouvés *in situ*, dès leur première balade organisée par l'enseignante sur la plage, en suivant le parcours depuis le centre d'hébergement

jusqu'au port de Portivy sur lequel ils avaient travaillé en classe, ils ont d'emblée « re-connu » les lieux qu'ils avaient connus une première fois par le dessin et la description. Ils ont su repérer les différents lieux et encore une fois le vocabulaire utilisé en classe a pris tout son sens. L'enseignante a constaté que les élèves prenaient plaisir à énumérer les localisations et les formes géographiques du littoral vues en classe. Ils ont, par exemple, tout de suite identifié le tombolo se trouvant près du centre et que nous avons identifié en classe comme « une presqu'île qui devenait une île avec la marée ». Elle figure sur les pages 3-4 de leur album.

Figure 13 : Extrait de l'album des élèves *Rose à la plage*, p.3-4 © droits réservés



Ils voient des enfants dans l'eau qui se baignent.
 Ils leur demandent :
 - Est-ce que vous avez vu notre amie ? Elle a un short bleu.
 - Oui, nous l'avons vue. Elle avait ramassé un crabe.
 - Merci !

Enfin, le dispositif d'apprentissage que nous avons mis au point fait appel à la « *compréhension par la pratique* » (Ingold, 2013). Pour Ingold, il s'agit d'un « *processus de qualification dans lequel l'apprentissage est indissociable de l'action, et dans lequel tous deux sont intégrés au contexte d'engagement pratique dans le monde – autrement dit, dans l'habiter* » (Ingold, 2013 : 406). Même si ce monde est imaginaire, les élèves en structurant cet espace fictif imaginent des pratiques spatiales, établissent des repères. « *La pensée ne s'exprime pas par le mot mais se réalise dans le mot* » écrivait Vygotsky en 1934 (338). À travers cette expérimentation et celles que nous avons réalisées depuis plusieurs années, nous avons voulu soumettre le langage iconotextuel à des élèves de 5-6 ans. Nous leur avons proposé de lire et d'écrire. Nous avons imaginé que ce langage pouvait leur permettre d'acquérir des compétences géographiques ainsi qu'une pensée spatiale.

CONCLUSION

Cet article s'inscrit inmanquablement dans une démarche qui témoigne d'un réel tournant spatial tel qu'il a pu être identifié par le géographe Edward Soja en 1989 dans un premier temps, puis défini par lui dans un second temps en 1996 (Soja, 1989, 1996). Il a eu pour but de montrer qu'il existe une théorie spatiale qui explique les réalités sociales par l'espace et les rapports à l'espace. Les spatialités décrites dans les albums s'inscrivent dans un code collectif. Ce code collectif permet aux personnages

de se construire dans une pratique quotidienne de l'espace. Lorsque Claude Ponti, Gerda Müller, Peter Sis représentent des espaces et qu'ils font s'y mouvoir des personnages, ils proposent des schèmes de spatialités.

Les spatialités dans les albums impliquent régulièrement des modes d'appropriation de l'espace, de territorialisation spécifiques. On a décrit l'importance des franchissements chez Gerda Müller ou bien encore la porosité nécessaire des coquilles formant les espaces de notre vie chez Iwamura. On peut ainsi imaginer qu'un grand nombre d'albums pour enfants parle d'espace, de rapports à l'espace et qu'ils contiennent tous, à des degrés différents, une intentionnalité spatiale qui donne un sens au récit.

Placer ces albums au centre de stratégies d'apprentissage permet aux jeunes lecteurs de partager avec l'auteur des spatialités et des modes d'habiter. Si les albums que nous avons cités peuvent aider l'élève à se structurer dans l'espace (Gerda Müller, Kazuo Iwamura...), à se familiariser à la lecture de cartes (Claude Ponti, François Place...), ils lui donnent en même temps des outils d'appropriation des espaces les plus intimes aux plus sociaux, ils participent à la construction de son capital culturel spatial.

Christophe MEUNIER

Laboratoire InTRu, EA5600 | Université de Tours

INSPÉ Centre Val de Loire | Université d'Orléans

Bibliographie

Audigier, F. (1988). "Représentations des élèves et didactiques de l'histoire, de la géographie et des sciences économiques et sociales" – *Revue française de pédagogie*. N°85, p.11-19.

Bachelard, G. (1957). *La Poétique de l'espace*. Paris : Presses Universitaires de France.

Bader, B. (1976). *American Picturebooks from Noah's Ark to The Beast Within*. New York : McMillan Pub. Co.

Brousseau, M. (1996). *Des romans-géographes*. Paris : L'Harmattan.

Cellier, M. (2011). *Le Vocabulaire et son enseignement. Des outils pour structurer l'apprentissage du vocabulaire*. Ministère de l'Éducation nationale/Éduscol.

Certeau, M. de (1990). *L'Invention du quotidien. Tome 1 : Arts de faire*. Paris : Folio.

Champigny, J. (2010). *L'Espace dans la bande dessinée*. Thèse de doctorat soutenue à l'université Paris VII.

