

Sylvie CONSIDÈRE

Avec l'aimable concours d'Isabelle Baglieto, Christine Tréhout et Maud Verherve, enseignantes maitres-formatrices à Lille

## ENTRER DANS UNE RÉFLEXION GÉOGRAPHIQUE À PARTIR DE LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE À L'ÉCOLE

**Résumé :** Le concept d'habiter, exprimant la manière dont les individus construisent leur rapport au monde et aux autres est au cœur du programme de géographie à l'École élémentaire. Les apprentissages dans cette discipline passent traditionnellement par l'étude de documents, qui nécessitent des compétences longues à acquérir alors même que l'horaire le plus important est en français. Les capacités à lire et comprendre textes et images d'une part et lire et comprendre les espaces de l'habiter des sociétés d'autre part, gagnent à être travaillées de manière pluridisciplinaire. Donner place à des albums de littérature de jeunesse choisis selon des critères précis permet de mettre en place des activités géographiques qui visent à progresser en lecture-compréhension et à acquérir des savoirs en géographie. Les expérimentations didactiques sur lesquelles nous nous appuyons sont le fruit d'un travail de recherche collaborative et ont été testés dans des classes de cycle 2 et 3.

**Mots-clés :** géographie, albums, apprentissages, compréhension, interdisciplinarité, didactique

**Enter into a geographical reflection based on children's literature at school**

**Abstract:** The concept of living, expressing the way in which individuals build their relationship to the world and to others, is at the heart of the geography program at elementary school. Learning in this discipline traditionally involves the study of documents, which require long skills to acquire even though the most important timetable is in French. The ability to read and understand texts and images on the one hand and to read and understand the living spaces of societies on the other hand, benefit from being worked on in a multidisciplinary way. Giving space to children's literature albums chosen according to precise criteria, makes it possible to set up geographical activities which aim to progress in reading-comprehension and to acquire knowledge in geography.

**Keywords :** geography, albums, learning, comprehension, interdisciplinarity, didactics

**Pour citer cet article :** Considère, S. (2024). « Entrer dans une réflexion géographie à partir de la littérature de jeunesse à l'École ». *RELIANCE. Revue de recherche & pratiques en éducation*, 3, 112-133.

La finalité de la géographie à l'école élémentaire est de donner aux élèves des outils pour construire et savoir mobiliser le concept d'habiter, élaboré en géographie culturelle universitaire, et entré, en 2015, dans le programme du cycle 2 (avec la découverte des modes de vie) et du cycle 3. Cette notion se construit à partir de la géographicit  des élèves, acquise avec les expériences vécues dans les environnements proches, mais aussi celles qu'offre la « fréquentation » indirecte du monde lorsqu'on visionne films, dessins animés, documentaires, ou lorsqu'on lit ouvrages et bien sûr, albums de littérature de jeunesse – ce que nous nommons « *expériences vicariales* » (Bédouret & al., 2022 :   15). Ce travail avec les albums croise nécessairement les disciplines du français et de la géographie.

La rencontre se fait sur la compétence de lecture-compréhension, que les enquêtes CEDRE et PIRL<sup>1</sup> mesurent sévèrement au CM1 en France. Les albums qui se prêtent à la proposition d'activité en géographie répondent à quelques critères de sélection que nous détaillons dans la section III - 2. Le corpus (dont la liste est en bibliographie) sur lequel s'appuient les expérimentations de classes (CP, CM1 et CM2) permet des apprentissages dans l'une et l'autre des deux disciplines.

## REFLÉCHIR, COMPRENDRE ET APPRENDRE EN GÉOGRAPHIE

### *Le concept-clé de l'habiter*

À l'école élémentaire (cycles 2 et 3), le programme scolaire (BOEN, 31, 30 juillet 2020 : 74) met au cœur des apprentissages le concept d'habiter, forgé par des travaux de géographie phénoménologique, qui cherchent à prendre en compte les rapports que les individus et les groupes sociaux entretiennent avec leurs environnements (entendus selon leurs dimensions anthropiques et biologiques), mais aussi comment le sens qu'ils donnent à leurs cadres de vie les constitue en tant qu'êtres. Dans cette perspective, le cadre spatial, social et temporel est une contrainte dans laquelle l'individu doit s'insérer. Il doit « *se construire à l'intérieur d'un monde par la construction même de celui-ci* » (Hoyaux, 2002 : § 16). L'idée que l'individu se construit en structurant le monde dans lequel il évolue, exprime l'habiter. Cette structuration le conduit à constituer son (ses) territoire(s) (définis comme les espaces qu'il s'approprie) tout autant que son identité propre et ses rapports avec les autres – parce que l'espace, frappé de finitude, est nécessairement partagé avec les autres. Chaque individu évolue dans ses environnements, les perçoit, les catégorise, les charge de significations, y projette son imaginaire, contribuant ainsi à les modifier. Dans ce double mouvement, l'environnement s'impose à l'individu en même temps que ce dernier imprime sa présence, sa marque, dans les environnements qu'il fréquente.

Pour André-Frédéric-Hoyaux (2012 : § 35), l'individu ne peut se comprendre lui-même et comprendre son habiter, que s'il « *réfléchit au pour quoi il est là, c'est-à-dire en vue de quoi il a construit et continue de construire son champ de dispensation spatial, social et temporel* ». Il ajoute que cette réflexion doit lui permettre de comprendre que c'est lui qui construit la réalité du monde dans lequel il est [...], entre contraintes et choix (*ibid.*, § 42). Les habitants contemporains ont investi la totalité de l'espace disponible et se le sont approprié de manières culturellement variées. Le concept d'habiter permet de penser la manière dont les groupes humains tissent les liens avec leurs espaces de vie. Pour Mathis Stock, il ne s'agit pas seulement de comprendre comment les individus et les groupes *sont* dans l'espace mais bien comment ils *font avec* l'espace et *font* l'espace (2012 : 59). Il intègre au concept de l'habiter les pratiques des habitants, lesquelles sont liées à leur intentionnalité qui

---

<sup>1</sup> CÈDRE - Cycle des Évaluations Disciplinaires Réalisées sur Échantillon - existe tous les cinq ans, depuis 2006 et couvre la plupart des domaines disciplinaires en référence aux programmes : maîtrise de la langue (école), compétences générales et langagières (collège), langues vivantes étrangères, histoire-géographie et enseignement moral et civique, sciences expérimentales, mathématiques. La dernière évaluation date de 2017 et concerne 6 000 élèves de CM2. PIRL - *Progress in International Reading Literacy Study* – est une enquête réalisée tous les cinq ans mesurant les performances en compréhension de l'écrit des élèves en fin de quatrième année de scolarité obligatoire (CM1 pour la France). La dernière enquête a été menée en 2021.

change selon le « rôle » que l'individu prend au moment où il investit le lieu : travailleur, résident, touriste, sportif, etc. Les pratiques modernes ayant contribué à étendre les espaces de vie de chaque individu (surtout dans le monde occidental), ce dernier vit, travaille, se divertit, consomme dans des lieux différents, parfois très éloignés les uns des autres. Stock « *fait entrer la mobilité dans l'équation de l'habiter* » (2012 : 60) et définit l'habitant polytopique qui investit, en archipel, de multiples espaces plus ou moins distants les uns des autres (Stock, 2013).

L'espace est vu comme un ensemble de lieux que les habitants utilisent, qu'ils se représentent, auxquels ils donnent des symboliques, mais aussi qu'ils contribuent à modifier – valoriser, altérer, détruire – par leurs pratiques quotidiennes, mais aussi par l'expression de leurs choix : acceptation des aménagements proposés, réclamation de ces aménagements, ou oppositions et refus.

*Faire l'espace et faire avec l'espace* nécessitent de connaître les différents lieux, leur localisation, leurs organisations, leurs fonctions, leurs utilisations. Michel Lussault (2007, cité par Stock, 2012 : 62) définit cinq compétences dont il faut disposer pour maîtriser l'espace : savoir choisir son ou ses lieux et en comprendre les agencements voire savoir les agencer, savoir mobiliser les différentes échelles, savoir et comprendre les découpages (territoriaux par exemple) et leurs délimitations, savoir franchir les limites, maîtriser les distances. On peut y ajouter savoir lire les paysages et maîtriser l'utilisation des outils de localisation.

Comprendre l'espace n'est pas seulement appréhender des localisations et des agencements spatiaux spécifiques, mais savoir identifier quels types d'environnements ils produisent, comment ils se différencient les uns des autres, quels rapports ils entretiennent entre eux à différentes échelles, à quels territoires ils appartiennent ou encore à quelles normes ils répondent (Stock, 2012 : 63). Il est utile aussi de savoir identifier quels acteurs y exercent leur pouvoir, qui décide, qui finance. Les compétences spatiales définies par Lussault permettent aux individus de se constituer un capital spatial, c'est-à-dire un ensemble de savoir-faire et de savoirs sur les lieux – tels l'identification des fonctions qu'ils remplissent, des acteurs qui y interagissent et la maîtrise des mobilités – ce qui permet à chacun de repérer et d'utiliser les ressources à disposition (économiques, culturelles, administratives, de formation, de résidence, etc.).

