



## **PERCEPTION ET REPRESENTATION DE LA VILLE PAR DE JEUNES ENFANTS. L'ICONOTEXTE POUR CONSTRUIRE DES COMPETENCES GEOGRAPHIQUES**

**Christophe MEUNIER**

Docteur en géographie

INSPE Centre Val de Loire | Université d'Orléans

Laboratoire InTRu | Université de Tours

**Email:** christophe.meunier@univ-orleans.fr

### **Résumé:**

Dans *L'Enfant dans la ville*, François Dolto (1987) insistait sur l'importance du langage pour que l'enfant s'inscrive dans le monde. Elle écrivait : « l'imagination doit être respectée et non confondue, par l'adulte, avec l'agir. Le dire doit être clairement distingué du faire » (p.21). Le langage iconotextuel est une communication qui utilise en interdépendance du texte et de l'image, réunis dans un objet médiatique, le livre. Ce langage, en tant que système de signes, est un mode qui n'est pas étranger aux élèves de primaire, amenés à lire en classe un certain nombre d'albums pour enfants. Parmi ces albums quelques-uns proposent des itinéraires simples qui demandent aux lecteurs prise de repères, appréhension d'une configuration de l'espace dans lequel se déroule la fiction et compréhension d'un itinéraire : trois éléments nécessaires au repérage dans l'espace.

En se référant au concept de performance, défendu par Fabian Muniesa et Michel Callon (2008), cet article se propose de montrer comment des élèves de Cycle 2 peuvent s'emparer du langage iconotextuel pour construire des compétences géographiques et s'initier à l'analyse des paysages urbains qui les entourent. Il s'appuie sur une expérience menée auprès d'une classe de CP. Cette expérience comprend deux axes de recherche. Le premier se fonde sur la réception d'albums iconotextuels évoquant des récits de parcours. Le second s'appuie sur la création d'un album par les élèves pour rendre compte d'un itinéraire et dans lequel la relation texte/image est mise au profit de la structuration dans l'espace et de l'analyse urbaine. Dans un premier temps, nous présenterons le contexte et le cadre scientifique de cette expérimentation. Puis, nous expliciterons le dispositif mis en place. Enfin, dans un dernier temps, nous proposerons une première analyse des résultats obtenus à partir des productions orales et écrites des élèves.

**Key words:** Enfant, ville, langage, perception, iconotextuel.

### **Introduction:**

Un citadin sur trois est un enfant rappelait en 2010 Marie-Soleil Cloutier et Juan Torres dans un numéro de la revue *Enfances, Familles et Génération* entièrement consacré à la ville et l'enfant (Cloutier, Torres, 2010). Pourtant, l'enfant semble être le grand oublié de nos villes. Le rapport ville-enfant est un objet d'étude qui évolue au rythme des représentations que l'enfant a de la ville dans laquelle il grandit.

Dans ses déplacements qui le conduisent de son domicile à l'école, l'enfant pratique de l'espace. Il est amené à faire un certain nombre de choix spatiaux, à prendre des décisions spatiales plus ou moins bien négociées. Son environnement proche demeure pour lui un vaste champ d'expériences socio-spatiales. Quelques règles, quelques conduites sont peu à peu mises en place en fonction de son âge mais également en fonction des activités qui lui sont proposées, par exemple à l'école, pour les appréhender.

## **1. La perception de la ville et les compétences géographiques. Cadre de l'étude et cadre de référence**

Déjà en 1976, dans *Enfant En-jeu*, la sociologue Marie-José Chombard de Lauwe soulignait l'enjeu de la tranche d'âge des 6-14 ans, pour laquelle très peu d'études avaient été consacrées alors, et qui s'avérait « correspondre à une période extrêmement importante dans la vie de tout être humain » (p.3), celle de la socialisation. Elle soutenait la thèse que l'enfant, même jeune, ne restait pas inactif mais réagissait à son tour aux actions du milieu. Il le percevait, en acquérait des compétences, en modifiait ses représentations en fonction d'une multitude d'actants spatiaux parmi lesquels on compte les albums qui lui sont proposés.

### **Perception de la ville**

Au début des années 1970, les travaux de Kevin Lynch (1978) furent tout à fait pionniers. Missionné par l'UNESCO, le psychologue s'interrogeait sur la manière dont les enfants grandissent en ville. Le projet est vaste et touche des enfants de 11 à 14 ans d'Argentine, d'Australie, du Mexique et de Pologne. Ce qui ressort de cette étude est que l'image que des pré-adolescents se font de leur ville « est conditionnée par l'estime que leurs aînés portent à leur lieu de vie » (Ward, 2022, p.57). La stigmatisation du quartier dans lequel vivent les enfants leur est ainsi transmise.

Dans *L'Enfant dans la ville*, ouvrage sorti en 1978, Colin Ward consacre un chapitre entier à reprendre les différents travaux précurseurs qui se sont intéressés à la ville vue par l'enfant. En partant des travaux de Piaget et Inhelder (1948) qui proposent une théorie du développement progressif des relations « topologiques » de l'enfant à l'espace, il en arrive à la génération des jeunes chercheurs de la fin des années 1960, les « jeunes loups de la perception environnementale » comme il les nomme, iconoclastes, qui s'emploient à mettre en avant les potentialités de l'apprentissage imaginaire créé pour rendre ces abstractions compréhensibles. Les travaux de David Spencer et John Lloyd (1974), de Brian Goodey (1971) arrivent à la conclusion que les jeunes enfants voient l'environnement d'abord en termes humains et naturels.

Les travaux plus récents d'Isabelle Danic (2005), menés avec des enfants de 6 ans, arrivent à des conclusions quasi similaires. En 2002, elle mène 21 entretiens auprès de 21 élèves de CP d'une ville moyenne (200 000 habitants) de l'Ouest de la France. Elle leur confie des appareils photographiques jetables avec pour consigne de « photographier ce que vous avez envie, à l'école, chez vous, et en dehors, même si ce n'est pas beau, même si on vous dit que ce n'est pas intéressant » (Danic, 2005). Sur les 497 clichés ainsi obtenus, 40% représentent des camarades de classe, 30% le cadre de vie (école, classe, logement) et 14% des éléments « naturels » (parcs, animaux, arbres...). Les conclusions auxquelles arrivent

Danic sont connues : la sensibilité de ces jeunes enfants est forte pour la nature ; l'école et le domicile sont les deux lieux de vie de l'enfance citadine ; les enfants qui se déplacent à pied donnent plus de détails que les utilisateurs de transports en commun ou de ceux qui sont véhiculés par leurs parents (Bishop, 1975 ; Audas, Vuaillet et Depeau, 2020).

Thierry Paquot le souligne : « la carte de la ville de l'enfant a pour centre sa maison » (Paquot, 2015, p.48) et peut-être encore plus pour les jeunes enfants dont l'autonomie de déplacement est limitée. « Comme piétons, leur rapport à la ville est principalement médiatisé par l'adulte ou des aînés qui les accompagnent pour chacune de leurs activités », rappelle le philosophe de l'urbain.