Claval, P. (2003). *Géographie culturelle*. Paris : Armand Colin.

Considère, S. et Leduc, C. (2012). « Fiction littéraire et géographie au cycle 3 » – *Repères*. 45, 181-200.

Diet, E. (2010). "L'objet culturel et ses fonctions médiatrices" – *Connexions*, 93, 39-59.

Eiguer, A. (2004). *L'Inconscient de la maison*. Paris : Dunod.

- Faucher, P. (1958). « Comment adapter la littérature enfantine aux besoins des enfants à partir des premières lectures » – *Bulletin des bibliothèques de France*, 5, 345-252.
- Gardies, A. (1993). *L'Espace au cinéma*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- Geertz, C. (1984). *Bali. Interprétation d'une culture*. Paris : Gallimard.
- Hall, E.T. (1971). *La Dimension cachée*. Paris : Seuil.
- Hamaide-Jaeger, E. (2010). *Cartes et plans : paysages à construire, espaces à rêver*. Arras : Cahiers Robinson, 28.
- Ingold, T. (2013). *Marcher avec les dragons*. Paris : Seuil.
- Lee Burton, V. (1943). « Making Picture Books » – *Horn Book Magazine*, 19, 228-232.
- Louvel, L. (2011). *Poetics of the Iconotext*. Farnham : Ashgate.
- Lussault, M. (2013). *L'Avènement du monde. Essai sur l'habitation humaine de la Terre*. Paris : Seuil.
- Meunier, C. (2019). « Et si le Père Castor avait voulu sauver le monde ? Du discours sur la diversité dans la collection "Enfants de la Terre" » – *Strenae* [En ligne], 14. DOI : <https://doi.org/10.4000/strenae.2706>
- Meunier, C. (2017). « The Cartographic Eye in Children's Picturebooks: Between Maps and Narratives » – *Children's Literature in Education*, 48, 21-38.
- Meunier, C. (2016). *L'Espace dans les livres pour enfants*. Rennes : PUR.
- Moles, A. et Rohmer-Moles, E. (1972). *La Psychologie de l'espace*. Paris : Casterman.
- Moscovici, S. (1989). « Des représentations collectives aux représentations sociales » in Jordelet, D. *Les Représentations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France, p.79-103.
- Peirce, C S. (1978). *Écrits sur le signe*. Paris : Seuil.
- Perec, G. (1974). *Espèces d'espace*. Paris : Galilée.
- Rosemberg-Lasorne, M. (1997). *Marketing urbain et projet de ville : parole et représentations géographiques des acteurs*. Thèse de doctorat soutenue à l'université de Paris I.
- Soja, E. (1996). *Thirdspace. Journeys to Los Angeles and Other Real-and-Imagined Places*. Cambridge : Blackwell.
- Soja, E. (1989). *Postmodern Geographies. The Reassertion of Space in Critical Society Theory*. New York : Verso.
- Staszak, J.-F. (2003). *Géographies de Gauguin*. Paris : Bréal.
- Vygotsky, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute

Corpus d'albums pour enfants

- Bredenkamp, H. (2010). *Théorie de l'acte d'image*. Paris : La Découverte.
- Butel, A. et L. (1962). *Féfé des Antilles*. Paris : Flammarion/Père Castor.
- Dubois, C.K. (2012). *Akim court*. Paris : École des loisirs.
- Exter, A. (1938). *Panorama de la côte*. Paris : Flammarion/Père Castor.
- Tison, A et Taylor, T. (1972). *La Maison de Barbapapa*. Paris : École des Loisirs.
- François, P. et de la Roncière, B. (1959). *Antonio, un petit Italien*. Paris : Flammarion/Père Castor.
- Gozian, G. et Angeli, M. (1969). *Sarah, petite fille du voyage*. Paris : Flammarion/Père Castor.

- Grelet, I. et Bonacina, I. (2012). *Le Voyage de l'âne*. Paris : Didier Jeunesse.
- Guilcher, J.M. et Cana (1952). *Mangazou le petit Pygmée*. Paris : Flammarion/Père Castor.
- Houri-Pasotti, M. et Turc, R. (1971). *Habib, petit Tunisien*. Paris : Flammarion/Père Castor.
- Iwamura, K. (1985). *Une nouvelle maison pour la famille Souris*. Paris : École des loisirs.
- Iwamura, K. (2003). *La Famille Souris et la mare aux libellules*. Paris : École des loisirs.
- Lemonnier, A. et Gastold, C. (2011). *La Souris de Paris*. Paris : Sarbacane.
- Müller, G. (1999). *Devine qui fait quoi ? Une promenade invisible*. Paris : École des loisirs.
- Ponti, C. (2000). *Ma Vallée*. Paris : École des loisirs.
- Probst, P. (1965). *Caroline à la mer*. Paris : Hachette.
- Sis, P. (1990). *Beach Ball*. New York : Greenwillow Books.
- Vernette, V. (1999). *Cocorico Poulet Piga*. Paris : Points de Suspension.
- Victor, P.E. (1948). *Apoutsiak, le petit flocon de neige*. Paris : Flammarion/Père Castor.