#### *Le concept d'habiter dans le programme scolaire*

Les compétences présidant au savoir-faire avec l'espace se construisent en partie grâce aux pratiques vécues, aux déplacements et aux observations que l'enfant expérimente dans les environnements qu'il fréquente, mais doivent aussi faire l'objet d'apprentissages. En effet, la perception et la compréhension que les espaces sont organisés, aménagés pour offrir aux individus de quoi satisfaire leurs besoins, la capacité à représenter les espaces et à lire leurs représentations cartographiques s'acquièrent principalement à l'École. En ce qui concerne les domaines qui se rattachent à la géographie, le cycle 1 est consacré à l'exploration du monde spatial, qui, en s'appuyant sur l'expérience vécue, amène les élèves à dépasser leur point de vue égocentré. L'exploration et l'observation guidées d'environnements connus permettent aux élèves d'acquérir le vocabulaire spatial adéquat pour se situer et situer les objets-repère et les autres par rapport à soi, puis entre eux. Progressivement, les élèves apprennent à représenter l'espace, c'est-à-dire à passer d'une réalité perçue à une repré-

sentation graphique réduite et codée. Parallèlement, des environnements divers sont découverts au travers de documents, surtout imagés tels photographies de paysages et extraits vidéo. Ces deux pistes d'apprentissage sont poursuivies au cycle 2. La capacité à élaborer un plan puis à lire plans et cartes, simples mais à différentes échelles est travaillée. La découverte d'environnements variés est toujours au programme, au travers de la notion de mode de vie, ce qui permet à l'élève de comprendre les besoins élémentaires des sociétés (se nourrir, se loger, circuler), les besoins secondaires (se former, travailler, se divertir) et de commencer à construire le concept d'habiter. Au cycle 3, ce concept est le fil rouge des deux années du cours moyen en géographie. Les préconisations institutionnelles (programme et fiches Éduscol) mettent l'accent sur les pratiques des élèves qui doivent « *permettre de lui faire comprendre que son lieu de vie est en lien avec d'autres lieux et qu'il est partagé avec d'autres habitants, qui tous, participent à son évolution* »<sup>2</sup>.

La contrainte d'étudier des lieux autres que l'espace proche des élèves pose le problème de l'appui sur l'expérience vécue. Appréhender l'organisation des espaces urbains ou touristiques, les fonctions présentes dans les écoquartiers, comprendre les réseaux de circulation, ou encore l'approvisionnement alimentaire ou énergétique du pays, nécessitent de recourir à des corpus documentaires. Les apprentissages en géographie (mais pas seulement dans cette discipline) posent donc la question du rôle du vécu et de l'expérience de l'élève et de la place du document en tant que « substitut » du réel. En effet, la finalité de cette discipline est « *d'amener les élèves à prendre conscience de leur inscription dans différents espaces [...] et d'acquérir une connaissance objective d'un monde élargi [...] en questionnant les relations des individus et des sociétés avec des lieux à différentes échelles* » (BOEN, 2020 : 4).

S'il est conforme à la manière dont se développe l'enfant de partir de ses propres expériences pour apprendre en géographie, cela devient difficile voire impossible lorsqu'il s'agit d'appréhender des espaces éloignés de son vécu. David Bédouret (2022) rappelle que la notion d'expérience recouvre deux réalités : celle qui est vécue directement et qui peut être immédiate ou passée et stockée en mémoire – il la nomme expérience sédimentée – et celle qui est vécue indirectement. Il est intéressant, pour les apprentissages que cette expérience dite vicariale – faites par procuration – puisse aussi permettre de construire des connaissances. « *Immédiate ou passée, directe ou vicariale, l'expérience mobilise divers processus : la perception, la représentation, l'émotion, et la conception, qui permettent de donner sens aux situations vécues [...] et de façonner notre géographicit * » (ibid. : 1).

### **POURQUOI UTILISER DES ALBUMS EN G GROGRAPHIE ?**

Bien que la finalité assignée par l'institution à la géographie scolaire, soit de permettre aux élèves de « passer progressivement d'une représentation personnelle et affective des espaces à une connaissance plus objective du monde en élargissant leur horizon et en questionnant les relations des indivi-

---

<sup>2</sup> Fiche  duscol, 2016, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche « thème 1 du CM1 : découvrir le(s) lieu(x) où j'habite ».

« dus et des sociétés avec les lieux à différentes échelles »<sup>3</sup> (autrement dit, aider les élèves à se construire un capital culturel et spatial), cette discipline ne remplit pas pleinement son rôle. Les évaluations CEDRE et PIRL montrent un certain déficit de connaissances lié en grande partie à des difficultés de compréhension. Ces constats incitent à explorer des manières originales d’amener les élèves à une réflexion sur le monde (géographique) qui les outille pour appréhender les contextes (spatiaux, sociaux) en exerçant l’esprit critique, en appui sur la capacité à lire, analyser, interpréter des documents textuels et iconographiques, à mettre en lien les informations repérées et à les confronter à des savoirs en géographie. Les albums de littérature de jeunesse sont un support qui se prête à ce travail interdisciplinaire.

### *Des difficultés de compréhension*

Quels que soient les programmes, la géographie scolaire souffre d’un certain nombre de difficultés mises en lumière par différents auteurs, notamment Thierry Philippot, Anne Glaudel et Philippe Charpentier (2016), telles la difficulté à traduire la demande institutionnelle en activités pour les élèves et une propension à considérer cette discipline comme secondaire ; d’autant plus que l’institution y contribue en favorisant le français et les mathématiques, tant dans la formation initiale et continue que dans les horaires d’enseignement en classe. La géographie scolaire enseignée peine à évoluer et reste une discipline essentiellement descriptive dont le but est de localiser des lieux (Considère, 2022), surtout si les références des enseignants sont les partages entre pairs trouvés sur des sites de mutualisation entre enseignants (Philippot & al., 2016 : 56). Beaucoup de séquences de géographie en ligne sur ces blogs cantonnent la géographie du cycle 3 à des descriptions de photographies, des observations de documents guidées par des questions, et des traces écrites construites par l’enseignant. Bien que les élèves en soient parfaitement capables à l’école élémentaire, la conséquence est que la géographie leur permet peu de construire un rapport au monde dépassant les perceptions individuelles exprimées en langage vernaculaire (Considère, 2021). De plus, il n’est pas rare que mes observations de classe (dans le cadre de la formation des professeurs des écoles) me laissent penser que les séances de géographie ne recueillent pas d’enthousiasme de la part des élèves. Constats que les évaluations CEDRE, effectuées en fin de CM2 et fin de 3<sup>e</sup>, viennent corroborer.

Tous les cinq ans, sont évaluées les connaissances et compétences des élèves dont je reprends ici quelques éléments en géographie. Le traitement des données<sup>4</sup> permet à l’institution d’établir six groupes d’élèves, selon leur degré de réussite :

**Les élèves en très grande difficulté** ne maîtrisent aucune connaissance et ne répondent que ponctuellement à une question (2,6 % des élèves, groupe >1). Le groupe suivant (12,8 %, groupe 1) rassemble des élèves, là encore en difficulté, qui détiennent quelques connaissances et sont seulement capables d’utiliser le descriptif d’un document pour répondre à une question.

---

<sup>3</sup> Programme du cycle 3 : *BOEN*, 31, 30 juillet 2020 : 4.

<sup>4</sup> DEPP, 2020, « Cedre 2017 Histoire, géographie, enseignement moral et civique en fin d’école », les dossiers de la DEPP, <https://www.education.gouv.fr/le-cycle-des-evaluations-disciplinaires-realisees-sur-echantillon-cedre-274214>.

**Des connaissances parcellaires.** 26,4 % des élèves interrogés (groupe 2) répondent à des consignes simples et peuvent prélever des informations dans des documents courts qu'ils peuvent mettre en lien grâce au paratexte. 27,3 % (groupe 3) sont capables de produire des inférences simples sur des informations explicites, aisément repérables, et en appui sur un vocabulaire courant. L'analyse CEDRE pointe qu'ils peinent à accéder à une pleine compréhension des documents proposés. Ils y repèrent quelques notions mais sans monter qu'ils les ont construites.

**Les élèves en réussite** ont des compétences solides qu'ils mobilisent pour mettre en lien les divers documents à leur disposition. Ils savent les analyser, les interpréter et en faire la synthèse mais surtout y repérer les notions disciplinaires (18,8 % des élèves, groupe 4). Les meilleures réponses sont données par 12,1 % des élèves interrogés (groupe 5). Ces derniers se servent de leurs connaissances pour catégoriser les documents dans lesquels ils identifient les notions dont ils manifestent la maîtrise.

Ces éléments montrent que la réussite visée passe par une capacité à avoir construit des savoirs disciplinaires, lesquels sont insérés dans des contextes qu'il faut comprendre en tant que tels.