### **Compétences géographiques**

La structuration de l'espace, quant à elle, implique de le pratiquer et de le représenter. Elle est à rapprocher de ce qu'Éric Dardel (1952) nomme la « spatialisation géographique » ou de ce que les géographes Rob Kitchin et Mark Blades (2002) appellent « l'espace cognitif ». Pour Jean-François Thémines (2004), « la spatialisation s'éprouve au quotidien, comme elle se mesure ou se réfléchit dans une approche plus distanciée, par : des distances, des directions, des situations, des relations entre les lieux ». Structurer l'espace, c'est pour les enfants comprendre qu'il est déjà structuré et « structurable par des règles d'usage qui en impose le sens » (Thémines, 2004). Ainsi, apprendre à structurer l'espace à l'école c'est, encore selon Thémines, « construire une réalité géographique en agissant », c'est-à-dire comprendre le sens des localisations, les interpréter, « y accomplir des actes en fonction de codes et de techniques ».

Dans un article datant de 1999, paru dans les *Cahiers de Géographie du Québec*, Bernadette Mérenne-Schoumaker (1999) listait les compétences disciplinaires géographiques que les élèves devraient avoir acquis à la fin de leurs études secondaires. Ces compétences dites disciplinaires sont au nombre de quatre fondamentales : s'orienter et se déplacer ; localiser et situer à différentes échelles ; identifier les composantes d'un territoire donné ; rechercher des causes et des conséquences d'un aménagement. Pour la tranche d'âge qui nous intéresse, ici les 5-6 ans, nous retiendrons les compétences qui nous semblent proches des attentes des programmes de l'Éducation nationale française, à savoir : se repérer dans l'espace, le représenter et situer un lieu sur une carte.

### **L'album pour enfants pour construire**

Dans mes travaux de thèse (Meunier, 2016), j'avais montré que certains albums pour enfants, « productions spatiales » au sens où l'entend Liben (1981), grâce aux représentations spatiales qu'ils comportaient et aux pratiques spatiales qu'ils décrivaient, pouvaient aider les élèves à « construire une réalité géographique ». En 2012, Sylvie Considère avait participé à une expérimentation dans laquelle elle s'appuyait sur la lecture d'un album de fiction, et notamment par les compétences de littératie, pour « amener la construction d'un rapport au monde » (Considère, Leduc, 2012) en tissant des liens entre le vécu des élèves et le récit fictionnel.

L'album est un médium particulier, « une création pleine de la littérature pour enfants », selon Isabelle Nières-Chevrel (2009, p.95). Il se distingue du récit illustré par une inscription dans de l'espace, par un rapport étroit co-construit entre le texte, l'image et le

support livre. Il est, avant toutes choses, un livre d'images (dans les pays anglophones, on parle de *picturebooks*). Les images d'un même album participent d'un mode narratif. Elles représentent, retranscrivent une réalité. Elles nourrissent un imaginaire. Très fortement sémiotisées, elles ne proposent pas *de facto* une lecture rapide mais invitent plutôt l'enfant à y revenir, à s'y aventurer ou à s'y perdre parfois. Le plus souvent les images des albums qui nous intéressent entrent en relation avec du texte. C'est cette interdépendance entre ces deux éléments narratifs qui définit l'album moderne. En 1985, Michael Nerlich forge le terme *iconotexte* qu'il définit de la manière suivante : « Une unité indissoluble de texte(s) et d'image(s) dans laquelle ni le texte ni l'image n'ont de fonction illustrative et qui – normalement, mais non nécessairement – a la forme d'un livre » (Nerlich, 1990, p.255). L'album moderne est donc essentiellement iconotextuel.

L'album peut être vu comme un système à trois narrations, l'une iconique, l'autre textuelle et la troisième spatiale. C'est au travers de ces trois récits croisés que se construit l'espace dans l'album. La lecture iconotextuelle impose donc à l'enfant lecteur de tisser continuellement des liens entre le texte, l'image et la mise en page. Cette lecture active donne à l'enfant-lecteur des informations spatiales portant très souvent sur l'habiter à différentes échelles.

Dans la dernière partie de ma thèse, je proposais avec quelques classes, de manière exploratoire, la possibilité d'utiliser le langage iconotextuel pour dire l'espace et la spatialité. Dans un ouvrage publié en 1999, Thierry Groensteen, en parlant de la bande dessinée, soutient qu'il existe un langage iconotextuel, c'est-à-dire comme « un ensemble original de mécanismes producteurs de sens » (1999, p.2). Pour Groensteen, il s'agit d'une espèce narrative à dominante visuelle fonctionnant à partir de composantes macrosémiotiques telles que la mise en page, le découpage en images et l'interdépendance d'éléments iconiques et verbaux. Cette « espèce narrative à dominante visuelle » est également celle de l'album pour enfants.

À partir de ces différents éléments théoriques et contextuels, j'ai voulu montrer qu'un dispositif construit autour de la lecture d'albums décrivant un itinéraire pouvait, dans un premier temps, amener des élèves d'une classe urbaine de CP à construire de l'espace urbain. Dans un second temps, la création d'un ouvrage collectif iconotextuel relatant également un parcours imaginaire pouvait participer à la structuration de l'espace chez l'enfant de cycle 2.

## **2. Réaliser un album en classe. Description du protocole**

L'expérimentation a été menée avec une classe de 18 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 quinze mille habitants, appartenant à la couronne urbaine de Tours, agglomération de près de 300 000 habitants. Le dispositif a été élaboré et mis en place avec l'enseignante titulaire 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 avec l'apprentissage de l'écriture et de la lecture.

Le dispositif a été programmé pour la dernière période de l'année scolaire qui s'étend d'avril à la fin juin, sur une séquence pédagogique de douze séances. Le dispositif est très proche de celui mené quelques années auparavant avec une classe de CE1/CE2 en milieu rural (Meunier, 2020). Nous essaierons d'être au plus près possible de la description de ce premier

dispositif afin de laisser au lecteur la possibilité de comparer les deux expérimentations. Le dispositif comprend trois phases : la première est diagnostique, la deuxième introductive et propédeutique, la troisième et la quatrième sont menées non pas successivement mais par des allers-retours constants entre la phase d'écriture textuelle et la phase d'écriture iconographique.

### **Présentation générale**

Une première phase est consacrée à obtenir quelques représentations initiales de la ville par des enfants de six ans qui ont un mode de vie urbain. Une deuxième phase est dédiée à la lecture offerte et commentée de trois albums qui relatent un itinéraire à travers une ville imaginaire. Après la mise en projet, moment où l'idée de production d'un album collectif leur a été présentée, la troisième phase du dispositif lance les élèves dans la réalisation de leur propre ville imaginaire. Répartis par groupes de deux élèves, ils conçoivent le plan d'un quartier pour lequel un lieu leur a été imposé par l'enseignante. Lors de la troisième phase, la classe est invitée à réfléchir à un itinéraire à travers cette ville imaginaire. Pendant cette phase, les élèves commencent à écrire un texte qui décrit l'itinéraire de deux personnages définis à cette occasion. Dans le cadre de cette recherche-action, nous aimerions montrer que, grâce aux exigences imposées par le projet livre et la posture d'auteur prise par les élèves, le langage iconotextuel va permettre à des enfants de 5-6 ans de construire des compétences géographiques et de développer des capacités d'analyse urbaine (Lynch, 1977 ; Pannerai, 1999).