Les enquêtes PIRL évaluent les capacités à comprendre et utiliser les formes du langage écrit que requiert la société<sup>5</sup>. La Direction de l'évaluation qui réalise ces évaluations rappelle que lire permet d'acquérir une connaissance du monde, de ses différentes cultures, et de soi-même, de découvrir des idées nouvelles, d'accéder à des informations et des savoirs. Lire mobilise des connaissances linguistiques et des habiletés à identifier des contextes (PIRL, 2021 : 5). Lire c'est construire du sens, ce qui nécessite de savoir prélever des informations explicites, de construire des inférences et de les mettre en lien avec ses propres expériences. La construction du sens d'un texte n'est complète que lorsque l'attention est portée aussi sur l'examen critique du texte. Si l'institution se félicite que les résultats PIRL soient stabilisés en 2021, il n'en reste pas moins que les élèves français de CM1 – certes plus jeunes que les élèves européens en 4<sup>e</sup> année de scolarité obligatoire – sont à la 16<sup>e</sup> place sur 18 pays européens. Nous retenons quelques éléments d'analyse fournis par la note de la DEPP de 2021. Les élèves français sont meilleurs (plus deux points) lorsqu'il leur est demandé de prélever des informations dans un texte, mais les performances sont moins élevées, lorsqu'il s'agit d'expliquer ce qu'ils ont compris (moins deux points), d'élaborer des inférences (moins neuf points), de déterminer les intentions de l'auteur (moins 20 points) ou de comparer ce qui est lu avec leur vécu (moins 37 points). Pour les activités relevant de ces processus de compréhension, les plus complexes, les enseignants interrogés dans cette enquête déclarent proposer moins de temps d'apprentissage (en moyenne moins 15 points).

La capacité à lire et comprendre ce qu'on lit est donc bien au cœur des apprentissages disciplinaires. Apprendre en géographie c'est construire des notions qui prennent sens dans un contexte spécifique (spatial et social) dont il faut aussi savoir identifier les caractéristiques. Cette capacité nous semble être détenue par le tiers des élèves en réussite aux évaluations CEDRE, ceux qui infèrent que les compétences de lecture-compréhension travaillées en français sont à mobiliser dans d'autres disci-

---

<sup>5</sup> DEPP, mai 2023, Note d'information n°23-21, « Pirls 2021 : la France stabilise ses résultats contrairement aux autres pays européens majoritairement en baisse ».

plines. Pour les autres, majoritaires (53,7 % des élèves appartenant aux groupes 2 et 3), cette compréhension fine des textes est à travailler aussi dans les disciplines de la polyvalence, dans une interdisciplinarité qui donne le temps à l'élève de s'approprier chaque contexte, celui du français où il s'agit de comprendre comment est construit le texte, et celui de la géographie pour comprendre les lieux, leur organisation, les mobilités, les distances.

### *L'album comme expérience vicariale du monde*

La littérature de jeunesse est un médium bien connu des enfants, qui leur offre des histoires répondant à leur appétit pour l'action, les personnages, les péripéties. Ils sont demandeurs de ces histoires dès leur plus jeune âge, la famille, mais surtout l'école maternelle en faisant grand usage. Au cycle 2, l'apprentissage de la lecture nécessite que l'enfant dispose d'un stock conséquent de mots qui vont l'aider à construire le sens de ceux qu'il apprend à déchiffrer (rapport de 2005 sur l'apprentissage de la lecture : 12). Nourrir ce stock lexical nécessite de travailler le sens des mots dans et hors contexte, lesquels renvoient aux acquis culturels (*ibid.*). Comprendre un texte nécessite d'en coordonner toutes les informations pour se construire une représentation mentale cohérente. Toujours selon ce rapport de 2005, tous les textes rencontrés par les élèves contiennent des indices qui leur permettent d'identifier le genre du texte : fictionnel qui raconte, ou documentaire qui expose et explique. L'École doit donc conduire les apprentissages en enseignant tout ce qui facilite la compréhension du langage oral et écrit et le développement des connaissances culturelles qui permettent de saisir l'implicite naturel de la plupart des énoncés (*ibid.* : 17).

L'article de Fabienne Cavaillé (2016) explore de manière approfondie l'apport de la littérature de jeunesse à la géographie en mettant l'accent sur la notion de géographicit , définie comme la relation qui lie l'individu à l'espace et aux lieux, et qui s'élabore avec toutes les expériences spatiales, vécues et indirectes. Le récit fictionnel est une mise en intrigue qui nécessite pour la comprendre de s'intéresser aux personnages et aux péripéties mais aussi aux différents lieux dans lesquels se déroulent les actions. Fabienne Cavaillé (2016 : 252)  voque la référence au réel que recèle le récit. Réel en partie teinté des représentations de l'auteur et qui entre en résonnance avec le réel du lecteur, qu'il articule avec son propre imaginaire, ses souvenirs, ses expériences, ses aspirations.

La littérature de jeunesse représente aujourd'hui une offre très importante de sujets variés : découverte du monde de l' cole ou d'espaces lointains, confrontation à la différence ou à l'exil, prise de conscience de l'importance de la nature dans nos cadres de vie, etc. Toutes les expériences de l'enfance trouvent, dans les albums, leur miroir imaginaire, offrant l'occasion d'un détour par des situations fictionnelles pour porter un regard et s'interroger sur les situations réelles.

Les récits de la littérature de jeunesse sont inscrits dans diverses spatialités. Ils mettent en actions leurs personnages dans des lieux identifiables grâce aux indices du texte mais aussi – et peut-être surtout – dans les illustrations. Plusieurs auteurs (Sp cogna, 2015 ; Delbrassine, 2019 ; Klinkenberg, 2020) ont montré que, dans les albums pour la jeunesse, l'image est prépondérante au texte compte-tenu du fait qu'elle occupe très souvent davantage de place que le texte. Pour les enfants, elle est première dans la mesure où c'est d'abord elle qui attire leur attention. On peut les observer, encore en fin de cycle 2, parcourir des albums sans accorder de regard au texte. Les lieux mis en scène cons-

tituent les éléments d'une culture spatiale et géographique qui se transmet. Ces illustrations sont autant de portes ouvertes vers des univers variés (Cavaillé, 2016 : 255) et contribuent à offrir autant d'expériences intervenant dans la constitution de leur géographicit . Or, la littérature de jeunesse laisse toute latitude à ses auteurs d'inventer les mondes dans lesquels évoluent leurs personnages. Les auteurs et les illustrateurs exercent leur droit à la fiction, qui, si elle peut s'appuyer sur le réel, n'a pas vocation à documenter le réel. Si ces univers qu'elle mobilise ne sont pas interrogés, analysés, mis à distance, il est probable qu'ils contribuent à construire chez les enfants, des représentations erronées de certains lieux dont l'enfant ne peut avoir une expérience directe. Comme Fabienne Cavaillé (2016 : 258), nous pensons que la fiction produit un effet de réalité chez les lecteurs jeunes. Lorsque l'histoire se déroule dans la maison, le jardin, l' cole, le quartier, le village, l'enfant peut confronter son vécu au contexte que brossent texte et images. Lorsque c'est la banquise, la savane, Paris, New-York, le port de San Francisco, le détroit de Panama, etc., qui constituent le contexte, seuls le texte et les illustrations nourrissent les représentations. L'exercice de confrontation avec le réel ne se fait pas, à moins d'être initié, accompagné. Comme le souligne Christophe Meunier (2018 : 56), la lecture d'un album s'inscrit dans un acte de communication avec l'auteur. Les élèves de niveau élémentaire sont friands d'histoires et les consomment comme des entrées dans des mondes merveilleux. La conscience qu'un auteur les a produites n'est pas encore construite et la découverte que quelqu'un,   un moment donné, a imaginé tel contexte, tels personnages, telles péripéties, intervient lorsque l'élève confronte, de manière explicite, ce monde de l'album avec le monde réel. « *Alors, si  a se trouve, Béatrice Alemagna, elle est venue à Paris, elle s'est balad e et elle a vu la statue du lion sur la place Denfert Rochereau. Elle a r vass e et elle a imaginé que c'était un vrai lion qui était parti de la savane. Et elle a fait Le lion à Paris* » ( l ve de CE1, séquence de classe à Roubaix, 2016<sup>6</sup>).

### « FAIRE » DE LA GÉOGRAPHIE AVEC DES ALBUMS

Les albums avec lesquels entrer en réflexion géographique en classe répondent à des critères spatiaux que nous avons construits progressivement. Il s'agit en premier lieu que l'espace y tienne une place importante et que l'histoire soit appétente pour les élèves. La contrainte du programme est aussi prise en compte, les contenus abordés y répondent, surtout en géographie, la lecture-compréhension étant une compétence qui se travaille à partir de tout texte. Nous présentons quelques expérimentations afin de montrer comment les activités de géographie sont des outils au service de l'élucidation de l'histoire, et qui donnent à l'élève une expérience indirecte des lieux contribuant à enrichir ses représentations du monde, mais aussi son lexique.

---

<sup>6</sup> Séquence construite par Sylvie Considère, réalisée en 2015-2016 dans la classe de CE1 d'Hélène Cailleau, enseignante à l' cole Jules Guesde de Roubaix, avec le concours de Marie Bécart, maître formatrice. Cette expérimentation a donné lieu à la « ressources d'accompagnement pour questionner l'espace et le temps : explorer les organisations du monde, au cycle 2, comprendre qu'un espace est organisé », consultable sur le site <https://eduscol.education.fr/175/questionner-l-espace-et-le-temps-cycle-2>.

### *Quels albums pour réfléchir en géographie ?*

Les travaux sur lesquels nous nous appuyons sont développés dans le cadre d'un groupe lillois, fonctionnant depuis 2008, et associant des professeurs des écoles, expérimentés ou débutants, des conseillers pédagogiques généralistes, des enseignants référents pour les usages du numérique, une inspectrice en charge de la culture humaniste puis de la réflexion sur l'enseignement de la géographie dans l'académie de Lille et moi-même, didacticienne de la géographie. « À quelles conditions la littérature de jeunesse peut-elle être un support d'apprentissages en géographie ? » a été l'un de nos chantiers, que nous posons toujours comme un objet de recherche collaborative. En effet, si les hypothèses didactiques de départ sont posées en grande partie par la chercheuse, le protocole de mise en œuvre est construit à plusieurs, les séquences-tests sont expérimentées en classe, et observées. Les retours d'expériences et les analyses didactiques sont ensuite discutés et mutualisés.

Dans nos propositions, il n'est pas question que l'album devienne un document, il n'est pas là pour enseigner des faits ou des notions géographiques, ni pour remplacer l'expérience vécue de l'espace. L'album conserve son statut de fiction et il sera étudié en classe, en français et en géographie, en tant que tel c'est-à-dire un récit qui entraîne le lecteur dans un univers merveilleux.

Chaque expérimentation en classe vise à croiser littérature et géographie pour proposer aux élèves un itinéraire de compréhension des situations spatiales contenues dans l'album. Il s'agit d'identifier les différents lieux dans lesquels se déroule l'histoire, en s'appuyant sur tous les indices du texte et des illustrations, puis de les confronter au réel, de vérifier, en quelque sorte si l'auteur a pris des libertés avec la géographie, s'il s'en est inspiré, ou s'il a assemblé des caractéristiques de lieux divers pour en façonner un nouveau : « *Travailler sur la fiction, c'est d'abord prendre acte de ce que nous devons à nos territoires imaginaires, voyages, explorations, découvertes* » (Desbois et al., 2016 : 256).

Les albums choisis pour entrer dans une réflexion géographique doivent offrir l'occasion d'amener l'élève à se poser des questions, à chercher à confronter les contextes spatiaux imaginés par les auteurs avec les lieux réels, à voir si les expériences spatiales sont plausibles, en d'autres termes, à exercer sa compréhension fine et à adopter une posture critique tout en respectant la proposition fictionnelle. Montrer aux élèves que les auteurs s'appuient sur des lieux réels, qu'ils peuvent dissocier les uns des autres, qu'ils peuvent transformer, interpréter au gré des exigences de leur histoire, donne aussi aux élèves des clés pour produire à leur tour des récits, voire les illustrer.

La compréhension du texte de l'album et le décryptage des illustrations met le jeune lecteur en posture de lecture active, non pour juger de la véracité des lieux mais pour en comprendre les inspirations, non seulement pour entrer dans une histoire, mais aussi savoir déceler ce que cette histoire donne à penser sur le monde. L'île de Macao et Cosmage<sup>7</sup> existe-t-elle ? Pourrait-elle exister ? Et alors, où se situerait-elle ? Que penser de la déforestation intense perpétrée par un groupe humain sur un lieu ? Le périple du Clémentine<sup>8</sup> est-il réel ? Quelles en sont les escales ? Quelles frontières

---

<sup>7</sup> *Macao et Cosmage ou l'expérience du bonheur*, Edy Legrand, les éditions de la RNF, 1919. Réédition : édition Circonflexe, 2020.

<sup>8</sup> *Mon Bateau*, Roberto Innocenti, Gallimard, 2018.

traverse le Chat de Mossoul<sup>9</sup> avec toute sa famille ? Est-il facile d'émigrer ? Où Zigomar<sup>10</sup> est-il vraiment allé, lui qui voulait migrer en Afrique comme les hirondelles ? Comment prépare-t-on un voyage ? Est-il possible que la Tour Eiffel<sup>11</sup> puisse aller à New-York à la nage ? Est-il vrai qu'il existe une île de plastique dans l'océan<sup>12</sup> ? Quel regard porter sur la production de nos déchets ? Les monuments que visite le Lion existent-ils à Paris<sup>13</sup> ? Pourrait-on écrire « un Lion à Roubaix » ? Où se trouve Lifou<sup>14</sup> ? Comment Tchélé, le petit Calédonien voit-il la France ? Quels sont les traits culturels de son pays ?

Le choix des albums qui se prêtent à une exploitation en géographie répond à quelques critères que, nos expérimentations dans les classes ont permis de préciser.

#### L'espace est un actant du récit

Le travail de compréhension de chaque album repose sur le contexte, les lieux dans lesquels se déroule l'histoire. Les aspects liés aux péripéties, aux caractères des personnages ou les différents thèmes, sont secondaires dans les séances dédiées à la géographie, mais sont traités dans celles de français, tels la vantardise de Zigomar, l'amitié entre la tour Eiffel et la statue de la Liberté, la peur ressentie par la famille du Chat de Mossoul, la tristesse du macareux devant la détérioration de son océan, l'indifférence des Parisiens pour le lion. Les albums mobilisés pour travailler la compréhension en lien avec les connaissances sur le monde donnent aux différents lieux le statut d'un personnage à part entière, qui joue son rôle dans la construction de l'histoire. Sans un plan ou une carte pour suivre l'itinéraire (de Zigomar, du Lion, du Chat ou de la Tour Eiffel), le lecteur en reste à une compréhension de surface. L'album doit permettre une expérience spatiale à part entière.

121

#### L'échelle du déplacement

La question de l'échelle n'est pas en lien avec l'âge de l'élève, qui voudrait que l'on ne traite chez les petits que d'espaces proches et chez les plus grands de lieux lointains. L'échelle intervient pour fixer le point de vue sur le monde, nécessaire à la bonne compréhension d'un fait géographique. La carte est une image qui délivre un discours<sup>15</sup>, selon le niveau des élèves, on peut la considérer surtout comme une image qui localise les lieux, ou prendre en compte sa dimension théorique : construction d'une représentation de la réalité réduite (rapport proportionnel entre réel et représentation) orientée et codée (légende). Le théâtre de l'histoire de Zigomar, du voyage de Tchélé de Lifou à Paris, celui de la tour Eiffel, ou du Clémentine est planétaire. Le voyage du Chat de Mossoul nécessite une carte de l'Europe. L'échelle de la ville, qui demandera un plan plus qu'une carte, est nécessaire pour com-

<sup>9</sup> *L'extraordinaire voyage du chat de Mossoul raconté par lui-même*, Gallimard Jeunesse, 2018.

<sup>10</sup> *L'Afrique de Zigomar*, Philippe Corentin, L'école des Loisirs, 1990.

<sup>11</sup> *La tour Eiffel à New-York*, Mymi Doinet & Mélanie Roubineau, Nathan, 2015.

<sup>12</sup> *Sur mon île*, Myung-Ae Lee, éditions de la Martinières, 2019.

<sup>13</sup> *Le lion à Paris*, Béatrice Alemagna, Editions Autrement, 2008.

<sup>14</sup> *Lifou, Iles Loyauté 98 820 Nouvelle Calédonie*, Didier Levy et Florent Silloray, Edition Sarbacane, 2006.

<sup>15</sup> Voir le glossaire en ligne sur le site de « Géoconfluences » : <https://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/carte-croquis-schema>.

prendre d'où part la tour Eiffel mais aussi quels lieux elle visite à New-York, ou pour suivre l'itinéraire du Lion à Paris.

#### Aménagements

Certains albums se prêtent à une véritable réflexion d'aménagement, c'est-à-dire à la confrontation avec les décisions de construction des infrastructures nécessaires à la satisfaction des besoins d'une société. C'est le cas dans *Macao et Cosmage, Le ventre de la Chose*<sup>16</sup> ou encore *Sur mon île*. Ces albums permettent de poser la question des conséquences liées aux choix de transformation des espaces : artificialisation des sols, perte des espaces naturels, production de déchets, gestion des ressources, etc. La recherche de tous les indices, explicites et implicites, permet aussi de poser l'élaboration d'un plan comme une situation-problème (Considère & Leduc, 2012) : que représenter, comment rendre compte des distances, des proportions des objets, construire la légende ? La réalisation des élèves est ensuite confrontée à des cartes, puis reprise et améliorée selon un langage cartographie plus académique, abandonnant le dessin au profit de figurés en points, lignes et aplats de couleurs, explicités par une légende.