### **Phase 1 – Évaluation diagnostique**

Il a donc été demandé aux élèves de la classe, dans un premier temps, de représenter leur ville par un dessin. Dans dix dessins sur 18, les enfants ont décidé de représenter des maisons à plusieurs étages. C'est donc l'élévation du bâti qui semble frapper l'inconscient des enfants. Dans quatre dessins sur 18, l'accent est mis sur la densité du bâti. Six élèves ont choisi de représenter la ville vue de dessus. En fait de ville, il s'agit plutôt de leur quartier ou plus exactement de leur espace proche. Les élèves y relient les différents lieux-repères par un itinéraire qui part de l'école (à en juger par le sens de lecture sur le dessin). Les dessins des élèves A et D sont, à ce titre, significatifs. A a fait figurer près de l'école « ledurodetada » (*Le bureau de tata*), lieu-repère personnel de son espace proche et quotidien. B a repéré tous les commerces proches de l'école, le long d'un itinéraire qui la relie très certainement à son domicile. Le dessin de R reprend, d'une certaine manière, les différents motifs qui caractériseraient la perception que des petits citoyens de 6 ans peuvent avoir de la ville. R a représenté trois lignes de quartiers-rues le long desquelles les maisons, hautes et basses, sont reliées par un axe sur lequel circulent piétons et automobiles. La juxtaposition des trois lignes renvoie à la densification de l'espace bâti. On notera que des espaces-verts sont présents sur les deux dernières lignes, non reliés aux rues, et placés à l'extrémité, à la périphérie de ces zones denses, intenses par le trafic et élevées.

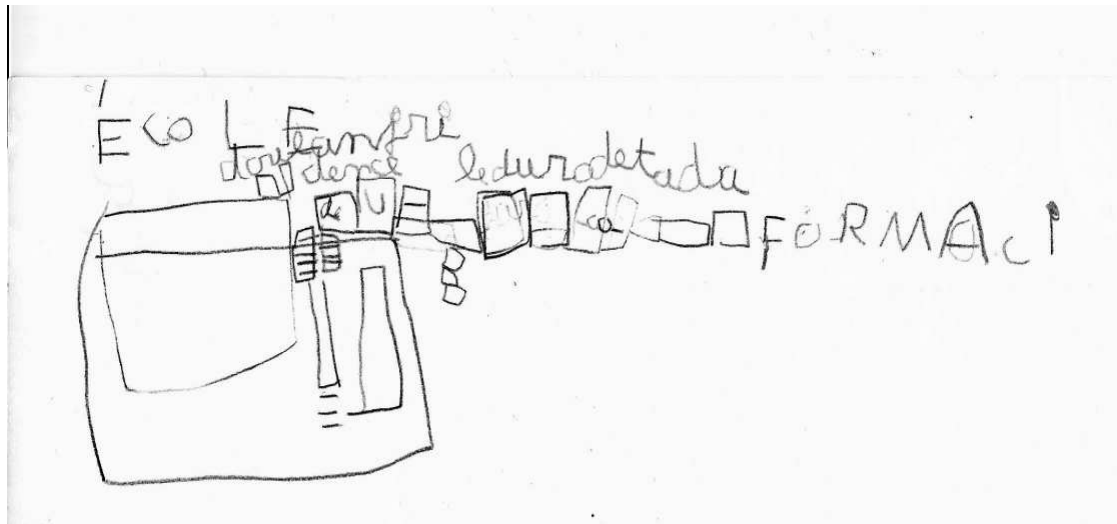


Fig1 – Dessin de l'élève A

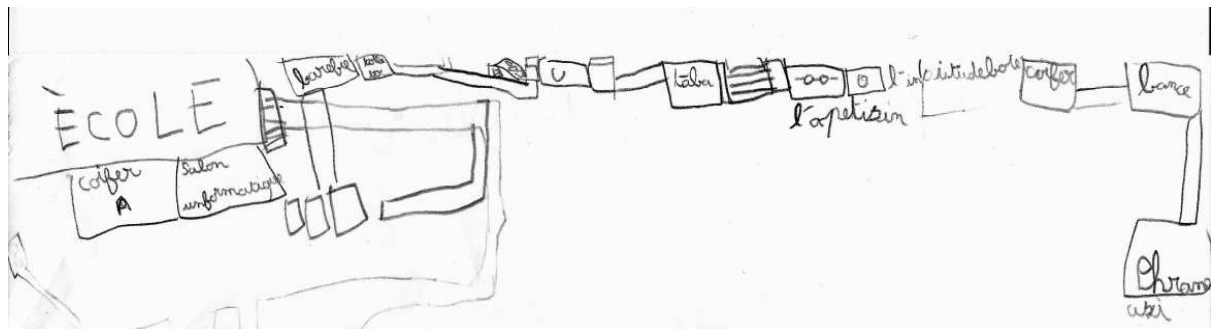


Fig2 – Dessin de l'élève D



Fig3 – Dessin de l'élève R

## Phase 2 – Acculturation à la lecture spatiale

La deuxième phase est une phase d'acculturation au langage et message de quelques iconotextes offerts en lecture aux élèves. L'album *Mamoko, 50 histoires dans la ville* (2011) d'Aleksandra et Daniel Mizielinski a été proposé en lecture offerte aux enfants. Il s'agit d'un album cartonné, sans texte, qui offre une perception de la ville tout à fait originale. Chaque quartier semble autonome et polarisé : le quartier bleu, espace commerçant, est structuré autour d'une place pavée ; le quartier mauve, espace mixte, est polarisé sur un nœud de communication ; le quartier rose, espace culturel près d'un petit port fluvial, fait office d'hypercentre ; le quartier orange, espace résidentiel, est repérable grâce à ces multiples tours ; le quartier violet, espace de loisirs, est occupé par un vaste parc d'attraction. Chaque pôle de cette ville imaginaire est relié aux autres par un maillage étroit d'axes de communication multimodaux (métro, rues, autoroutes, fleuve).



Fig4 – A. et D. Mizielinski, *Mamoko. 50 histoires dans la ville* (2011) – p.2-3 © Didier Jeunesse

À l'instar des grandes agglomérations contemporaines, Mamoko est une ville polycentrique comme pourrait en rendre compte le croquis d'interprétation que nous avons tenté de réaliser de cette aire urbaine imaginaire. Si cet album peut nous paraître original dans la mesure où il ne cherche pas à rendre compte d'un espace qui serait radioconcentrique, comme peut le faire l'album que nous présenterons aux élèves par la suite, Mamoko semble proposer un schéma urbain à partir duquel les élèves (fig. 5), eux qui ont une perception partielle et parcellaire de leur ville, peuvent avoir. Nous leur avons donc demandé de choisir

lequel des espaces décrits dans Mamoko semblait le plus correspondre à leur vision de la ville. Dans leur grande majorité, les élèves se sont prononcés pour le quartier jaune : un quartier plurifonctionnel et péricentral (fig.4).