#### Points de repères

Pour se prêter à cette recherche d'indices permettant de construire l'image d'un espace, l'album doit comporter, de manière explicite un nombre significatif de points de repères. Ils sont présents dans le texte : le Clémentine a « quitté San Francisco au lever du jour », « visité des ports lointains aux noms chantants, Pago Pago, Papeete, Panama » (Innocenti, 2018 : 10 et 13), « *c'est simple : pour savoir où est le sud, tu regardes où le soleil se lève, tu vas tout droit et au premier éléphant, c'est l'Afrique* » (Corentin, 1990 : 15), « *Tchély tourne les pages de son cahier, Grèce, Amérique du nord, Japon, Madagascar, Sri-Lanka, les cartes au stylo feutre se suivent dans un murmure de papier* » (Levy & Sillo-ray, 2006 : 18), « *les deux copines courent vers le pont de Brooklyn et sautent par-dessus* » (Doinet & Roubineau, 2015 : 15), « *bientôt dans l'estomac du monstre, il y a tout un village. Pour aller d'une maison à une autre, on trace des rues et même une avenue principale. [...] on fabrique des voitures et des camions dans des usines que les habitants construisent un peu à l'écart* » (Ben Kemoun & Girel, 2008 : 16 et 18). Les repères spatiaux sont aussi présents dans les illustrations, qui permettent de confronter les lieux à leurs paysages réels.

#### Les illustrations

Textes et images relèvent chacun d'un système de signes différent, qu'il appartient au lecteur de décoder et de mettre en relation. Anne Leclair-Halté (2008 : 508), regrette que le travail de compréhension des albums en classe privilégie le texte et prenne peu en compte les images. Si certains textes d'albums peuvent se passer d'images, d'autres histoires appuient le récit à part égale sur les deux systèmes. Citons *Le voyage de Zigomar* dont le texte décrivant des animaux d'Afrique entre en contrepoint des illustrations montrant des animaux polaires. La plupart des albums de notre corpus mettent les illustrations en symétrie, complémentarité ou extension avec le texte, ce qui permet à l'élève de se représenter le contexte évoqué : le village calédonien de Tchélély, le déboisement de l'île

---

<sup>16</sup> *Le ventre de la Chose*, Hubert Ben Kemoun et Stéphane Girel, Vilo Jeunesse, 2008.

de Macao et Cosmage, le port de New-York et les gratte-ciel, le naufrage du Clémentine, la chute dans le ventre de la Chose, la ville de Mossoul ou celle de Bergen. Les illustrations apportent les éléments descriptifs des contextes spatiaux et des situations, qui, rendues par le récit, en augmenteraient la longueur. Les images participent donc du récit et sa compréhension passe par leur lecture : décodage, sens, interprétation, identification de l'implicite, de l'explicite. C'est aussi la lecture, guidée et collective, des images qui enrichit le lexique.

### *Des activités en géographie pour comprendre le récit*

Nous présentons ici trois expérimentations menées de manière collaborative avec des collègues du groupe de travail sur l'enseignement de la géographie de Lille. La première a été réalisée en classe de CP avec Maud Verherve (PEMF) à partir de *La tour Eiffel à New-York*, la seconde en classe de CM1 avec Christine Tréhout (PEMF) à partir de *L'Extraordinaire voyage du chat de Mossoul raconté par lui-même*, et la troisième en classe de CM2 avec Isabelle Baglieto (PEMF), à partir de *Mon bateau*.

#### *La tour Eiffel à New-York (CP)*

L'album appartenant à la collection « premier lecteur » de Nathan se prête à ce travail pluridisciplinaire. L'objectif est d'amener les élèves à découvrir des espaces lointains au travers de leurs paysages et à les situer en utilisant des outils cartographiques : villes (Paris, Rouen, New-York), fleuve (Seine), pays (France et USA), continents (Europe et Amérique), mer (Manche) et océan (Atlantique). Au cycle 2, l'apprentissage du code prend une place, à juste titre, importante, mais, au sortir de la maternelle, les élèves sont capables d'une compréhension de textes plus complexes que ceux qu'ils sont capables de déchiffrer (rapport 123, 2005 : 23). L'histoire de *La Tour Eiffel à New-York* est donc d'abord lue aux élèves. Maud Verherve, l'enseignante, mène les séances de français visant à expliquer des termes de lexique et à travailler le déchiffrement. Nous présentons ici quelques activités de géographie visant la compréhension des lieux et de l'itinéraire.

Il s'agit d'abord d'identifier le point de départ de la tour en recherchant les indices contenus dans l'iconotexte<sup>17</sup> et d'extraire toutes les étapes du voyage. Des échanges collectifs permettent de trier ce qui semble vrai (par exemple que la tour Eiffel existe bien à Paris) et ce qui nécessite des vérifications (peut-on aller à New-York à la nage ?) ou des recherches (par exemple, y-a-t-il un marathon à New-York, qu'est-ce que la NBA et où se passent les matchs de basket, qu'est-ce que Broadway ?)

Une recherche numérique sur le site *Géoportail* faite (depuis le poste de l'enseignante) avec les élèves permet de localiser le monument, de vérifier qu'il est au bord d'un cours d'eau que l'on va suivre jusqu'à la mer. Ce site permet des changements d'échelle utiles pour suivre l'itinéraire de la tour Eiffel : les cartes, que l'on apprend à lire, répondent à des questions de compréhension.

Le texte est étudié afin d'y repérer tous les noms de lieux new-yorkais. À partir d'un corpus de paysages de lieux, les élèves sont invités à retrouver ceux qui correspondent à la visite de la tour Eiffel.

---

<sup>17</sup> Le langage iconotextuel est une communication qui utilise en interdépendance du texte et de l'image, réunis dans un objet médiatique, le livre (Meunier, 2020 : 77).

La lecture conjointe des illustrations et des paysages permet aux élèves de démontrer que les autrices de l'album n'ont pas inventé les lieux, que l'on repère sur un plan de New-York.

À l'issue de cette séquence new-yorkaise, Maud Verherve propose à ses élèves une écriture collective à partir de la question : « *Et si la statue de la liberté venait à Lille ?* ». Ce projet vise à amener les élèves à explorer leur environnement proche et à se demander quels lieux d'intérêt pourraient être visités dans la ville. L'école étant située dans le centre de la ville de Lille, les élèves sont invités à évoquer des lieux qui leur sont familiers et qui pourraient être présentés à une visiteuse étrangère, selon une trame narrative reprise de l'album étudié. Ce second projet associant production écrite et géographie nécessite que l'enseignante parte du vécu des élèves et apporte des éléments documentaires (paysages, explications historiques, localisation sur plan). Le texte produit de 712 mots permet d'assembler un album illustré de 11 pages dans lequel on retrouve un itinéraire, des modes de déplacements, des lieux lillois et des personnages choisis dans la statuaire patrimoniale de la ville (tableau 1).

Itinéraire	Modes de déplacement	Lieux lillois	Statuaire patrimoniale
New-York, port sur l'Hudson, Océan Atlantique, Dunkerque, Lille	Nage (comme dans l'album étudié), train (préférentiel à l'autoroute), et marche à pieds	Le beffroi dont la hauteur est supérieure à celle de la statue de la Liberté), le parc Jean-Baptiste Lebas (rebaptisé par les enfants parc rouge), la gare St. Sauveur, le musée d'histoire naturelle, l'école Michelet, la Citadelle, le bois de Boulogne et la Grand'Place	Statue de la Liberté Statue de Jeanne d'Arc Statue de Jean Bart Statue de Pasteur Statue du P'tit Quinquin Statue des trois Grâces Statue de la Déesse

Tableau 1. Organisation thématique des mots cités par les élèves à partir de la question : « *Et si la statue de la liberté venait à Lille ?* »

Les extraits de cette nouvelle histoire produite par les élèves montrent une prise en compte spatiale des péripéties imaginées par les élèves :

[...] *C'est parti ! La statue de la Liberté plonge dans le port du fleuve Hudson. Puis elle rejoint l'océan Atlantique. Et plouf ! La voilà qui nage vers l'est, plus vite que les vagues, plus vite que le vent.*

[...] *Est-ce que tu sais comment je pourrais aller à Lille retrouver Jeanne d'Arc ?* » « *Tu peux passer par l'autoroute mais peut-être y aura-t-il des bouchons et de la pollution, ou tu peux prendre le train.* » *La dame de New-York choisit le train. Elle va à la gare et hop-là ! Elle saute dans le train Au bout d'une heure elle arrive enfin à Lille !*

[...] *Hop ! Hop ! Les deux copines doublent toutes les voitures et les vélos. Mais les demoiselles sont fatiguées. « Allez, au café ! Elles mangent un gâteau devant le grand beffroi de 104 mètres de hauteur, plus grand que la statue de la Liberté qui fait 93 mètres de hauteur !*