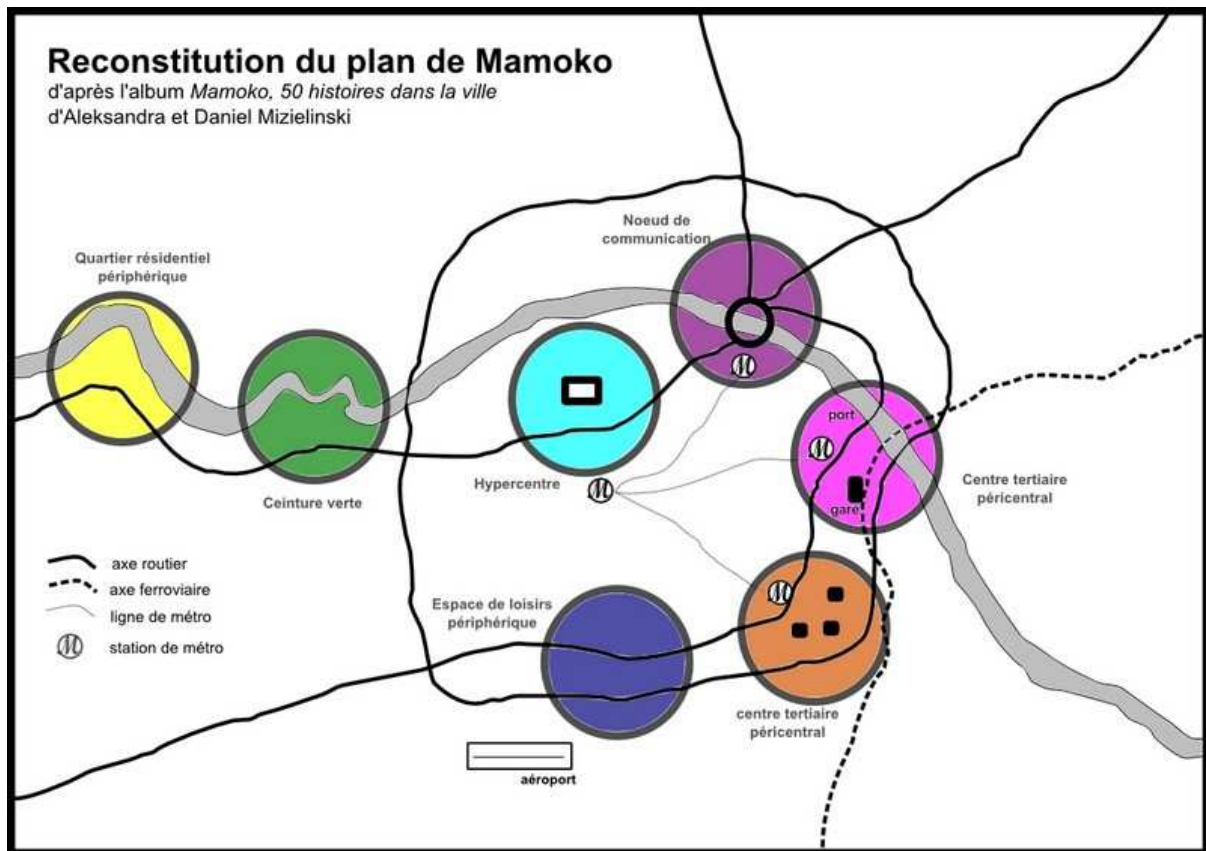


Fig5 – Schéma de la reconstitution de la Mamoko © C. Meunier

Dans un deuxième temps, les élèves ont été répartis en binômes auxquels une double-page de l'album de Joël Jolivet, *Rapido dans la ville* (2011) a été confiée. Les élèves ont dû décrire chacune des double-pages et retrouver l'ordre chronologique et spatial afin de reconstituer au tableau l'enchaînement des pages. *Rapido dans la ville* est un album sans texte dans lequel le lecteur suit un petit camion rouge, Rapido, qui livre un certain nombre de marchandises dans différentes parties d'une ville portuaire. Une fois l'album reconstitué au tableau dans sa linéarité, les élèves décrivent oralement l'itinéraire du camion et les différents espaces urbains qu'il traverse (fig.6).



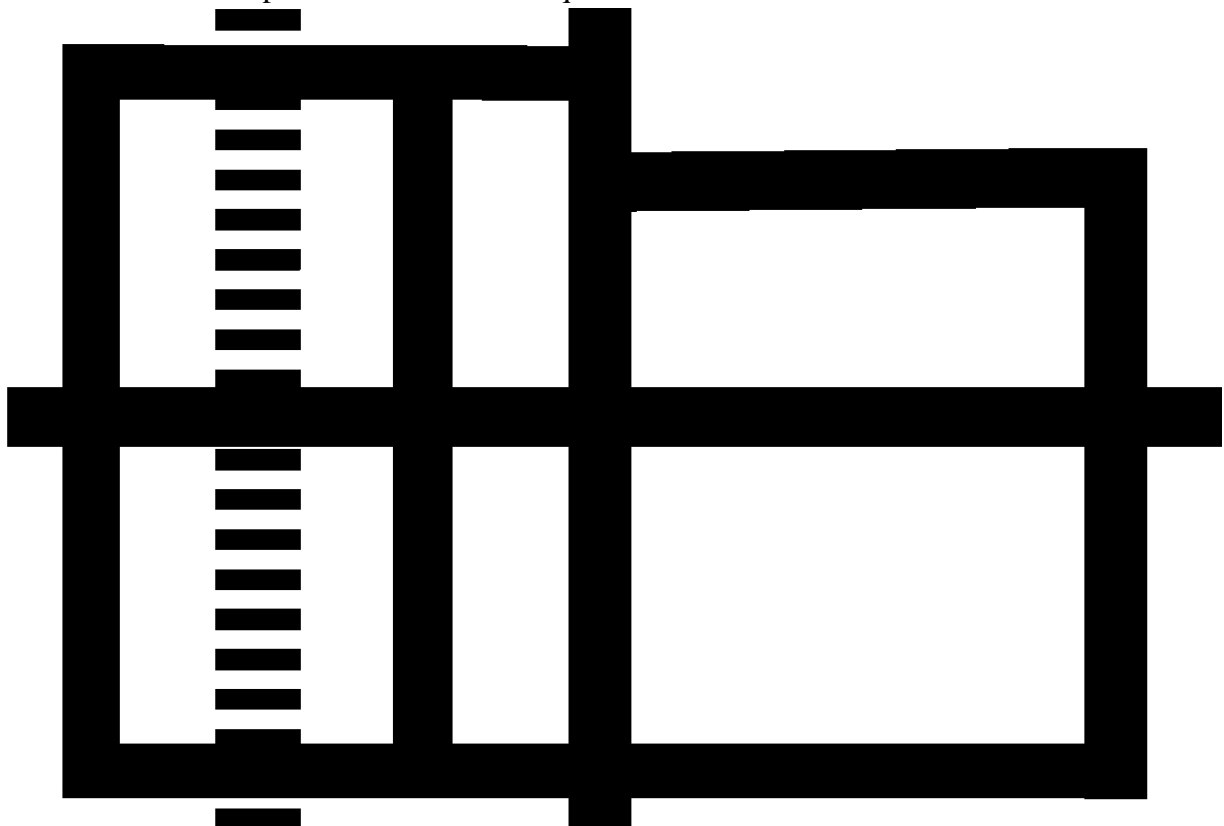
Fig6 – J. Jolivet, *Rapido dans la ville* (2011) – vue dépliée de l'album © Hélium

Un troisième et dernier album, *La Rue Lapuce* de Cécile Bonbon et Arnaud Roi (2010), album pop-up en accordéon, permet d'aborder la modélisation avec les élèves et de

leur faire manipuler des personnages à l'intérieur d'une maquette de rue. Un plan de cette rue leur est ensuite distribué à partir duquel les élèves vont imaginer des itinéraires et les faire parcourir à leurs camarades. Cet exercice est l'occasion d'utiliser et d'acquérir du vocabulaire directionnel (à droite, à gauche...), cinétique (continuer, traverser, tourner...) et topologique (devant, derrière...).

### **Phase 3 – Conception de la carte**

Le projet-album est présenté à la classe au moment de la deuxième phase qui constitue la phase de conception. Les élèves sont encore répartis en binômes. Chaque binôme se voit remettre une feuille A4 comportant quatre départs de rue qui permettront de relier les différentes feuilles entre elles afin de réaliser un plan global de la ville (fig.7). Cette information a été explicitée aux élèves lorsque les feuilles A4 ont été distribuées.



**Fig7 – Dessin préparatoire d'un binôme d'élèves**

Sur cette feuille, les élèves doivent imaginer l'espace urbain dans lequel doit venir s'inscrire un lieu-repère dont la liste a été dressée par la classe et que chaque groupe a tiré au sort : la maison des deux héros, l'école, la mairie, le cinéma, la caserne des pompiers, le commissariat de police, un magasin, un restaurant et l'hôpital (fig.8).

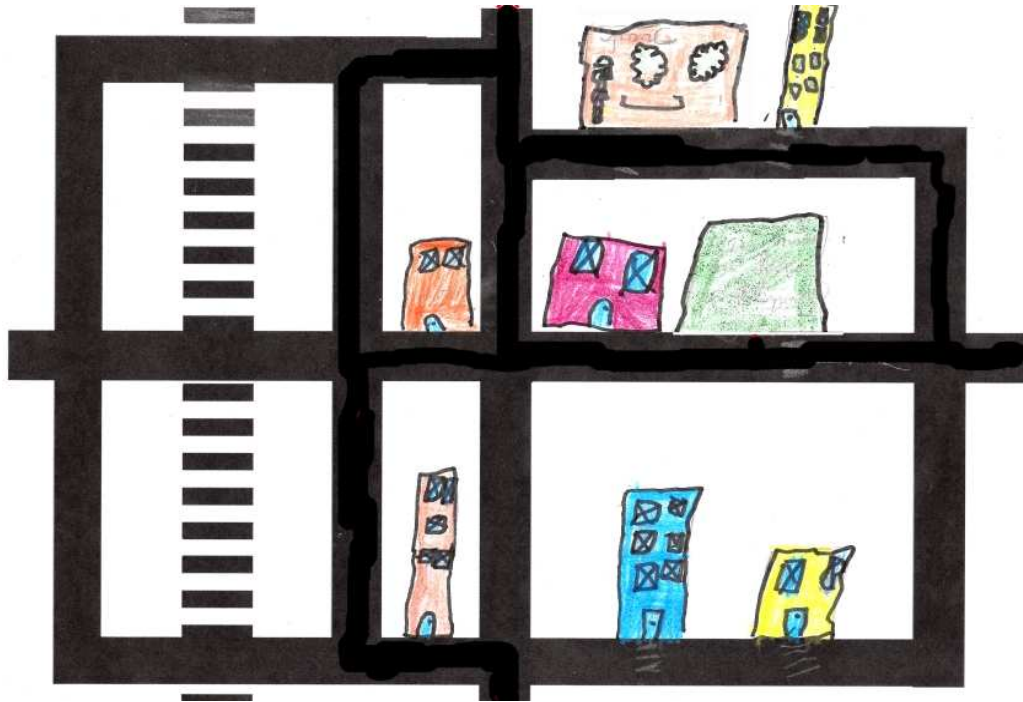


Fig8 – Quartier du domicile des deux héros

Les 9 feuilles sont ensuite assemblées au tableau en respectant un « gaufrier » de 3 par 3. Le plan général de la ville est alors amendé (fig.9) : des rues sont ajoutées, modifiées ou supprimées. Il est alors demandé aux élèves de construire un itinéraire qui relierait la maison des héros à l'école en passant par tous les quartiers. Cette contrainte oblige de nouveau les élèves à apporter quelques modifications au plan général en déplaçant, par exemple la maison des héros à l'intérieur du quartier (feuille A4), en modifiant des rues.

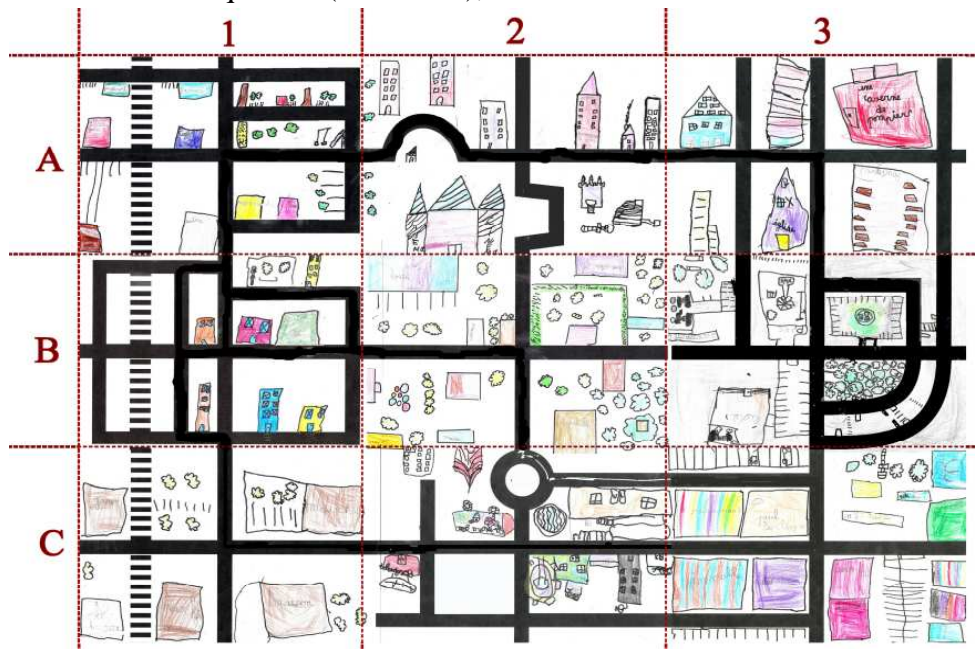


Fig9 – Répartition des dessins des enfants dans le but d'obtenir un plan de la ville

#### Phase 4 – Écriture du texte

De manière coopérative, les élèves avaient déjà choisi que leur histoire comporterait deux héros, Lola et Jules. Dans une première phase de rédaction, après avoir remis à chaque binôme sa feuille A4, chaque binôme doit décrire la phase de l'itinéraire des deux héros qui est représenté dans le quartier dessiné. Les élèves viennent convoquer ici le vocabulaire cinétique, topologique et directionnel apporté lors de la phase d'acculturation.