[...] *À la Citadelle, elles commencent par faire de l'accrobranche puis, elles vont faire un pique-nique au bois de Boulogne. Quand elles ont fini leur pique-nique, elles vont au parc de jeux. Quand elles en ont marre de jouer, elles vont se reposer en allant voir les animaux au zoo. [...] Les amies se retrouvent en route pour la Grand-Place du centre-ville de Lille. Elles vont au magasin pour acheter des glaces et des lunettes de soleil. Elles se baladent au centre-ville. Elles vont regarder un film au cinéma.*

*L'Extraordinaire voyage du chat de Mossoul raconté par lui-même (CM1)*

Cet album aborde la migration contrainte par une situation dégradée, dans le pays d'origine, que certains habitants ne peuvent supporter. Le sujet traité par l'album est sensible dans la mesure où il s'agit d'une famille quittant l'Irak en 2015, en raison des atteintes à la liberté, perpétrées par les extrémistes islamistes. Christine Tréhout a mis en œuvre la séquence dans deux classes de CM1 de Roubaix, dans lesquelles certains élèves ont vécu des migrations. Ici, nous touchons à une géographie peu abordée en classe : le regard porté sur les réfugiés, qu'on en soit un ou qu'on le voie arriver « chez soi ». L'album traite cette histoire vraie comme une fiction et permet d'éviter d'affronter directement (à partir de l'expérience d'élèves par exemple), une question socialement vive, qui suscite toujours des opinions tranchées dans la société et donc dans les familles des élèves. La question y est donc abordée à partir d'un cas « éloigné », avec une distance que renforce le fait que le chat soit le narrateur interne. La séquence vise à ce que les élèves mobilisent la notion d'habiter (vue en début d'année), se familiarisent avec des cartes à différentes échelles pour y localiser des lieux, envisager un itinéraire possible et appréhender des distances métriques. La compréhension du point de vue des différents protagonistes de l'histoire (le chat, la mère de famille, les membres d'une association humanitaire) doit leur permettre de comprendre la notion de réfugié. Si cette notion n'appartient pas au programme du cycle 3, la fiche Eduscol<sup>18</sup> apportant des ressources pour traiter le thème « se déplacer » au CM2 indique : « *Ce sont d'une part les déplacements des individus au quotidien qui sont envisagés, en France, puis dans un autre lieu du monde, dans une perspective comparative. D'autre part les déplacements hors-quotidien, incluant le tourisme et les migrations, sont à traiter en privilégiant les liaisons de ville en ville, en mobilisant différentes échelles, en France, en Europe, et dans le monde* ».

Une lecture offerte du début de l'histoire (jusqu'au départ de la famille) incite à des échanges entre les élèves au cours desquels l'enseignante note les questions qui se posent et dont les réponses impliquent une étude du texte (qui parle, qui sont les membres de cette famille, que va-t-il leur arriver dans leur fuite ?), mais aussi des recherches en géographie (est-ce que Mossoul est une ville qui existe, dans quel pays est-elle située, est-ce qu'on y parle l'arabe, les maisons sont-elles des palais ?).

L'enseignante demande d'imaginer et de dessiner le palais du chat en s'appuyant sur les indices du seul texte. Puis les illustrations de Mossoul sont confrontées à des paysages de la ville (avant la guerre) : types de constructions, présence de minarets, d'oranger, de palmiers). La ville de Mossoul est localisée grâce à des cartes de l'Irak qui permettent de mieux construire le contexte géographique : d'autres villes existent dont Bagdad, la capitale, des cours d'eau (Tigre, Euphrate), des déserts, des montagnes et les pays limitrophes. La suite de l'histoire est découverte, les étapes de la fuite répertoriées et placées sur une carte de l'Europe. L'itinéraire possible est tracé : la famille devra traverser la frontière la plus proche et traverser la Turquie avant d'arriver sur la côte de la Méditerranée, puis traverser en bateau pour parvenir à Lesbos, en Grèce. La fin de l'histoire raconte le voyage du chat, parti en camion à Berlin, il a gagné Bergen en avion. La lecture de l'échelle permet de calculer la longueur du périple. L'étape à Lesbos, allusive parce qu'évoquée du point de vue du chat,

<sup>18</sup> Fiche Eduscol, 2016, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche « thème 1 du CM2 : se déplacer ».

fait l'objet de l'étude d'un texte documentaire (construit à partir d'un article de presse<sup>19</sup>) permettant de comprendre les conditions faites aux réfugiés dans le camp. Les lieux de Mossoul et de Bergen sont comparés en relevant dans le texte et les illustrations, des éléments concernant les jardins, la végétation et les sentiments des personnages.

Lors de cette expérimentation, nous avons demandé aux élèves ce qu'ils avaient retenu de cette séquence. Une analyse des 35 réponses écrites collectées montre que 14 évoquent autant des contenus de français que de géographie, 13 mentionnent exclusivement des éléments en français et 8 exclusivement des éléments en géographie. L'histoire, que plusieurs résument, semble les avoir marqués. Ils reviennent davantage sur l'injustice de devoir quitter sa ville, la fuite, la perte du chat à Lesbos, que sur l'issue positive de l'intégration à Bergen. En géographie, c'est la découverte d'un pays inconnu, la lecture des cartes pour situer les lieux et la différence entre réfugié et migrant qui a retenu leur attention.

### *Mon bateau (CM2)*

Le narrateur est, dans cet album, le capitaine du Clémentine, qui raconte comment son bateau et lui, ont traversé un demi-siècle depuis la construction du navire à laquelle il assiste, enfant, et sur lequel il embarque comme mousse en 1930, jusqu'au naufrage du bateau dont il est devenu capitaine. Ce qui fait l'intérêt de cet ouvrage, au-delà du périple planétaire de ce cargo frigorifique, c'est la grande importance des illustrations dont la clarté et les détails apportent autant à l'histoire que le texte, ce qui s'explique sans doute par le fait que l'auteur, Roberto Innocenti, est aussi l'illustrateur.

Au cours de la séquence, l'enseignante Isabelle Baglieto, met ses élèves en situation de se construire des images en appui sur la lecture du seul texte (dessiner le naufrage par exemple) ou de chercher des indices iconographiques pour éclairer le texte (2018 : 8) : « *c'est un port, on voit la mer au loin et la construction d'un bateau (un chantier naval), on lit une inscription en anglais, c'est un fabricant de moteurs de bateaux, on voit une voiture ancienne, des années 1950 peut-être, il y a un drapeau américain : le bateau a été construit aux États-Unis à une époque passée* » (paroles d'élèves recueillies par prises de notes lors des observations de séances en classe).

L'enseignante propose une production écrite qui imagine ce que pensent les deux personnages (2018 : 9), une jeune fille à la fenêtre qui pleure en regardant un jeune marin s'en aller le sac à l'épaule. Elle installe ainsi chez les élèves le double itinéraire de compréhension des deux histoires tissées ensemble, celle du capitaine qui se déroule de l'enfance à la retraite, et celle du bateau, de la construction au naufrage.

Le texte relatant les débuts du Clémentine (2018 : 10-17) est lu individuellement avec pour consigne d'extraire toutes les destinations, pour ensuite pouvoir les inscrire sur une carte et tracer l'itinéraire. La question se pose rapidement de savoir où se situent les lieux évoqués comme San Francisco, Pa-

---

<sup>19</sup> Marina Rafenberg, *Le Monde* du 24 octobre 2018 : « Réfugiés à Lesbos : "Ce qui se passe à Moria est un crime contre l'humanité" ».