Dans une deuxième phase, l'enseignante demande à la classe d'imaginer le motif du déplacement des deux héros en sachant que ce motif doit pousser les deux enfants à s'arrêter dans chacun des quartiers et à entamer un dialogue avec un personnage rencontré sur leur passage. Cet exercice de style doit permettre aux élèves de travailler à la fois l'écrit fonctionnel (le dialogue), la narration et leur posture d'auteur. Les élèves décident que Jules, l'un des deux héros, a perdu sa casquette. Il demande à Lola de venir avec lui à sa recherche. Les élèves en arrivent à schéma narratif qui peut se résumer dans le tableau qui suit :

**Tableau 1 – Répartition des lieux-repères et des personnages**

Feuille	Lieu-repère	Personnage
B1	Maison des deux héros	-
C1	Mairie	M. le maire
C2	Cinéma	Directeur du cinéma
C3	Restaurant	Cuisinier
B2	Hôpital	Infirmière
A1	Salon de coiffure	Coiffeuse
A2	Commissariat de police	Policieère
A3	Caserne des pompiers	Pompier
B3	Ecole	Maîtresse d'école

De multiples relectures sont réalisées par l'ensemble de la classe qui apporte les modifications nécessaires : précisions, cohérence et compréhension. Le titre de l'ouvrage est soumis au vote à partir de diverses propositions des élèves. Un exemplaire de la carte pliée comportant le plan réalisé par les élèves et leur histoire est remis à chaque élève à la fin de l'expérimentation.

### 3. Quand faire, c'est dire. Analyse et interprétation des résultats

Afin d'exposer et de discuter des différents résultats de cette expérimentation, je m'intéresserai, d'une part aux compétences géographiques acquises par les élèves ; et, d'autre part, plus particulièrement aux compétences d'analyse urbaine développées.

#### Compétences géographiques

En observant l'itinéraire composé par les élèves à travers le plan général de leur ville imaginaire, on peut d'emblée constater que la consigne qui les obligeait à passer dans chacun des neuf quartiers les a conduits à ne pas réaliser un déplacement linéaire simple dans lequel les changements de directions auraient été très limités. Bien au contraire, le système viaire, plus complexe sur certaines feuilles, a fait que l'itinéraire des deux personnages a dû faire face à 22 carrefours impliquant un changement de direction ou non. Les élèves ont alors dû réinvestir du vocabulaire topologique, directionnel et cinétique.

Grâce au logiciel de textométrie en ligne Voyant-Tools, j'ai analysé la production écrite des élèves. Cette dernière se compose de 632 mots. La densité lexicale est de 27,5%. Cette densité correspond au rapport entre les mots lexicaux et les mots fonctionnels (pronoms, particules, articles, adverbes). Parmi les mots fonctionnels, le logiciel compte également le vocabulaire topologique. Ce taux, certes au-dessous de la moyenne, est tout de même assez important pour des élèves qui, rappelons-le, ne savaient ni lire, ni écrire en début d'année.

10% des mots du texte produit par les élèves est principalement destiné à la structuration dans l'espace du plan. Plus de la moitié de ce vocabulaire est cinétique. Il s'agit de verbes d'actions parmi lesquels les plus employés sont « tourner » (13 fois), « passer » (7 fois) et « longer » (5 fois). Ensuite arrive le vocabulaire directionnel : « à gauche » (9 fois) et « à droite » (9 fois). Le vocabulaire topologique est le moins convoqué par les élèves. On ne relève que l'indication « devant » qui apparaît 11 fois.

Pour illustrer mon propos, je prendrai un extrait correspondant à la feuille B2. Les enfants tournent à gauche à la boulangerie Paul puis encore à gauche. Ensuite, ils marchent jusqu'au parking.

Jules et Lola longent des habitations et un bosquet. Ils tournent à gauche et arrivent devant l'hôpital.

- *Bonjour madame l'infirmière. Je m'appelle Jules et j'ai perdu ma casquette. L'auriez-vous vue par hasard ?*

- *C'est très ennuyant ! Comment est-elle cette casquette ?*

- *Elle est bleue comme... l'océan !*

*L'infirmière est ennuyée.*

- *Non, désolée, j'ai du travail et je n'ai rien trouvé !*

Dans ce texte de 77 mots, la densité du vocabulaire est, par exemple, de 75%. Les 35 premiers mots qui composent la partie consacrée aux indications directionnelles comporte tous les éléments que nous avons pu décrire précédemment. Les deux auteurs font appel à des repères qu'ils ont apportés et qui sont situés sur la carte (boulangerie Paul, parking, bosquet). Pour Kitchin et Blades (2002, p.37), tous les éléments sont réunis pour dire que ce binôme a acquis une « pensée spatiale », que l'espace dans lequel ils font se déplacer leurs personnages est configuré. Ils augmentent, comme le suggère Allen (1997), la précision des consignes aux points d'intersection en ajoutant des éléments de repère sur la carte : « Les enfants tournent à gauche à la boulangerie Paul... ».

Les 42 mots de la deuxième partie du texte qui constituent la partie dialoguée est un motif récurrent dans la production collective. Elle apporte une cohérence narrative. Cette partie dont la structure est, dans sa formulation et sa forme, assez répétitive contribue à faire baisser la densité de vocabulaire globale du texte. Comme on peut le constater, la narration fictionnelle permet aux élèves de recourir à une gamme assez large d'indications spatiales. La description du parcours, pour des élèves de 5-6 ans, n'est pas seulement topologique et séquentielle comme pouvaient l'observer pour des enfants de cet âge White et Siegel en 1975. Dans leurs travaux sur la connaissance de l'espace géographique, Kitchin et Blades (2002, p.143) proposaient, en s'appuyant sur les recherches de Donald Appleyard (1970), d'envisager deux niveaux de compétences : un niveau topologique et séquentiel d'une part et

un niveau spatial et positionnel d'autre part (cf. tableau 2). À la lumière des éléments de synthèses qui viennent d'être développés, je peux affirmer que l'itinéraire global des personnages de Lola et Jules à travers la carte de cette ville imaginaire montre que la classe a atteint le niveau 2. Il faudrait déployer un protocole d'évaluation plus fin et surtout individuel pour connaître le niveau d'acquisition de chaque élève.

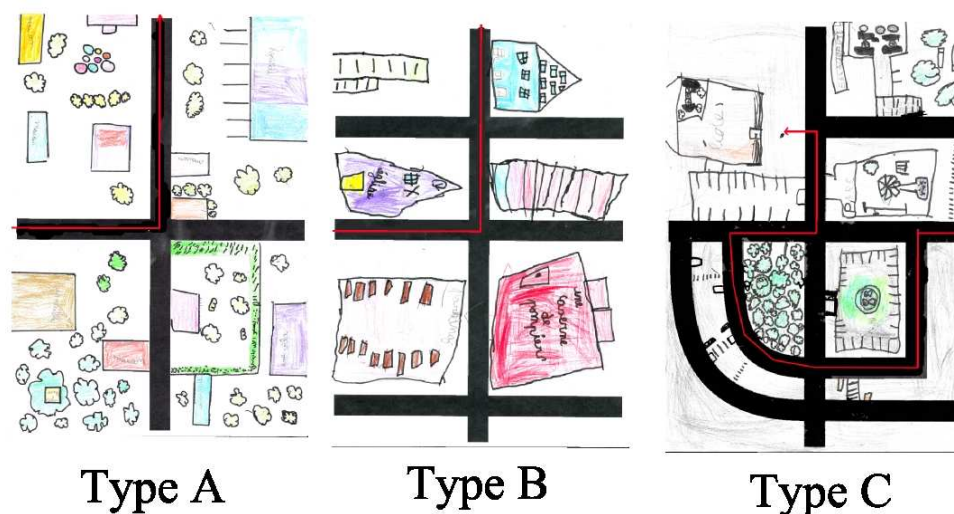
**Tableau 2 - Grille de compétences géographiques d'après Kitchin et Blades**