peete, Panama, mais aussi ceux que l'auteur ne nomme pas mais pour lesquels il donne des indices dans les illustrations (la baie de Rio par exemple ou Tahiti). Une recherche sur le Net apparaît aux élèves comme une bonne solution, mise en œuvre immédiatement avec un ordinateur portable pour deux. Les élèves étant au CM2, l'enseignante les laisse tester leurs requêtes à l'aide du moteur de recherche disponible sur les ordinateurs : Qwant Junior. Spontanément, ils configurent leurs recherches pour obtenir des images. Les requêtes avec le nom des lieux leur permettent rapidement de trouver des paysages, mais la localisation requiert davantage de précisions. Le mot Panama les amène sur les paysages des gratte-ciel de la ville, il faut ajouter le mot bateau pour voir des paysages du canal, qui rappellent l'illustration d'Innocenti. La requête « maps » avec les mots canal de Panama leur permet alors de localiser le lieu. Lorsque le nom du lieu n'est pas mentionné, la recherche se complexifie. Les élèves se mettent à étudier plus finement l'illustration afin d'y débusquer des détails, pour eux, opérants. Leurs stratégies, observées en classe, privilégient d'abord un élément évident. Par exemple ils tapent « vahiné » dans la barre de requête, ce qui leur donne des images de jeunes filles ornées de colliers de fleurs et des levures pour pâtisseries. Le retour sur l'illustration les conduit à ajouter « mangues » et « bananes », ce qui leur donne des recettes de cuisine. Ajouter les mots plage et montagne les conduit sur des paysages du Vanuatu, qui cette fois peut être localisé. Cette propension à effectuer des recherches à partir d'image incite l'enseignante à leur donner un travail de recherche d'informations documentaires textuelles. Elle donne à différents groupes une tâche de lecture-compréhension sur différentes escales du Clémentine. Chaque groupe a la mission de trouver les indices de compréhension qui seront ensuite restitués à la classe. La recherche prend comme point de départ les illustrations : l'inscription « No Pasaran » sur un mur (p. 17), la mobilisation militaire du Clémentine (p. 19-23), le passage dans l'Arctique (p. 24-25), l'inscription, « Solidarosc » (p. 27). Chaque groupe dispose d'un guide (voir annexe) construit par l'enseignante dans lequel figurent des textes documentaires et des adresses de sites à consulter<sup>20</sup>. Les élèves doivent trouver à quoi l'auteur fait allusion, ce qui leur permet de trouver de nouveaux lieux-escales mais aussi de donner du sens au périple temporel : le Clémentine et son capitaine ont vu la révolution espagnole contre Franco (port de Valence entre 1936 et 1939), ont vécu la Seconde Guerre mondiale, durant laquelle ils ont dû affronter, avec l'aide de brise-glaces, la route maritime de l'Arctique, que le réchauffement climatique modifie de nos jours, ils ont aussi vu les révoltes ouvrières du charbon portés par les syndicats (Solidarność) dans le port de Gdańsk en 1980.

<sup>20</sup> Les sites sélectionnés par l'enseignante sont :

- « mission *No Pasaran* » :

[https://fr.wikipedia.org/wiki/No\\_pasarán](https://fr.wikipedia.org/wiki/No_pasarán) ; [https://fr.vikidia.org/wiki/Che\\_Guevara](https://fr.vikidia.org/wiki/Che_Guevara) ;  
[https://fr.wikipedia.org/wiki/Drapeau\\_de\\_la\\_Colombie](https://fr.wikipedia.org/wiki/Drapeau_de_la_Colombie).

- « mission Seconde Guerre mondiale » : [https://www.wikiwand.com/en/Reefer\\_ship](https://www.wikiwand.com/en/Reefer_ship) (complété d'une traduction de certains paragraphes) et le texte documentaire présent en fin de l'album.

- « mission Arctique » : <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/doc/typespace/frontier/FrontDoc5.htm> ; <https://www.techno-science.net/actualite/route-arctique-ouverte-meme-hiver-N20631.html>.

- « mission *Solidarność* » : <https://www.geo.fr/histoire/il-y-a-40-ans-les-accords-de-gdansk-permettent-la-naissance-de-solidarność-201886>.

Enfin, on revient à l'histoire du capitaine, devenu vieux, il a perdu son bateau et revient vers son port d'attache où il retrouve son épouse, Alice, la jeune fille du début de l'histoire, qui cette fois sourit. Ils sont tous deux représentés assis face à la mer, regardant passer un bateau de croisière. L'observation des différentes séances (8 au total en français et géographie) et les entretiens informels avec les élèves montrent que tous sont investis dans cette recherche des éléments compréhensifs qui changent leur point de vue sur l'album : d'une histoire illustrée relatant un voyage maritime, ils perçoivent que l'auteur s'est appuyé sur des lieux bien réels mais aussi sur des événements historiques marquants.

## CONCLUSION

Notre hypothèse didactique repose sur les conditions auxquelles l'album de littérature de jeunesse serait un support pour amener les élèves de niveaux élémentaires à entrer dans une réflexion géographique. Les expérimentations menées dans les classes par le groupe lillois montrent tout le bénéfice à articuler expériences vicariales acquises par la littérature de jeunesse, et documents pour apprendre en géographie, en mettant l'accent sur la compréhension. Pour se construire, cette compétence complexe demande du temps aux élèves.

Mobiliser des albums pour apprendre en géographie octroie ce temps puisque les textes peuvent être travaillés sur l'horaire de lecture-compréhension et sur celui de géographie. Tous les albums ne présentent pas une histoire inscrite dans un ou des espaces, dont le lecteur peut se faire une représentation en appui sur les explicites et les implicites du texte et des images, mais lorsque c'est le cas, les activités déployées en géographie renforcent la compréhension fine et donnent accès à des savoirs dans la discipline. Ces supports incitent à l'utilisation de cartes à différentes échelles pour localiser les lieux et les itinéraires dont on parle. Les caractéristiques de ces lieux peuvent être explorés, ce qui permet aussi de se familiariser avec les modes de vie et l'habiter de sociétés lointaines. Les illustrations offrent un lien avec les paysages réels qui sont lus.

Il n'existe pas de base de données répertoriant les albums spatiaux et géographiques, ce à quoi s'ajoute le fait que tous les albums ne sont pas réédités. Il ne nous paraît pas que cela pose problème ; en revanche, disposer de critères susceptibles de guider le choix donne aux enseignants une grande liberté pour identifier et sélectionner ce type d'albums.

Les expériences réalisées montrent que les élèves sont motivés à entrer dans la lecture des textes, ceux des histoires mais aussi ceux des supports documentaires, papiers ou numériques, dans lesquels ils recherchent des réponses aux questions que suscitent les récits. Les activités de compréhension géographiques sont très variées (dessin, pensées des personnages, recherches numériques, complétion d'un cahier multimédia via l'ENT, échanges oraux d'interprétation, cartographies à inventer ou à compléter, lectures conjointes d'illustrations et de paysages de lieux réels), les élèves leur donnent du sens et se montrent volontaires et créatifs. Ce qui nous paraît le plus notable, c'est la capacité à s'approprier les contextes spatiaux et à comprendre, même très jeunes (cycle 2), que certains traits sont imaginaires et d'autres réalistes. Les expériences indirectes offertes par ces parcours de com-

préhension pluridisciplinaires contribuent à exercer les compétences de lecteur (qui lit, analyse, interprète) et à enrichir le capital spatial des élèves.

**Sylvie CONSIDERE**

INSPÉ Hauts de France - Université de Lille

EA 4354 - CIREL (Centre Interuniversitaire de Recherche en Éducation de Lille)

### Bibliographie

Bédouret, D. (2022). Expérience spatiale. *Géoconfluences*. [En ligne] : <https://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/experience>.

Bédouret, D., Thémines, J.F., Glaudel, A., Genevois, S. & Grondin P. (2022). L’imaginaire des élèves en géographie à l’école et au collège. *Cybergeo : European Journal of Geography* [En ligne], Épistémologie, Histoire de la Géographie, Didactique, document 1023. [En ligne]. DOI : <https://doi.org/10.4000/cybergeo.39252>.

*BOEN*, 31 (2020). Programme du cycle 3.

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, 246-271.

Considère, S. & Leduc, C. (2012). Fiction littéraire et géographie au cycle 3. *Repères* 45, 181-200 [En ligne]. URL : <https://journals.openedition.org/reperes/156>.

Considère, S. (2021). Les faits, entre représentations des élèves et savoirs scientifiques en géographie ». Dans A. Hasni & M. Lebeaume (dir.). *L’usage des faits dans la construction de la réalité sociale et naturelle à l’école. Enjeux scientifiques et socioéducatifs* (p. 71-93). Saint-Lambert (Québec) : Cours Universitaire.

Considère, S. (2022). Les références de la didactique de la géographie à l’épreuve des représentations de la discipline de jeunes enseignants. Dans S. Lalagüe-Dulac, S. Doussot & P. Hertig (dir.) *Didactique de l’histoire, de la géographie et de l’éducation à la citoyenneté. Références pour la pratique et la recherche* (p. 173-189). Pessac : Presse Universitaire de Bordeaux.

Delbrassine, D. (2019). L’album pour enfants entre texte et image. *Textyles*, 57 [En ligne]. URL : <http://journals.openedition.org/textyles/>.

DEPP (2020). « Cedre 2017 Histoire, géographie, enseignement moral et civique en fin d’école », les dossiers de la DEPP, consulté le 6 août 2023, <https://www.education.gouv.fr/le-cycle-des-evaluations-disciplinaires-realisees-sur-echantillon-cedre-274214>.

DEPP (mai 2023), Note d’information n°23-21, « Pirls 2021 : la France stabilise ses résultats contrairement aux autres pays européens majoritairement en baisse ».

Desbois, H., Gervais-Lambony, P. & Musset, A. (2016). Géographie : la fiction « au cœur. *Annales de géographie*, 709-710 (3), 235-245.

Hoyaux, A.F. (2002). Entre construction territoriale et constitution ontologique de l’habitant : Introduction épistémologique aux apports de la phénoménologie au concept d’habiter. *Cybergeo : European Journal of Geography* [En ligne]. Épistémologie, Histoire de la Géographie, Didactique, document 216. DOI : <https://doi.org/10.4000/cybergeo.1824>.