	<b>Compétences déclaratives</b>	<b>Compétences procédurales</b>
<b>Niveau 1</b>	<b>Topologiques et séquentielles</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Identification de lieux-repères</li> <li>○ Connexion entre lieux-repères</li> <li>○ Respect de l'ordre chronologique des lieux-repères dans un itinéraire</li> </ul>
<b>Niveau 2</b>	<b>Spatiales et positionnelles</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Distribution des lieux-repères dans un espace euclidien</li> <li>○ Stratégie topologique du déplacement</li> <li>○ Jeu de contiguïté des différents espaces parcourus</li> <li>○ Appréciation générale de la configuration de l'espace</li> </ul>

### Analyse urbaine

Dans *Analyse urbaine*, Philippe Panerai défend l'idée de ce qu'il nomme le pittoresque urbain pour appréhender la ville. Il écrit : « Retrouver la pratique du terrain, identifier les éléments du paysage et les organiser en séquences, associer l'observation directe, le croquis, la photographie, la vidéo, le schéma et l'analyse cartographique constitue une manière d'appréhender la ville » (Panerai, 2018, p.43).

Dans cette expérience, les élèves, qui avaient été amenés en début d'année scolaire à faire une sortie de terrain autour de leur école et à représenter leur itinéraire sur un plan, ont été soumis à différentes représentations de la ville par les illustrateurs des albums qui leur ont été proposés. Ils ont été conduits à dessiner leur ville ou leur quartier pour, finalement, en imaginer une qui, à beaucoup d'égards, reprend quelques motifs de la ville qu'ils connaissent et pratiquent tous les jours.



**Fig10 – Trois façons d'organiser le réseau de rues**



	traverse 3 feuilles (A1, B1 et C1) a été dessinée mais elle n'est pas utilisée.									
<b>Nœuds/Carrefours</b>	Au long de leur itinéraire, Lola et Jules sont amenés à rencontrer 22 carrefours. À chaque fois une prise de décision leur est demandée : aller tout droit (4 fois), tourner à gauche (9 fois) ou tourner à droite (9 fois).									
<b>Secteurs</b>	<p>Il existe des « secteurs imposés » par la contrainte de l'exercice et des « secteurs intrinsèques » qui apparaissent à la lecture générale de la carte :</p> <p>- « secteurs imposés » (fig.9) :</p> <table border="1"> <tr> <td><b>A1 : un magasin</b> Quartier mixte dans lequel se côtoient activités industrielles et commerciales (près de la voie ferrée) et résidentielles au milieu de parcs de loisirs.</td> <td><b>A2 : le commissariat de police</b> Quartier résidentiel à habitations collectives.</td> <td><b>A3 : caserne des pompiers</b> Quartier tertiaire dans lequel on trouve des services religieux et de sécurité.</td> </tr> <tr> <td><b>B1 : Maison des héros</b> Quartier résidentiel mélangeant habitations individuelles et habitations collectives.</td> <td><b>B2 : un hôpital</b> Quartier résidentiel dans lequel les habitations individuelles.</td> <td><b>B3 : l'école</b> Quartier de loisirs regroupant parc, bois et parking</td> </tr> <tr> <td><b>C1 : la mairie</b> Quartier tertiaire dans lequel on trouve services municipaux, gare, marché et école de musique.</td> <td><b>C2 : le cinéma</b> Quartier de loisirs Cinéma, parc d'attraction, aquarium, bowling, arcade</td> <td><b>C3 : un restaurant</b> Quartier mixte Restaurants, boulangerie Bibliothèque, marché Grandes surfaces Habitations collectives et individuelles</td> </tr> </table> <p>- « secteurs intrinsèques »</p> <p>Sur le plan général de la ville créée par les élèves, on observe un centre très désert occupé par des parcs et quelques grandes infrastructures comme un cinéma ou l'hôpital. La périphérie semble plus densément occupée avec des espaces résidentiels, des espaces commerciaux, des espaces de services (cf. fig.11).</p>	<b>A1 : un magasin</b> Quartier mixte dans lequel se côtoient activités industrielles et commerciales (près de la voie ferrée) et résidentielles au milieu de parcs de loisirs.	<b>A2 : le commissariat de police</b> Quartier résidentiel à habitations collectives.	<b>A3 : caserne des pompiers</b> Quartier tertiaire dans lequel on trouve des services religieux et de sécurité.	<b>B1 : Maison des héros</b> Quartier résidentiel mélangeant habitations individuelles et habitations collectives.	<b>B2 : un hôpital</b> Quartier résidentiel dans lequel les habitations individuelles.	<b>B3 : l'école</b> Quartier de loisirs regroupant parc, bois et parking	<b>C1 : la mairie</b> Quartier tertiaire dans lequel on trouve services municipaux, gare, marché et école de musique.	<b>C2 : le cinéma</b> Quartier de loisirs Cinéma, parc d'attraction, aquarium, bowling, arcade	<b>C3 : un restaurant</b> Quartier mixte Restaurants, boulangerie Bibliothèque, marché Grandes surfaces Habitations collectives et individuelles
<b>A1 : un magasin</b> Quartier mixte dans lequel se côtoient activités industrielles et commerciales (près de la voie ferrée) et résidentielles au milieu de parcs de loisirs.	<b>A2 : le commissariat de police</b> Quartier résidentiel à habitations collectives.	<b>A3 : caserne des pompiers</b> Quartier tertiaire dans lequel on trouve des services religieux et de sécurité.								
<b>B1 : Maison des héros</b> Quartier résidentiel mélangeant habitations individuelles et habitations collectives.	<b>B2 : un hôpital</b> Quartier résidentiel dans lequel les habitations individuelles.	<b>B3 : l'école</b> Quartier de loisirs regroupant parc, bois et parking								
<b>C1 : la mairie</b> Quartier tertiaire dans lequel on trouve services municipaux, gare, marché et école de musique.	<b>C2 : le cinéma</b> Quartier de loisirs Cinéma, parc d'attraction, aquarium, bowling, arcade	<b>C3 : un restaurant</b> Quartier mixte Restaurants, boulangerie Bibliothèque, marché Grandes surfaces Habitations collectives et individuelles								
<b>Limites</b>	Les limites de la ville imaginaire sont celles de la carte.									
<b>Repères</b>	Il existe des repères majeurs qui sont liés aux lieux imposés par l'enseignante à chaque groupe : maison des héros, hôpital, commissariat, restaurant, magasin, mairie, école, caserne des									

	<p>pompiers. Il existe également des repères mineurs inventés par les élèves qui confèrent une fonction aux secteurs imposés : marché couvert, gare, boulangerie, parc d'attraction, arcades, bibliothèque, église, une usine.</p>
--	--

### Constats conclusifs

Le dispositif d'apprentissage que nous avons mis en place fait appel à la « compréhension par la pratique ». Pour Tim 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, p.406). Même si ce monde est imaginaire, les élèves en structurant cet espace fictif imaginent des pratiques spatiales, établissent des repères. Ils ont, par exemple, ajouté des chemins pour les piétons, des parcs et des jardins, des espaces boisés. Ils ont construit une ville vivante et vécue.

« La pensée ne s'exprime pas par le mot mais se réalise dans le mot » écrivait Lev Vygotsky en 1934 (p.338). À travers cette expérimentation, nous avons voulu soumettre le langage iconotextuel à des élèves de 5-6 ans. Nous leur avons proposé de le lire et de l'écrire. Nous avons imaginé que ce langage pouvait leur permettre d'acquérir des compétences géographiques ainsi qu'une pensée spatiale de l'urbain.

Dans un entretien accordé à Denise Escarpit en 1988, la graphiste Warja Lavater exprimait en ces termes l'importance que revêtait pour elle l'écriture iconotextuelle : « Mon but, à moi, c'est de faire que l'écriture devienne dessin et que le dessin devienne écriture qui doit transmettre un message » (Escarpit, 1988, p.50). À travers ses propos, Lavater mettait en avant ce sur quoi portent plus particulièrement mes recherches en ce moment et que j'ai décidé de nommer, avec d'autres chercheurs travaillant dans le domaine de l'image à l'instar de Laurent Gerbier (2012) ou Thierry Groensteen (1999), le *graphêin*, c'est-à-dire le procédé d'écriture, de langage, qui a recours aux signes écrits/dessinés/gravés, sans aucune distinction et de manière combinée, pour s'exprimer. L'iconotexte est ainsi une forme tangible du *graphêin*. Il permet de rendre compte de « récits d'espace » pour reprendre ici la formule de Michel de Certeau (Certeau, 1990).

### Références

#### Corpus

BONBON Cécile et ROI Arnaud (2010), *La Rue Lapuce*, Paris, Didier Jeunesse.

JOLIVET Joëlle (2011), *Rapido dans la ville*, Paris, Hélicium.

MIZILIENSKI Daniel et MIZIELINSKI Aleksandra (2011), *Mamoko. 50 histoires dans la ville*, Paris, Didier Jeunesse.

#### Bibliographie scientifique

ALLEN Gary (1997), « From knowledge to words to wayfinding: Issues in the production and comprehension of route directions », dans Hirtle S.C. & Franck A.U. (dir.), *Spatial information theory : A theoretical basis for GIS* (Proceeding of COIST 1997), Berlin, Springer, p.363-372.

APPLEYARD Donald (1970), « Styles and Methods of structuring a city », *Environment and Behavior*, n°2, p.100-117.

- AUDAS Nathalie, VUAILLAT Fanny et DEPEAU Sandrine (2020), « Ambient Outline of Children's Urban Experience. A Look Back at an Interpretative Methodology », *Proceedings of the 4th International Congress on Ambiances, Alloaesthesia: Senses, Inventions, Worlds, Réseau International Ambiances*, Dec 2020, e-conference, France. pp. 126-131
- BISHOP Jeff et FOULSHAM J (1973), « Children's Images of Harwich », *Kingston Polytechnic, Architectural Psychology Research Unit, Environment Educational Research Report n°3*.
- CHOMBARD DE LAUWE Marie-José (1976), *L'Enfant En-jeu*, Paris, éditions du CNRS.
- CLOUTIER Marie-Soleil et TORRES Juan (2010), « L'Enfant et la ville : notes introductives », *Enfances, Familles, Générations*, n°2, p.i-xv.
- CONSIDERE Sylvie et LEDUC Christel (2012), « Fiction littéraire et géographie au cuce 3, *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, n°45, p.181-200.
- DANIC Isabelle (2005), « La ville du point de vue des jeunes enfants », *Diversité : Ville école intégration*, CNDP, p.33-38.
- DARDEL Éric (1952,1990), *L'Homme et la Terre*, Paris, CHTS.
- DOLTO Françoise (1998), *L'Enfant dans la ville*, Paris : Mercure de France.
- ESCARPIT Denise (1988), « Nous avons rencontré Warja Lavater », *Nous voulons lire !*, n°76, p.47-54.
- GERBIER Laurent (2012), « Le Trait et la lettre : apologie subjective du lettrage manuel », *Comicalités* [en ligne].
- GOODEY Brian, DUFFET Alan, GOLD John and SPENCER David (1971), « City Scene: An Exploration into the Image of Central Birmingham as seen by Area Residents », *Research Memo*, n°10, Birmingham, Centre for Urban and Regional Studies.
- GROENSTEEN Thierry (1999), *Système de la bande dessinée*, Paris, PUF.
- KITCHIN Rob et BLADES Mark (2002), *The Cognition of Geographic Space*, New-York, IB Tauris.
- INGOLD Tim (2013), *Marcher avec les dragons*, Paris, Zones sensibles.
- LIBEN Lynn S. (1981), « Spatial Representation and Behaviour: multiple perspectives » dans Liben L.S., Patterson A.M. et Newcombe N. (dir.), *Spatial Representation and Behaviour Across the Life Span. Theory and Application*, New York, Academic Press Inc.
- LUSSAULT Michel (2013), *L'Avènement du monde. Essai sur l'habitation humaine de la Terre*, Paris, Seuil.
- LYNCH Kevin (1969), *L'Image de la cité*, Paris, Dunod.
- LYNCH Kevin (1978), *Growing Up in Cities. Studies of the Spatial Environment of Adolescence in Cracow, Melbourne, Mexico City, Salta, Toluca and Warsaw*, Cambridge, Mass, MIT Press.
- MEUNIER Christophe (2017), « Images de l'urbain dans les albums pour enfants », *Strenae* [En ligne]. Consulté le
- MEUNIER Christophe (2016), *L'Espace dans les livres pour enfants*, Rennes, PUR.
- MEUNIER Christophe (2020), « L'iconotexte pour structurer l'espace géographique au cycle 2 », *Recherches en didactiques. Les Cahiers Théodile*, n°30, Université de Lille, p.75-98.
- NERLICH Mickaël (1990), « Qu'est-ce qu'un iconotexte ? Réflexions sur le rapport texte-image photographique dans *La Femme se découvre* d'Évelyne Sinassamy », dans Montandon A. (dir.), *Iconotextes*, Clermont, Orphys, p.255-302.
- NIERES-CHEVREL Isabelle (2009), *Introduction à la littérature de jeunesse*, Paris, Didier Jeunesse.
- PANNERAI Philippe (dir.) (2018), *Analyse urbaine*, Paris, Parenthèses.
- PAQUOT Thierry (2015), *La Ville récréative*, Paris, Infolio.
- PIAGET Jean et INHELDER Bärbel (1948), *La Représentation de l'espace chez l'enfant*, Paris, PUF.
- SIEGEL Alexander W. et WHITE Sheldon H. (1975), « The Development of Spatial Representations of Large-Scale Environments », *Advances in Child Development and Behaviour*, vol.10, p.9-55.
- SPENCER David et LLOYD John (1971), « A Child's Eye of Small Haeth: Perception Studies for Environmental Education », *Research Memo*, n°34, Birmingham, Centre for Urban and Regional Studies.
- THEMINES Jean-François (2004), « Des rapports géographiques au monde en construction dans les classes de géographie ? » *L'information géographique*, N°3, p.244-258.
- VYGOTSKY Lev (1934/2002), *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.
- WARD Colin (1978), *The Child In the City*, Londres, The Architectural Press.