Klinkenberg, J.-M. (2020). Pour une grammaire générale de la relation texte-image. *Pratiques*, 185-186 [En ligne]. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/8436>.

- Leclaire-Halté, A. (2008). L'album de littérature de jeunesse : quelle description pour quel usage scolaire ? Dans J. Durand, B. Habert & B. Laks (dir.). *Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF'08* [En ligne] : <https://www.linguistiquefrancaise.org/articles/cmlf/abs/2008/01/cmlf08037/cmlf08037.html>
- Meunier, C. (2020). L'iconotexte pour structurer l'espace géographique au cycle 2. *Recherches en didactiques*, 30 (2), 75-98. [En ligne]. URL : <https://www.cairn.info/revue-recherches-en-didactiques-2020-2-page-75.htm>.
- Meunier, C. (2017), Images de l'urbain dans les albums pour enfants. *Strenæ*, 12 [En ligne] URL : <http://journals.openedition.org/strenae/>.
- Philippot, T., Glaudel, A. & Charpentier P. (2016). Enjeux épistémologiques et méthodologiques de l'analyse didactique du travail enseignant de l'école primaire en géographie. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 49 (4), 41-66. [En ligne] : <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2016-4-page-41.htm>.
- PIRL (2021). Cadre Ina. V.S. Mullis & Michael O. Martin (editors), Cadre de l'évaluation, [En ligne]. <https://www.education.gouv.fr/media/155378/download>.
- Rapport n°123, 2005, Inspection générale de l'Éducation nationale - Groupe de l'enseignement primaire, l'apprentissage de la lecture [En ligne] : <https://www.vie-publique.fr/rapport/27921-lapprentissage-de-la-lecture-lecole-primaire>.
- Specogna, A. (2015). Relation texte-image : pratiques d'enseignement dans les situations de lecture d'albums au cycle 3, apprentissages élèves et « schème collectif. *Recherches en éducation*, 22 [En ligne]. URL : <http://journals.openedition.org/ree/7020>.
- Stock, M. (2012). « Faire avec de l'espace » : pour une approche de l'habiter par les Pratiques. Dans O. Lazzarotti et al. (dir.), *Habiter. Vers un nouveau concept ?* (p. 59-78). Paris : Armand Colin.
- Stock, M. (2013). Polytopie. Dans J. Lévy & M. Lussault (dir.). *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*. Paris : Belin.

### Corpus des albums

*L'Afrique de Zigomar*, Philippe Corentin, l'école des Loisirs, 1990.

Zigomar s'envole pour l'Afrique avec ses deux amis. Il est sûr de lui, pourtant, bien que les animaux rencontrés répondent à certains critères descriptifs indiquant des pays chauds, il fait un froid polaire.

*La tour Eiffel à New-York*, Mymi Doinet & Mélanie Roubineau, Nathan, 2015.

La statue de la Liberté invite la tour Eiffel à New-York. Vive des vacances au milieu de gratte-ciels !

*Le lion à Paris*, Béatrice Alemagna, Editions Autrement, 2008.

Un lion, décide de prendre le train pour venir à Paris où il découvre les principaux monuments de la capitale.

*Le ventre de la Chose*, Hubert Ben Kemoun et Stéphane Girel, Vilo Jeunesse, 2008.

Lors d'un voyage scolaire en bateau, le navire se fait avaler par un monstre marin. Dans le ventre de la Chose, les enfants vont construire leur nouvel espace de vie.

*L'extraordinaire voyage du chat de Mossoul raconté par lui-même*, Elise Fontenaille et Sandrine Thommen, Gallimard Jeunesse, 2018.

Une famille quitte l'Irak et se lance sur le difficile chemin de l'exil, vers Lesbos puis, l'Allemagne et la Norvège. C'est le chat qui raconte.

*Lifou, Iles Loyauté 98 820 Nouvelle Calédonie*, Didier Levy et Florent Silloray, Edition Sarbacane, 2006.

Tchélé, enfant calédonien, ne rêve que de venir en France. Son grand-père l'initie à la culture mélanésienne. Texte et illustrations invitent à la comparaison des deux espaces culturels.

*Macao et Cosmage ou l'expérience du bonheur*, Edy Legrand, les éditions de la RNF, 1919. Réédition : édition Circonflexe, 2020.

Deux personnages grandissent sur une île déserte qui est découverte un jour par la civilisation.

*Mon Bateau*, Roberto Innocenti, Gallimard, 2018.

La capitaine du Clémentine raconte le tour du monde qu'il a fait avec son bateau, depuis sa construction en 1930 à son naufrage en 1980.

*Sur mon île*, Myung-Ae Lee, éditions de la Martinières, 2019.

Un macareux constate que son environnement est envahi de particules colorées, que le lecteur comprend être des déchets de plastique, si nombreux qu'ils forment une île.

Annexe : Guide de recherche distribué aux élèves

### MISSION GUERRE (PAGES 20-23)

[https://www.wikiwand.com/en/Reefer\\_ship](https://www.wikiwand.com/en/Reefer_ship)

#### Voici une traduction du site en anglais

##### Navires frigorifiques United Fruit Company

La United Fruit Company utilise un certain type de conteneurs frigorifiques, souvent combinés avec l'hébergement des passagers des navires de croisière, depuis environ 1889. En raison de leur cargaison composée principalement de bananes, ils ont été surnommés la « flotte de bananes ». Étant donné que les bananes sont relativement légères et que la route de navigation normale était vers l'Amérique centrale, puis vers divers ports américains, ces navires étaient souvent construits comme des cargos combinés et ce qu'on appelle maintenant des navires de croisière pour payer une plus grande partie de leurs dépenses d'exploitation.

Après environ 1910, ils ont appelé ces navires de croisière et de fret combinés la "Grande Flotte Blanche". Pour éviter les réglementations et les taxes d'expédition américaines, ils sont enregistrés dans environ six autres pays, et très peu d'entre eux maintiennent actuellement un registre américain. Des associés européens avec leurs propres navires étaient souvent employés pour expédier des fruits en Europe. United Brands a été repris par Chiquita Brands International dans les années 1980 et possède la plus grande flotte de bateaux bananes au monde, mais aucun d'entre eux ne navigue désormais sous pavillon américain. [3] Le SS Pastores et le SS Calamares ont été construits en Irlande en 1912 et 1913 pour la United Fruit Company en tant que navire de croisière et cargo réfrigéré. La flotte d'environ 85 navires de la United Fruit Company était l'une des plus grandes flottes civiles au monde. Ces navires transportaient normalement jusqu'à 95 passagers de navires de croisière et un équipage vers des ports d'Amérique centrale, puis retournaient aux États-Unis avec des passagers et une cargaison de bananes réfrigérées et de marchandises diverses.

Ils faisaient partie de la "Great White Fleet" de United Fruit - pour minimiser l'accumulation de chaleur, les navires étaient tous peints en blanc.

Les renommés USS Pastores et USS Calamares ont été repris par la marine américaine pendant la Première Guerre mondiale et utilisés pour transporter des troupes et des fournitures réfrigérées vers et depuis l'Europe. Après la fin des hostilités, ils ont été renvoyés à United Fruit Company en 1919.

Ils ont été réquisitionnés à nouveau le 2 juin 1941 par United Fruit pour être utilisés pendant la Seconde Guerre mondiale. Après la fin des hostilités, ils ont ensuite été renvoyés à United Fruit Company en 1946.

132

Page 32 et 33

MON BATEAU est un récit de fiction racontant les aventures extraordinaires d'un navire qui a traversé le XXème siècle.

Construit et mis à flot dans les années 1930, le Clémentine a navigué pendant cinquante ans tour du monde, a connu tous les rivages, la guerre et la paix, avant de sombrer pour reposer finalement au fond de l'océan.

Le Clémentine est un navire frigorifique, appelé **reefer** en anglais. Ces bateaux transportent des fruits, du poisson, de la viande, des légumes ou encore des produits laitiers, qui doivent être gardés constamment au frais.

Les cales des anciens navires frigorifiques étaient réfrigérées grâce à d'énormes blocs de glace que l'on chargeait à bord avant le départ du port.

Les reefers modernes, comme le Clémentine, sont équipés de réfrigérateurs électriques.

De plus de 90 mètres de long de la proue à la poupe et de 12 mètres de large de bâbord à tribord, le Clémentine est composé de trois superstructures : le gaillard d'avant, le château et la dunette.

Les navires frigorifiques sont habituellement peints en blanc afin de mieux conserver la fraîcheur.

Pendant la seconde guerre mondiale, des reefers comme le Clémentine furent mobilisés par la marine de guerre des États-Unis afin de transporter des troupes et du ravitaillement entre l'Europe et l'Amérique.

Ensuite, nombre d'entre eux retrouvèrent un usage commercial.

**POUR T'AIDER À PRÉSENTER CE QUE TU AS APPRIS, NOTE CI-DESSOUS LES MOTS-CLÉS :**

PLACE LES LIEUX IMPORTANTS SUR UNE CARTE

